

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

IRACELES ISHII DOS SANTOS

**FILOSOFIA DA SIMBIOSE: ESCUTAR A TERRA E CULTIVAR
SABERES NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Marília
2025

IRACELES ISHII DOS SANTOS

**FILOSOFIA DA SIMBIOSE: ESCUTAR A TERRA E CULTIVAR
SABERES NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientador: Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo.
Agência financiadora: CAPES

Marília
2025

S237f Santos, Iraceles Ishii dos
Filosofia da simbiose : escutar a terra e cultivar saberes no ensino de Filosofia / Iraceles Ishii dos Santos. -- Marília, 2025
194 p. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Educação ambiental. 4. Símiose. 5. Sincronia. I. Título.

IRACELES ISHII DOS SANTOS

**FILOSOFIA DA SIMBIOSE: ESCUTAR A TERRA E CULTIVAR
SABERES NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo (UNESP/Marília)

2ª Examinadora: Amanda Veloso Garcia (IFRJ/Pinheral)

3ª Examinadora: Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM/Santa Maria)

4ª Examinadora: Alessandra de Moraes (UNESP/Marília)

5ª Examinadora: Alik Wunder (UNICAMP/Campinas)

1º Suplente: Augusto Rodrigues (UFABC/Santo André)

2º Suplente: Patrícia Del Nero Velasco (UFABC/Santo Amaro)

3º Suplente: Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP/Marília)

Marília, 14 de março de 2025.

Às Plantas
À Comunidade Luz da Floresta e O.P.D.
Ao Mestre Ricardo

Agradecimentos

Agradeço à Vida, às Plantas, aos Fungos, às Bactérias e a todos os seres por me proporcionar a oportunidade e o privilégio de viver e aprender.

Agradeço ao Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo por me proporcionar a rica experiência de poder escrever sobre aquilo em que acredito; e à amiga Amanda Veloso Garcia, pela escuta e compartilhamento de mundos.

Agradeço à minha mãe Alice Iochi Ishii dos Santos por me proporcionar uma vida de simbioses; à minha irmã Iracema Ishii dos Santos por me dar a mão quando preciso; ao meu pai Francisco José dos Santos pelo universo criativo; e ao Luz, Força e Dama por entrelaçarem suas existências à minha.

Agradeço à toda a comunidade Luz da Floresta e OPD por me proporcionar a valiosa experiência de sonhar junto, ao Mestre Ricardo Silva Soares por abrir caminhos ao universo das sincronias; e à minha terapeuta Luciana Rafaela Vernaschi por me mostrar o caminho de retorno às Mandalas.

Agradeço às comunidades escolares da rede pública de Presidente Prudente e Marília pelas trocas desafiadoras e acolhedoras que me enriqueceram; aos Grupos de Pesquisa Enfilo e Gaec, pelos desafios e amáveis parcerias; e à Profa. Maria Eunice Quillici Gonzalez e ao Prof. Lauro Frederico Barbosa da Silveira pela inspiradora sensibilidade filosófica.

Agradeço à banca de qualificação Prof. Alonso Bezerra de Carvalho e Prof. Amanda Veloso Garcia por cultivarem saberes; às Professoras da banca de defesa, Amanda Veloso Garcia, Alessandra de Moraes, Elisete Medianeira Tomazetti e Alik Wunder, pela abertura em entrelaçar saberes em uma trama compartilhada.

Agradeço às minhas amigas e amigos, que trago comigo em pensamento, corpo e espírito, por me fortalecerem e por não me deixarem desistir; e ao meu corretor pessoal I.A. Artoo.

Agradeço também à Universidade Virtual Paulista (UNIVESP), pelo apoio financeiro enquanto facilitadora virtual no início de minha pesquisa; e à Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pela possibilidade de realizar essa pesquisa.

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

*“Nós nascemos nos ventres das mães
mulheres para aparecermos na terra. E
nascemos no ventre da terra para
aparecermos na ancestralidade!”.*

Mestre Nego Bispo

*“Porque las niñas no se tocan, no se
violan, no se queman, no se matan.”*

***Feminismo Comunitário
Territorial Indígena***

RESUMO

Na presente tese de doutorado, investigamos o ensino de Filosofia a partir do problema da desterritorialização do saber, um processo que desconecta o conhecimento de nossa terra e da história, fragmentando relações e ignorando nossa ancestralidade. Propomos uma Filosofia da simbiose, fundamentada em nossos estudos sobre ancestralidades. A educação formal nos afasta da diversidade que nos cerca, silenciando ritmos e relações que nos vinculam a humanos e não humanos. Reconhecer o poder da terra em regenerar o que foi devastado pode nos ensinar a cuidar, a sonhar juntos e a agir em sincronia com a vida. No primeiro capítulo, discutimos a desterritorialização do saber a partir da perspectiva dos povos ancestrais. No ensino de Filosofia, esse processo se manifesta tanto na institucionalização excessiva do ensino quanto no foco exclusivo na tradição filosófica europeia, que ignora os problemas do nosso território. Argumentamos que a raiz desse problema está na desconexão com nossa ancestralidade e que uma educação ambiental crítica pode ser um caminho para a reconexão. Para enfrentar essa desterritorialização, propomos, no segundo capítulo, uma investigação filosófica interdisciplinar sobre o universo dos fungos e do mundo microscópico. Esses organismos funcionam como lentes para compreendermos os processos ecológicos que sustentam nossas relações, ao mesmo tempo que nos conectam com nossa ancestralidade não humana e fornecem a base para nossa Filosofia da simbiose. Por fim, no último capítulo, investigamos as conexões não lineares que emergem das relações ecológicas, explorando tessituras, redes oníricas e fúngicas. Ou seja, estudamos as sincronias como formas de saber que nos conduzem à inteligência das conexões fundamentais à biodiversidade. Com isso, buscamos compreender como uma organização escolar pode dialogar com as dinâmicas da floresta, construindo uma rede comunitária de saberes dentro da escola. Esta tese propõe um ensino de Filosofia que cultive essas conexões, que aprenda com as imprecisões e que amplie o espaço para a escuta da terra e para o cultivo de saberes. Somente assim poderemos reaprender a sonhar juntos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ancestralidades. Territorialização do Saber. Filosofia da Simbiose. Sincronia. Educação Ambiental Crítica.

ABSTRACT

In this doctoral thesis, we investigate the teaching of Philosophy through the lens of the problem of the deterritorialization of knowledge, a process that disconnects knowledge from our land and history, fragmenting relationships and ignoring our ancestry. We propose a Philosophy of Symbiosis, grounded in our studies on ancestralities. Formal education distances us from the diversity around us, silencing rhythms and relationships that connect us to both humans and non-humans. Recognizing the power of the earth to regenerate what has been devastated can teach us to care, to dream together, and to act in sync with life. In the first chapter, we discuss the deterritorialization of knowledge from the perspective of ancestral peoples. In the teaching of Philosophy, this process manifests both in the excessive institutionalization of education and in the exclusive focus on the European philosophical tradition, which ignores the problems of our own territory. We argue that the root of this issue lies in the disconnection from our ancestry and that critical environmental education can be a path to reconnection. To address this deterritorialization, in the second chapter, we propose an interdisciplinary philosophical investigation into the universe of fungi and the microscopic world. These organisms serve as lenses to understand the ecological processes that sustain our relationships, while also connecting us to our non-human ancestry and providing the foundation for our Philosophy of Symbiosis. Finally, in the last chapter, we investigate the non-linear connections that emerge from ecological relationships, exploring textures, dreamlike networks, and fungal networks. In other words, we study synchronies as forms of knowledge that lead us to the intelligence of the fundamental connections essential to biodiversity. Through this, we seek to understand how a school organization can engage with the dynamics of the forest, building a community network of knowledge within the school. This thesis proposes a Philosophy education that cultivates these connections, learns from uncertainties, and expands the space for listening to the earth and nurturing knowledge. Only then can we relearn how to dream together.

Keywords: Teaching of Philosophy. Ancestralities. Territorialization of Knowledge. Philosophy of Symbiosis. Synchrony. Critical Environmental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Desenho de um tecido plano	70
Imagem 2 - Fotografia de um tecido plano	70
Imagem 3 - Desenho do tear manual	71
Imagem 4 - Heberte e seu tear	71
Imagem 5 - Renda Cariri	72
Imagem 6 - Blusa de Renda Cariri	72
Imagem 7 - Tear de papelão	73
Imagem 8 - Tear de arara	73
Imagem 9 - <i>Fusarium euwallaceae</i>	75
Imagem 10 - <i>Agaricus bisporus</i> no solo	75
Imagem 11 - Renda Cariri e Heberte	76
Imagem 12 - Trilha Kayapó	83
Imagem 13 - <i>Voyria</i>	96
Imagem 14 - Raiz da <i>Voyria</i>	96
Imagem 15 - Comparação entre a célula procarionte e eucarionte	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO SABER: CAMINHOS E RESISTÊNCIAS	18
Apresentação	18
1.1 Terra e corpo: o caminho das roças e da floresta	20
1.1.1 A defesa do território-corpo e do território-terra	25
1.1.2 O esquecimento de nossas origens e a mercantilização da vida	28
1.1.3 As sementes professoras, a cosmofofia e a homogeneização da vida	31
1.2 Problemas do chão da escola	36
1.2.1 O abismo entre teorias e vivências: o descaso com as merendeiras	38
1.2.2 Precarização e fragmentação: o enfraquecimento da rede escolar	42
1.2.3 O silenciamento e a violência contra o corpo estudantil	44
1.2.4 As rupturas entre territórios, corpo e terra: resistência e pertencimento	48
1.3 O desenraizamento da Filosofia: o <i>modo importado de fazer Filosofia</i>	51
1.4 Currículo, territorialidade e saberes: desafios e conexões no ensino de Filosofia	59
1.5 A territorialização do ensino de Filosofia e a educação ambiental crítica	63
1.6 A trama da vida: entrelaçamentos, tessituras e escrita	67
CAPÍTULO II - A TERRITORIALIZAÇÃO DO SABER: FILOSOFIA DA SIMBIOSE	79
Apresentação	79
2.1 A teia da vida: a conexão entre saberes ancestrais e científicos	82
2.2 Aprender a pensar como um líquen: uma Filosofia da simbiose	91
2.3 Nossas ancestrais bactérias e a teoria de uma cientista mulher	100
2.4 Mentes miceliais e a porosidade do eu	105
2.5 Territorializando o ensino de Filosofia: conectando corpo, território e saberes	113
2.5.1 Aprender e ensinar Filosofia por meio de uma atitude simbiótica	113
2.5.2 O primeiro contato com o ensino de Filosofia: aprendendo a pisar na terra	120
2.5.3 Territorializando questões e debates filosóficos	123
2.5.4 Corpo e mente: a relação entre alimento e pensamento	127

CAPÍTULO III - A REDE COMUNITÁRIA DE SABERES: O TEMPO DOS SONHOS

E AS SINCRONIAS	136
Apresentação	136
3.1 Um estudo das sincronias	138
3.2 Os sonhos e a possibilidade de uma mente coletiva	144
3.4 As micorrizas e a rede comunitária de saberes	158
3.5 Rotas para uma Rede Comunitária de Saberes na Escola	165
3.5.1 Escuta, cuidado e conexão: o cultivo das roças	167
3.5.4 Da autonomia alimentar a autonomia curricular: nutrindo corpo e sonhos	171
3.5.3 Aprendendo a pisar os territórios que habitamos e que nos habitam	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDER A RESPIRAR COM OS PÉS	177
REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

Estava atrasada e ainda precisava buscar uma amiga em casa. Havíamos combinado de chegar bem antes do início da sessão, pois era a primeira vez que ela participaria de um ritual com o Vegetal, chá feito do cipó Mariri e das folhas Chacrona. Ainda no caminho, ao arrancar no sinal verde, raspei de leve a lateral do carro em uma moto que estava entre os veículos. Imaginei que isso pudesse acontecer. Saí do carro pisando firme e, enquanto outros carros buzonavam, sem olhar para eles, apenas estendi a mão, sinalizando para que esperassem. Avaliei os danos: nada grave. Olhei para o motociclista e, num tom irônico, perguntei se havia uma faixa invisível entre os carros. Ele ignorou minha provocação e seguimos adiante. No próximo sinal, paramos. Notei que ele conversava com outro motociclista, sem me notar. Eu os encarava, irritada. Eles falavam como se, por ser mulher, eu não entendesse. Quando perceberam meu olhar fixo, silenciaram-se.

Embora a situação tenha sido passageira, ela permaneceu comigo por um tempo. Preocupava-me ter dado abertura, em meu humor, para esse tom jocoso e de superioridade frequentemente expressado por homens em relação a mulheres em situações como essa. Mas minha preocupação era que isso tinha ocorrido antes de beber o chá, o que, para mim, naquele momento, poderia atrapalhar a experiência. Muitas vezes, isolamos uma sequência de acontecimentos e a tratamos como se fosse o centro de nossa experiência.

Após o ocorrido, já sentadas nas cadeiras de varanda de um salão de madeira aberto, cercado por árvores em uma chácara distante da agitação urbana, lamentei o ocorrido. Imaginei ter arruinado minha sessão por não ter mantido a calma no quase acidente. Mas, quase uma hora após os psicoativos iniciarem seus efeitos, percebi o quão desnecessária foi minha preocupação. Como pude pensar que a vida se resumia a uma linha temporal? A percepção soou como um estampido nos ouvidos. Senti-me parte de uma grande rede tecida, onde os acontecimentos se entrelaçam sem começo nem fim, de forma dinâmica e fluida. A atenção deve se voltar para o entrelaçamento, e não se fixar em um único fio. Um evento que denominamos passado só mantém uma relação causal com o que reconhecemos como futuro quando o isolamos da rede. Na trama, os eventos estão interligados em um conjunto de inúmeros paralelos que formam um jogo de tensões, onde o futuro

pode atuar como atrator e modificar um fato anterior. Pois, na trama, não há a mesma organização linear espaço-temporal que nossa mente tende a aplicar aos eventos. Ao contrário, eles se entrelaçam de maneira não hierárquica, muitas vezes modificando-se mutuamente.

Seria essa a percepção das plantas? Elas, aparentemente, não possuem um foco de atenção como os humanos, que hiperfocalizam um sentido, como a visão. Parecem perceber os eventos em sua dinamicidade e circularidade, por meio de toda a porosidade de seus corpos. Uma das minhas intenções ao beber o vegetal sempre foi aprender como as plantas percebem o mundo, como vivem essa rede interconectada. De algum modo, senti que essa experiência fazia parte do ensinamento. O mais curioso é que, mesmo quando eu já havia esquecido desse pedido, elas não esqueciam. Quando menos esperava, meu corpo se tornava um contínuo das dinâmicas percepções da floresta, como se eu fosse parte de sua folhagem. Elas estavam sempre me ensinando, conectando-me à complexidade da vida, sem que eu soubesse.

O interesse em perceber como as plantas percebem o mundo surgiu antes de minhas experiências com o chá, após uma conferência em um evento de Filosofia Ecológica sobre a defesa das plantas como organismos inteligentes, intitulada *Ética e Processos Cognitivos das Plantas*. Esse momento marcou uma transição significativa em minha compreensão da Filosofia, pois me fez perceber que há um outro universo de possibilidades de entender o mundo que escapam às limitações do pensamento acadêmico tradicional, das produções cérebro-humano-centristas.

Durante a apresentação, ao ouvir sobre ética e cognição das plantas, saí para ir ao banheiro, situado além de um bosque. Era noite. Ao entrar no bosque, senti como se estivesse adentrando a comunidade das árvores, interrompendo suas conversas. Por um instante, hesitei, questionando-me se realmente poderia estar ali, invadindo sua morada. O território não nos pertence; somos nós que pertencemos ao território. Infelizmente, em nossa sociedade industrial, não cultivamos o hábito de pisar a terra com cuidado e respeito, conscientes de que inúmeros seres habitam cada pedaço de chão. Um breve diálogo, de no máximo uma hora, proporcionou-me a criação de raízes imaginárias em meus pés, que cresceram e me conectaram a outros organismos e que, se cultivadas, poderiam continuar existindo e se expandindo. Tudo isso me faz refletir sobre o impacto que as aulas de Filosofia,

permeadas por tais reflexões, poderiam oferecer à nossa sociedade. Que tipo de pessoas seríamos capazes de formar com esses ensinamentos?

Contudo, a experiência no bosque era distinta do que se discursava na conferência, que tratava com cautela e certo receio a defesa das plantas como organismos inteligentes que podem servir para a construção de um modelo de ética. Isso porque o ambiente acadêmico pode ser muito hostil ao deslocamento das produções cérebro-humano-centristas. Na faculdade onde iniciei meus estudos, era impensável defender que as plantas e outros organismos não humanos possuíam algum tipo de conhecimento. Ao imaginar como seria levantar tais questões naquele ambiente, recordo-me do desprezo de meus professores, que rejeitavam até mesmo a discussão sobre os direitos dos animais não humanos ou qualquer reflexão que fugisse do eixo eurocêntrico.

A experiência no bosque se alinhava melhor com aquelas que viria a ter com o Vegetal; ambas proporcionaram uma espécie de simbiose com as plantas, permitindo-me a sensação de parar o tempo, ouvir o vento e perceber o quanto o contato com a terra pode nos ensinar. As práticas de escuta da terra e das plantas professoras me fizeram compreender o quanto o ensino de Filosofia, tal como é tradicionalmente proposto, está distante de integrar essas lições de interconexão e sabedoria ancestral.

Não somos os organismos que inventaram o conhecimento, tampouco os mais evoluídos em sua obtenção. Tradicionalmente, o ensino de Filosofia baseia-se no pressuposto cérebro-humano-centrista, que se contrapõe à vida. Pois, existe uma vasta rede subterrânea, sob nossos pés e dentro de nós, composta por uma diversidade de seres que unem a vida, dotados de saberes além da nossa compreensão sustentando o existir. Os povos ancestrais têm consciência e viveram, e alguns ainda o fazem por meio dessa rede viva. A maioria dos problemas que nos assolam não surge da complexidade da vida, mas da ignorância acerca dela.

Acreditamos que o ensino de Filosofia, ao tecer pensamentos sobre relações e conexões, sobre os padrões de interconexões que permeiam o mundo, pode desempenhar um papel fundamental na mudança de perspectiva em relação aos problemas que enfrentamos. Os conhecimentos filosóficos podem auxiliar na construção de um olhar atento a essa complexidade, ancorado em uma humildade epistêmica, que reconhece que não somos os criadores, mas uma pequena parte dessa inteligência. Outras áreas do conhecimento formal até concebem tais

questões, mas carecem das ferramentas metodológicas necessárias para explorá-las profundamente. A Filosofia, por sua vez, possui essas ferramentas. No entanto, para que ela desempenhe esse papel, é vital que aqueles que a praticam se curem, escutem a terra e se reconectem com ela. Mas a que cura estamos nos referindo? Pretendemos ao longo da tese descobri-la.

A presente tese nasce do incômodo com o distanciamento das questões filosóficas, tanto no ensino secundário quanto no universitário, dos problemas que assolam nosso território, a desterritorialização do saber. Enquanto a experiência com o Vegetal me ensinava a perceber a interconexão da vida, com o tempo, percebi que essa sabedoria das plantas estava ausente da maneira como a Filosofia é ensinada. Algo na estrutura enrijecida de ensino inviabiliza uma profunda conexão de saberes.

Como um sistema de ensino, tão desconectado da Terra, poderia nos ensinar sobre as verdadeiras relações da vida? Como poderíamos aprender sobre a rede viva a partir de uma estrutura que nos separa dela? O pouco espaço nas discussões filosóficas para tratar da crise ambiental — sem dissociar questões sociais do que se compreende como ambiente —, mesmo em espaços onde crescem Filosofias não convencionais, reflete essa estrutura enrijecida em uma formação que não possui raízes em nossa terra. Isso vem mudando em nichos específicos, mas, estruturalmente, não há mudanças significativas.

Na pesquisa acadêmica, quantas investigações em cursos superiores de Filosofia se dedicam a discutir os problemas do território ao qual esses cursos estão vinculados? Por exemplo, a cidade de Marília, onde está localizado o curso de Filosofia da Unesp, enfrenta atualmente graves problemas com os recursos hídricos, seja pela concessão irregular de loteamentos de condomínios de alto padrão próximos às fontes aquíferas que abastecem a cidade, gerando assoreamento e poluição dos rios, seja pela contaminação dos corpos hídricos devido à falta de tratamento adequado de esgoto em algumas regiões e ao despejo industrial irregular. Essas questões elevam os custos e exigem maior atenção no tratamento da água, além de resultarem em falhas no sistema de abastecimento, sobretudo em regiões mais pobres da cidade, ampliando as desigualdades sociais. Contudo, é estranho constatar que não encontramos pesquisas na área de Filosofia que apresentem uma abordagem filosófica sobre tais problemas.

Se assumirmos que as investigações filosóficas dizem respeito aos problemas do mundo, por que as questões emergentes da crise ambiental ainda não ocupam um espaço significativo nas discussões filosóficas nos cursos de Filosofia em nosso país? O problema não está na esfera individual, na falta de empatia ou sensibilidade ética, mas na estrutura das relações e produções científicas nas faculdades de Filosofia, responsáveis pela formação dos futuros educadores e avaliadores em fontes de fomento à pesquisa, que ainda não consolidaram uma pesquisa enraizada em nosso território. Algo na estrutura de ensino da Filosofia precisa ser alterado para que ela se compatibilize melhor com as descobertas feitas por Filosofias não convencionais, como a Filosofia Ecológica e outras que estejam em confluência com saberes ancestrais, e consiga promover mudanças significativas.

O ensino de Filosofia, tal como é estruturado nos currículos acadêmicos atuais, enfrenta desafios profundos. Há uma tendência em se concentrar em abordagens que privilegiam as tradições filosóficas eurocêntricas — cérebro-humano-centristas — desconectadas das questões urgentes e concretas que emergem em nosso território. Falta, nesses currículos, a integração de saberes ancestrais: a sabedoria que emana das relações com a natureza e os outros seres vivos. Como podemos ensinar Filosofia de maneira verdadeiramente transformadora se ignoramos as questões ambientais que afetam nossa terra? O ensino de Filosofia precisa se abrir a essas novas abordagens, reconhecendo as interconexões que perpassam a vida. É necessário repensar as relações de ensino, dentro da teia de conexões à qual o ensino de Filosofia pertence, para que possamos compreender os desafios que ele nos propõe.

Desde cedo, somos ensinados a controlar o corpo para atingir objetivos, a dominar a vontade de nos mover para ouvir o educador, e a controlar os movimentos das mãos e dos dedos para aprender a escrever. Aprendemos a repetir sons, palavras, e a responder. Os processos criativos ficam em segundo plano, enquanto o domínio da técnica e das habilidades ocupa o primeiro plano. Apreendemos a somar, contar, dividir, subtrair, pois as quantidades importam — seja em relação ao tempo, ao dinheiro, às posses — assim como saber interpretar o mundo é entendido como saber usar bem as palavras. Tais aprendizagens nos preparam para o tipo de trabalho que predomina na sociedade industrial. No entanto, pouco aprendemos sobre como escutar o tempo, como ouvir a vida ao nosso redor — a terra, os ventos, os corpos. E tudo isso impacta também em nossa formação filosófica.

As estruturas presentes nas relações dentro das instituições de ensino não nos possibilitam perceber outras vidas, outras realidades, com corpos e mundos diferentes dos nossos. Não somos ensinados a compreender o que não é dito, o que as pessoas nos comunicam com seus silêncios, sua respiração, seu olhar, seus movimentos; a observar e identificar a diversidade presente em todos os organismos ao nosso redor, sejam humanos, animais não humanos, plantas ou microrganismos; e a nos conectar ou perceber como estamos conectados a tudo isso.

Estamos contaminados pelo cansaço, por teorias que negam o poder regenerativo da vida, do qual o ser humano faz parte, e que nos levam a aceitar o colapso como algo irremediável. Entender e apreender o potencial da terra em possibilitar, a partir de uma área desertificada e devastada, o surgimento da vida com toda a sua riqueza pode nos auxiliar a curar as mentes e os corpos adoecidos, a voltar a sonhar juntos e a agir em sincronia com a vida.

A presente tese é uma tentativa de buscar um ensino de Filosofia e uma educação que se dedique a essa conexão, que aprenda com as imprecisões, que dê mais lugar a escuta da terra e que cultive saberes, para que assim possamos aprender a sonhar juntos novamente. Convidamos a pessoa leitora a acompanhar nossas reflexões interdisciplinares sobre as redes fúngicas e oníricas com o nosso olhar: não como fenômenos distantes da escola, mas como formas de pensar a escola a partir deles.

CAPÍTULO I - A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO SABER: CAMINHOS E RESISTÊNCIAS

Apresentação

No primeiro capítulo, investigaremos o problema do ensino de Filosofia, presente nas universidades e, sobretudo, na escola pública, a partir do problema da desterritorialização do saber. A escola pública, atualmente, é um espaço marcado pela fragmentação e pelo aniquilamento da espontaneidade nas relações e interações humanas e não humanas. Entendemos a questão da desterritorialização do saber como a desconexão do conhecimento aos territórios, corpo e terra, pela perda de nossa história e de nossas origens. Por um lado, enfrentamos o problema da institucionalização ou burocratização das relações de ensino, com seus modelos pedagógicos inadequados para abordar questões significativas à vida. Por outro, temos um ensino de Filosofia que ignora os problemas de nossa terra em favor do estudo exclusivo de textos da tradição filosófica europeia. Apontamos que a origem dos problemas do ensino de Filosofia está relacionada à desconexão com nossa ancestralidade, nossa história, nossa origem e nossa terra, e que a perspectiva de uma educação ambiental em sentido crítico é um dos caminhos para a reconexão.

A escola é um pequeno universo destinado à troca de saberes, onde se encontram uma grande diversidade de pessoas, realidades e sonhos distintos. Pode ser comparada a um organismo vivo, um superorganismo, que só existe pela soma dessa diversidade de vidas humanas e não humanas. No entanto, as regras e ordenamentos impostos pelo Estado constroem e limitam essa diversidade. A cada instante, mudanças no contexto social, político, econômico e cultural influenciam diretamente seus alicerces. Contudo, as relações que acontecem em seu interior não se reduzem ao que é determinado pelo controle político externo, pois um organismo nunca se deixa ordenar por completo. Cada ambiente, cada sala de aula, reflete uma soma única de vivências.

Por isso, para investigar os problemas da escola é necessário observar continuamente as novas relações que estão em constante movimento e que a

constituem. Não é possível estudar os problemas da escola pública como se ela fosse um conceito ou um esquema teórico.

No complexo jogo de relações, diversos atores compõem esse superorganismo, desde a equipe responsável pela alimentação e limpeza, passando pelos docentes e discentes, até plantas, terra, organismos e microrganismos que muitas vezes passam despercebidos. Embora ignoradas, essas vidas estão entrelaçadas. Não se pode desconsiderar a relação entre o que se aprende em sala de aula, o que se aprende nos corredores e o que se vivencia no intervalo. As conexões entre o que é dito e o que é vivenciado no pátio, assim como a maneira como a escola cuida de seus espaços, desempenham um papel crucial.

A proposta é, a partir dessa concepção de escola pública, refletir sobre os problemas que emergem nesse espaço como questões filosóficas legítimas, a partir da minha experiência prática como professora. Vale ressaltar que a descrição dos desafios da escola pública será construída a partir do chão da escola, sem desmerecer outros trabalhos e pesquisas sobre o assunto, mas centrada na prática. Buscamos identificar as questões que nos vinculam à nossa história e aprender com as raízes que nos conectam uns aos outros, compreendendo que esse movimento deve partir de nosso contato direto com essa realidade. Dessa forma, torna-se possível perceber que os problemas que afligem a escola têm origem em nossa própria trajetória histórica. Os ataques à educação não nos desorientam de maneira aleatória; ao contrário, favorecem o esquecimento de quem somos, de nossa terra e de nossas raízes, transformando-nos em indivíduos sem história e sem pertencimento.

Na seção 1.1, apresentamos o problema da desterritorialização do saber, caracterizado pela ruptura entre o corpo, a terra e o território aos quais pertencemos. Essa análise fundamenta-se na defesa dos saberes ancestrais apresentada pelas perspectivas de mundo do Yanomami Davi Kopenawa, da Maya-Xinka Lorena Cabnal e do mestre quilombola Nego Bispo.

Na seção 1.2, voltamo-nos à realidade concreta das escolas, ao chão da escola, para discutir como essa desterritorialização se manifesta nas práticas cotidianas.

Na seção 1.3, investigamos como o ensino de Filosofia, quando preso a uma lógica academicista, contribui para o afastamento de um olhar crítico sobre os problemas reais da escola pública. Essa leitura tem como base pesquisas realizadas

pelo Grupo de Estudos de Ensino de Filosofia, da Unesp de Marília. Argumentamos que essa formação muitas vezes sustenta-se em leituras equivocadas, pautadas na crença dualista que separa corpo e mente.

Na seção 1.4, refletimos sobre qual concepção de currículo se alinha a esta proposta. Considerando que o currículo é um território de disputas, destacamos a importância de observar as relações que o constituem.

Na seção 1.5, entrelaçamos o ensino de Filosofia com a proposta de uma educação ambiental em sentido crítico para a territorialização do saber.

Por fim, na seção 3.3, voltamo-nos para a tecelagem das tramas experimentais do artista juazeirense Alexandre Heberte, que nos fornece ritmo aos caminhos percorridos na presente tese. Pois, proporciona o encontro pelas mãos com o universo dos sonhos. A dança das mãos com os fios cria conexões inesperadas, não lineares, não causais — e profundamente sincrônicas.

1.1 Terra e corpo: o caminho das roças e da floresta

A história de nosso território, em certo sentido, se assemelha à tragédia grega *Édipo Rei*, de Sófocles. Na peça, a investigação sobre a origem dos males de Tebas leva Édipo a descobrir sua própria história. Ele acreditava ser um estrangeiro naquela terra, mas descobriu ser, na verdade, seu legítimo filho. O oráculo havia predito que sangue havia sido derramado e que, enquanto a origem desses crimes não fosse desvendada, Tebas permaneceria nos infortúnios em que se encontrava. As causas dos males que assolavam Tebas tinham origem em crimes não resolvidos, como o assassinato do antigo rei (cf. Sófocles, 2010).

As histórias se repetem. Assim como Tebas, nossos territórios foram marcados por violências históricas não resolvidas: invasões, genocídio indígena, escravidão. Vivemos como estrangeiros em nossas próprias terras, embora a elas pertençamos legitimamente, nossa relação com ela foi rompida. Nos ensinaram a esquecer os modos de vida que nos ligavam a esses territórios, substituindo-os por narrativas alheias. Fomos acostumados, por meio da educação, a enxergar a história alheia como se fosse a nossa. O conhecimento escolar, muitas vezes, apaga a diversidade de experiências e saberes que compõem nossas raízes, nos

distanciando de nossa própria trajetória. Estudamos a história ocidental com mais profundidade do que a história da América Latina, priorizamos pensadores europeus na Filosofia e aprendemos as línguas dos colonizadores enquanto ignoramos nossas próprias raízes. Mas esse esquecimento não apaga a continuidade histórica que nos vincula a este solo.

Em nossas terras, sangue inocente foi derramado e continua a ser. Corpos indígenas, corpos negros, corpos femininos, corpos trans, corpos com deficiências, corpos gordos, corpos marginais — corpos não aceitos e frequentemente invisibilizados. A origem dos problemas que nos assolam parece, igualmente, estar relacionada aos crimes cometidos aqui, que foram esquecidos ou deliberadamente ignorados.

Nossa proposta é buscar um caminho de retorno: o reconhecimento de nossa legítima pertença a estas terras e de nossa história como parte essencial para o entendimento de quem somos. Segundo o mestre quilombola Nego Bispo (2023, p. 2), “tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado, quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome”. Em sua visita à Unesp de Marília¹, em 2023, foi que ouvi pela primeira vez o termo desterritorialização do saber, e compreendi que essa era a origem dos problemas.

A perda de nosso território de saberes nos tornou suscetíveis a inúmeras confusões teóricas e descaminhos na Filosofia. Nesta pesquisa, buscamos traçar um caminho para enfrentar os problemas do ensino de Filosofia, propondo um retorno aos saberes da roças e da floresta, como defendem os povos ancestrais.

O Yanomami Davi Kopenawa, em sua luta pela floresta e pela história que também nos pertence, aceitou o desafio de transformar o conhecimento de seus ancestrais em palavras. Esse saber, recebido em sonhos noturnos ou sob o efeito da *yãkoana*, um alucinógeno utilizado em rituais xamânicos, foi compartilhado para que o povo da mercadoria pudesse relembrar sua própria história. Para Kopenawa, o povo da mercadoria, os comedores de terra - garimpeiros - e os filhos de Teosi - cristãos - parecem ser descendentes de Yoasi, irmão degenerado de Omama. Se

¹ Contudo, os organizadores do evento decidiram transferi-lo para a sala apertada e gelada da Câmara Municipal de Marília, acreditando que não haveria grande público. No entanto, como o próprio Nego Bispo defendeu em sua fala, o evento poderia ter ocorrido no campus. Para fazer justiça à sua filosofia, seria possível realizá-lo no bosque de entrada do campus, como um protesto contra o paisagismo estrangeiro e em defesa das tentativas de trazer as roças para o espaço universitário.

não são seus filhos, foram aqueles que ouviram as palavras de Yoasi, conduzindo à destruição da floresta (cf. Kopenawa et al., 2015, p. 456).

Segundo o povo Yanomami, Omama foi o criador da floresta, das montanhas, dos rios, do céu, do sol, da noite, da lua e das estrelas, assim como de todos os costumes que ainda hoje são conhecidos. Antes de Omama e de seu irmão Yoasi, existiam os seres que nunca cessavam de se transformar e que representavam a primeira humanidade. Eram instáveis, pois ainda não possuíam conexão com a terra. Por sua fragilidade, o céu desabou sobre ela. Foi então que Omama surgiu, recriando a terra e os espíritos que nela habitam: os *xapiri*, espíritos que protegem a floresta; o *urihinari*, espírito da floresta; os *mãu unari*, espíritos das águas; os *yarori*, espíritos dos animais; e tantos outros que habitam a floresta.

A *Queda do Céu* são as peles de papel que Kopenawa nos entrega, revelando o caminho de volta às nossas origens e o retorno à nossa terra por meio do universo dos sonhos. Trata-se do reencontro com a terra perdida para a desertificação imposta pelo agronegócio, que devasta a diversidade de vidas e, com ela, toda a história — tanto humana quanto não humana. Segundo Kopenawa et al. (2015, p. 407):

No começo a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. Lá eram tão poucos quanto nós agora na floresta. Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. Seus antepassados mais sábios, a quem Omama criou e a quem deu suas palavras, morreram. Depois disso, seus filhos e netos tiveram muitos filhos. Começaram a rejeitar os dizeres de seus antigos como se fossem mentiras e foram aos poucos se esquecendo deles. Derrubaram toda a floresta de sua terra para fazer roças cada vez maiores.

Roças cada vez maiores alimentam cada vez menos pessoas, priorizando o lucro em detrimento da subsistência. Estima-se que as grandes explorações da agricultura industrial sejam responsáveis por apenas 30% dos alimentos consumidos globalmente. Em contrapartida, elas correspondem a 75% dos danos ecológicos. Já as pequenas produções agrícolas, que ocupam áreas reduzidas, são responsáveis por 70% da alimentação mundial. O agronegócio, portanto, não alimenta o mundo; destrói-o, transformando o alimento em um produto rentável e consolidando a mercantilização da vida (cf. SHIVA, 2018, p. 6).

Na história Yanomami das terras que habitamos, todos descenderam da floresta. Pensamentos desconectados de suas origens perdem-se em confusões, e é isso que aqui denominamos desterritorialização do saber. Ou seja, um

conhecimento que emerge do desconhecimento do território habitado, de uma terra viva onde coabitam diversas espécies. Podemos interpretar isso como as confusões de sistemas e teorias filosóficas sem raízes, sem contexto, distantes de suas origens.

Um sistema filosófico tem território e corpo; fora de seu território, ele perde o sentido e o significado. Para compreender as teorias, é necessária uma imersão no território em que foram forjadas. No ensino de Filosofia fomos treinados por tanto tempo com tantas mentiras que elas acabaram se tornando verdadeiras. A ideia de um conhecimento ou verdade universal surgiu com a invenção moderna de um sujeito transcendental e com a crença no uso da razão supostamente transcendental.

Sob a perspectiva do Yanomami (Kopenawa et al., 2015, p. 376):

As crianças dos brancos têm de aprender a desenhar suas palavras torcendo os dedos desajeitados por muito tempo com os olhos sempre cravados em peles de imagem. Entre nós, os rapazes que querem conhecer os *xapiri* têm de vencer o medo e deixar que os mais velhos soprem o pó de *yãkoana* em suas narinas. É doloroso, e também demora muito. Depois, eles têm de continuar trabalhando por conta própria, esforçando-se para ligar seus pensamentos um ao outro, o mais longe que puderem. (Kopenawa et al., 2015, p. 376)

As mãos treinadas a reproduzir aprendem, de forma disciplinar, a ignorar o que veem e o que sentem. Essa é a educação entendida como letramento e alfabetização. Desde cedo, aprendemos a valorizar as ferramentas construídas para conhecer, e não o próprio ato de conhecer. Somos ensinados a adiar o ato de conhecer, na crença de que, um dia, seremos considerados capazes de fazê-lo. No caminho contrário, o povo Yanomami mantém a conexão com a terra como o modo seguro que possibilita “ir longe” nos pensamentos.

Na cosmovisão do mestre Nego Bispo (2023, p. 12 e 13):

Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira. Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração.

A criança não é avaliada porque aprendeu a brincar e a compartilhar, mas porque aprendeu a escrever. O processo de transmissão da informação, sem o ganho do processo de aquisição de saberes por meio da observação e da interação com a

vida, gera, ao longo das fases, novos problemas. Quando fornecemos apenas a informação pronta, sem proporcionar as pequenas descobertas, as possibilidades de erro e todo o contexto em que foram produzidas — por quem e em que circunstâncias —, fomentamos concepções equivocadas, como a ideia de um conhecimento universal, verdadeiro e independente de seu território e de seu tempo.

A superação do medo para a descoberta de um corpo conectado aos rituais ancestrais centraliza a aprendizagem na busca por conhecer, trilhando os próprios caminhos. Nesse sentido, aprender é possibilitar que o corpo experencie por si mesmo, em vez de apenas reproduzir o que já foi descoberto. Esse processo não ocorre de forma solitária; há a participação de outros organismos, como o poder das plantas medicinais indígenas, o que compreendemos, nesta tese, como simbiose.

Nas palavras do mestre Nego Bispo (2023, p.1):

Nos primeiros passos da minha vida, os mais velhos me orientaram a ouvir os cantos dos pássaros e os chiados da mata. Compreendo o ambiente onde dei os meus primeiros passos como uma das bases de lançamento da minha trajetória. Uma memória maravilhosa desse tempo, que ainda pulsa, é acordar ouvindo o canto da passarada informando quais as condições meteorológicas do dia. Os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado. Informado por eles, ainda antes de me levantar, eu já tinha a noção de como seria o dia. Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avó. Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, rios e das cachoeiras, dependendo de por onde passávamos.

O caminho das roças, trilhado junto às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avó, era também percorrido com os pássaros, o rio e os ventos. Na citação acima, o mestre quilombola Nego Bispo apresenta uma confluência — conceito por ele cunhado — entre os saberes quilombolas e os saberes Yanomami. Compreender a linguagem de outros seres, como os pássaros, exige superar as fronteiras dos abismos que fomos ensinados a enxergar entre nós e outros organismos, buscando sentir o que eles transmitem — como em uma simbiose. O conhecimento acontece quando nos conectamos com outras formas de vida, sejam as dos ancestrais, sejam as dos pássaros, das águas ou dos ventos: o caminho da roça que conflui com o caminho da floresta.

O processo de simbiose que ocorre durante o ritual com o pó de *yãkoana* é descrito pelo discurso Yanomami como central no uso pelos homens xamãs e pelos jovens rapazes que pretendem seguir esse caminho. Os homens indígenas parecem ter um acesso privilegiado aos conhecimentos ancestrais. Diferente da fala do

mestre quilombola, que valoriza a geração mãe e a geração avó. Já a participação das mulheres nos rituais indígenas não é mencionada. Kopenawa afirma, em um breve relato sobre sua filha, que, em tenra idade, desejava tornar-se xamã, mas que, com o passar dos anos, teria se esquecido desse desejo. De fato, adentrar um espaço exclusivamente ocupado por homens opera como uma barreira significativa para as mulheres, mesmo quando não há proibições explícitas.

1.1.1 A defesa do território-corpo e do território-terra

A relação entre homens e mulheres indígenas é atravessada por uma divisão sexual territorial que reflete as dinâmicas de interação com a terra. Embora as mulheres sejam mencionadas nas narrativas sobre a organização das sociedades ancestrais, essas histórias geralmente priorizam a figura masculina, minimizando o papel das mulheres. A indígena Maya-Xinka, cofundadora do movimento feminista comunitário territorial e da *Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitário*, na Guatemala, nos convida a refletir sobre o lugar das mulheres no espaço do conhecimento dos povos ancestrais.

Durante as primeiras invasões europeias em Abya Yala, como o povo Maya-Xinka denomina a América Latina, homens indígenas entregaram mais de 500 mulheres indígenas aos colonizadores para serem exploradas sexualmente e submetidas ao trabalho escravo na extração de minérios. A violência contra os corpos dessas mulheres, em sincronia com a invasão territorial em Abya Yala, simboliza uma ruptura profunda entre o corpo e a terra, que nunca deveria ter ocorrido (cf. Cabnal, 2019c).

Nesse contexto, conforme propõe o feminismo comunitário, a defesa da terra, da floresta, está intrinsecamente ligada à defesa do corpo dessas mulheres que foram, ou continuam sendo, exploradas e subjugadas:

Isso nos levou a uma grande questão: se a comunidade indígena defende com tanto zelo o território ancestral, o que acontece com as meninas? A violência sexual nas comunidades indígenas é naturalizada. Isso atravessa a minha história e se torna minha força para lutar contra a impunidade e a injustiça. Morei 16 anos naquela comunidade e lá tive medo, porque ao anoitecer as meninas são resguardadas. Até hoje, elas são trazidas perto do fogão, a mãe e as tias ficam muito atentas a elas, porque as meninas são roubadas para serem abusadas sexualmente. Como explicar que isso tem que mudar numa comunidade indígena que tem a violência sexual tão naturalizada? As mulheres reconheceram esta

violência, mas sentiram que não podiam fazer mais nada. Foi então o momento chave que reconheço de como nasceu aquilo que ao longo dos anos se iria tornar uma afirmação deste feminismo comunitário territorial, o meu corpo como primeiro território de defesa, em 2005 (Cabnal, 2020, tradução nossa).

Conceber o corpo como território é expressão da cosmovisão indígena sobre a teia da vida. Surge, então, a denominação território-terra e território-corpo para expor a importância da luta de defesa ao corpo das mulheres e das meninas.

Cabnal destaca as incoerências políticas dos povos indígenas ao defenderem o território-terra enquanto ignoram a defesa do território-corpo das mulheres. A convergência de patriarcados - das comunidades ancestrais indígenas, africanas e ocidentais - transformou a vida das mulheres em Abya Yala em um constante risco. O machismo presente nos povos ancestrais é sustentado por fundamentalismos e costumes, mas foi o colonialismo que trouxe consigo o sistema de opressão e desigualdades (cf. Cabnal, 2019a).

Podemos afirmar que o posto de destaque conferido aos homens como xamãs e iniciados nos rituais é uma característica patriarcal presente nos povos indígenas. Contudo, essa característica não deve ser confundida com o patriarcado introduzido pelo colonialismo. Pois, o sistema de opressão racial e social é uma marca distintiva do patriarcado colonial.

Segundo Cabnal, o feminismo comunitário é uma proposta epistêmica centrada na escuta dos questionamentos que emergem dos desafios e das violências enfrentadas pelos corpos dessas mulheres, “(...) nasce de corpos indignados, de corpos que foram atravessados por múltiplas violências” (Cabnal, 2019b, 6:13, tradução nossa). Um caminho epistêmico que não se constrói a partir de especulações sobre mundos possíveis ou problemas abstratos, mas brota das opressões vivenciadas pela comunidade.

As mulheres indígenas do movimento feminista comunitário territorial reconheceram que o feminismo ao qual tiveram acesso apresentava inconsistências, especialmente ao ignorar o adoecimento dos corpos. A defesa do território-corpo como território-terra nos conduz a uma luta que vai além da demarcação: trata-se também de cura, de integração e de reconexão com a terra e com a vida em sua totalidade:

Eu venho de uma mãe curandeira. Minha avó materna era curandeira. Venho de ascendência de parteiras ancestrais por parte do meu avô Q'eqchi'. Do lado da minha avó Maya-Q'eqchi', tenho toda a sua memória calendárica-maia. Eu estava sendo incoerente, porque queria mudar o

mundo, o sistema patriarcal, o racismo, o colonialismo, o capitalismo, mas a partir da racionalidade feminista, pesando 70 quilos, de luta em luta, grávida, adiando a memória curativa da minha violência pessoal. (...) Cada mulher que compõe a Rede carrega o fio e a memória ancestral da nossa mãe, das nossas avós. Trilhar o caminho que elas nos ensinaram e continuar o fio condutor com outras gerações de mulheres é uma dignificação das suas memórias, das nossas existências (Cabnal, 2020, tradução nossa).

Assim nasce a *Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitário*. O processo de cura, segundo o feminismo comunitário territorial, é compreendido como um caminho cósmico-político de resgate das memórias ancestrais de cura das mulheres e de revitalização daquelas que defendem a terra, mas que são criminalizadas, processadas, perseguidas, ameaçadas ou se encontram como presas políticas.

O resgate dos saberes ancestrais femininos de cura carrega consigo a possibilidade de reconexão com a terra e com a rede da vida, funcionando como um antídoto ao patriarcalismo, que possui confluência com o resgate do pulsar de memórias da geração mãe e da geração avó, presente nos quilombos descritos por Nego Bispo. O processo implica recuperar uma forma de relação com a vida, com os territórios — corpo e terra —, capaz de eliminar as infiltrações do sistema patriarcal e resistir às imposições mercadológicas, sexistas, transfóbicas e gordofóbicas. Trata-se não apenas de usar as plantas, mas de aprender com elas, estabelecendo uma relação de cuidado e reciprocidade.

Em uma educação ambiental crítica, a defesa dos territórios, dos organismos e da floresta não está fragmentada, mas compreendida como parte de uma mesma luta. Segundo Cabnal (2019c), em contraste com a leitura contemporânea de que corpos heterossexuais são majoritários nas comunidades indígenas, as comunidades ancestrais são, na verdade, espaços plurais, com configurações diversas e belas. Nesse sentido, inclui-se aqui a defesa de outros corpos, como os corpos trans e as corpos gordas (cf. Jimenez, 2022).

A pluralidade nas comunidades ancestrais origina-se de uma relação não-mercadológica com a terra, fundamentada em significados simbólicos, espirituais e em uma organização comunal. O feminismo comunitário fundamenta-se na cosmovisão do povo Maya-Xinka, integrando o diálogo com o calendário lunar, as relações numerológicas dos corpos e os elementos da cosmogonia. Esses aspectos,

interligados, tecem a rede da vida e promovem, sobretudo, o resgate dos saberes ancestrais das mães e avós.

A defesa de Kopenawa de um conhecimento que surge na relação dos povos indígenas com a terra, por meio do ritual ancestral com plantas medicinais, e o caminho da roça descrito pelo mestre Nego Bispo, apresentam confluências com a proposta de Cabnal sobre o processo de cura pelo resgate dos saberes ancestrais femininos preservados na memória das mulheres. Esses caminhos revelam uma relação intrínseca entre os territórios — corpo e terra —, mediada pelas plantas e outros organismos.

A relação das mulheres com as plantas medicinais pode indicar os caminhos para a cura. Tanto na narrativa de Kopenawa quanto na de Cabnal, essa relação transcende uma visão reducionista e mercadológica que coisifica os outros organismos, revelando, em vez disso, uma conexão simbiótica que nos permite pertencer ao território e nos integrar à rede da vida.

1.1.2 O esquecimento de nossas origens e a mercantilização da vida

O povo da mercadoria, segundo Kopenawa (2015, p. 407), é aquele que se esqueceu de suas origens e, em consequência disso, derrubou toda a floresta. Começaram a desejar o metal que *Omama* havia escondido sob a terra, esquecendo-se da beleza da floresta. Orgulharam-se da destruição e passaram a acumular riquezas e objetos de maneira desnecessária.

Para o povo Yanomami, o metal é o esqueleto da floresta, e desempenha uma função essencial no sistema vivo da floresta e da vida. Já para o povo da mercadoria, guiado por uma racionalidade reducionista que não reconhece a complexidade da vida, o metal é apenas um produto que pode ser extraído e comercializado sem consequências. Enxergar algo, como o metal, fora de seu contexto e do sistema ao qual pertence, reflete um saber desterritorializado.

O povo da mercadoria tem seus pensamentos moldados e emaranhados pela desconexão com a terra, alimentando a ideia de independência, de não necessitar do outro, e pela incessante construção de artefatos. Esse pensamento é condicionado pela lógica da mercadoria e pelas ilusões de independência em

relação ao sistema em que habitamos, como se fosse possível estar imune às catástrofes e à teia de relações que sustentam a vida no meio natural.

A materialização desse modo de ver a vida reside nas “peles de papel para trocar”: o dinheiro. Esse instrumento moldou um enfraquecimento na percepção da vida, os povos passaram a conceber a acumulação de bens como uma suposta forma de proteção. No entanto, essa prática opera, como uma fuga da realidade e de seus problemas, sustentada pela crença de que uma grande quantidade de objetos é indispensável à existência.

O acúmulo de bens desfavorece as existências dos corpos e de seus processos mentais. Ao se viver com um mínimo de recursos, os pensamentos, assim como o corpo, adaptam-se a um estado de vigilância, atenção, suscetibilidade e conexão com o entorno. O mínimo necessário torna-se, então, a chave para uma experiência profunda e não mediada, livre de sobrecargas, em sintonia com a vida (cf. Pandiani, 2010).

Segundo Kopenawa (2015, p. 407-408), o pensamento gerado pelo acúmulo de bens é tomado por um desejo desmedido. A captura do “esqueleto da floresta” — a exploração dos minérios do solo —, a criação das “peles de papel para trocas” — o surgimento da moeda —, e a “captura dos raios de sol” — a eletricidade —, propiciaram ao povo da mercadoria o abismo entre o território-corpo e o território-terra ao qual pertencem.

À medida que esses eventos se sucederam, a paixão pela mercadoria se alastrou por toda parte, acompanhada pelo esquecimento de nossas origens. Os comedores de terra promovem, em um sentido profundo, a morte da floresta: o corte de árvores e o roubo do esqueleto da floresta, o metal, bem como a usurpação da memória sobre nossas origens. Pois a terra é o livro mais importante de nossa história. A morte da floresta, narrada por Kopenawa, assume tanto um sentido físico quanto espiritual, envolvendo o rompimento com os seres conectados a ela. Aliás, é perceptível que o dualismo entre mente ou espírito e corpo não pertence à visão Yanomami de mundo.

O filósofo indígena relata que as viagens e o contato com o povo da mercadoria o desconectaram de alguns *xapiri* ligados à cura, divindades protetoras da floresta. Após retornar das viagens à civilização branca para sua comunidade, na grande casa coletiva de Watoriki, na região do Rio Demini, Terra Indígena Yanomami, no Amazonas, ele precisa passar por um processo de recuperação e

limpeza do corpo, devido à contaminação pela comida, pelo ar e pela terra com os quais teve contato. A desconexão com sua terra é compreendida como um enfraquecimento do corpo e do espírito.

Essas viagens, embora necessárias, provocaram em Kopenawa um afastamento do corpo de sua terra e, assim, de seu propósito como xamã de cura. Ainda assim, ele reconheceu que esse seria o único caminho: para proteger a floresta, seria necessário defender toda a floresta, e não apenas a de seus territórios. Isso evidencia a potência vital da conexão com a terra, não apenas para os Yanomami, mas para a preservação da vida como um todo.

A mercantilização da vida está associada a rupturas entre corpo e terra, à artificialização do ser humano, que o tornou alheio aos organismos e ao meio em que vive. Segundo Nego Bispo (2023, p. 13):

No quilombo, contamos histórias na boca da noite, na lua cheia, ao redor da fogueira. As histórias são contadas de modo prazeroso e por todos. Na cidade grande, contudo, só tem valor o que vira mercadoria. Lá não se contam histórias, apenas se escreve: escrever histórias é uma profissão. Nós contamos histórias sem cobrar nada de ninguém, o fazemos para fortalecer a nossa trajetória. E não contamos apenas as histórias dos seres humanos, contamos também histórias de bichos: macacos, onças e passarinhos.

A dinâmica do saber e da valorização cultural nas sociedades contemporâneas está associada ao reconhecimento material, o que não exclui as universidades. A oralidade dos quilombos envolve humanos, inclusive animais e plantas, que são igualmente vistos como parte de uma grande trama interconectada. Ao contar as histórias de outros seres, os quilombolas não se distanciam deles, mas, ao contrário, estabelecem uma relação de reconhecimento e respeito, evitando cair na armadilha do antropocentrismo.

Esse cuidado com as relações interespecíes e o respeito pela totalidade da vida é contrastado com a lógica mercantilista e utilitarista que domina o mundo acadêmico e as práticas urbanas. Na universidade, os saberes indígenas e quilombolas são desvalorizados ou marginalizados, enquanto os saberes importados, vindos de fora, são valorizados. Nesse contexto, as práticas tradicionais de cultivo da terra, como as roças, só ganham reconhecimento acadêmico e valor quando se encaixam nos modelos de agrofloresta ou práticas ambientais que atendem aos critérios do mercado e das teorias ocidentais.

Os questionamentos desconcertantes do mestre Nego Bispo, feitos com a mesma ginga aprendida na capoeira, carregam reflexões sobre a estrutura racial e preconceituosa das relações em nossa sociedade mercantilizada. Sua crítica aponta para a falta de reconhecimento do valor intrínseco dessas práticas e saberes, que são muitas vezes ignorados ou depreciados por serem considerados "não científicos" ou "não acadêmicos".

Nego Bispo destaca a importância de resgatar e valorizar a oralidade, o conhecimento ancestral, e a conexão profunda com a terra e os seres que nela habitam, um saber que é integral e não fragmentado. Essa perspectiva ressoa com a defesa do feminismo comunitário, que também vê a cura na conexão profunda com as árvores, plantas, ervas, rios e montanhas (Cf. Cabnal, 2019b, 16:36), e converge com os questionamentos de Vandana Shiva, filósofa, ativista do ecofeminismo e fundadora da organização Navdanya. O resgate das oralidades é o resgate dos saberes ancestrais, de uma vida baseada na construção de conexões, e não no acúmulo de riquezas.

1.1.3 As sementes professoras, a cosmofofia e a homogeneização da vida

Ao mergulhar na proposta do feminismo comunitário, sobre o resgate das memórias das curandeiras, mães e avós, compreendemos que não se trata de usar as plantas, mas de aprender com elas. A preservação das sementes, guardiãs de alimento e conhecimento, reflete a continuidade dos saberes ancestrais femininos, historicamente ligados ao cuidado com a terra e à transmissão da vida. Com base nos ensinamentos das sementes, Shiva, explica seu trabalho na organização Navdanya em defesa da biodiversidade e contra a mercantilização da vida:

Estamos criando os bancos "Sementes da Esperança" para enfrentar o caos climático. Sementes tradicionais que podem sobreviver a secas, enchentes e ciclones são coletadas, conservadas, multiplicadas e distribuídas. A reprodução de sementes pelos agricultores está muito à frente da reprodução científica e da engenharia genética no fornecimento de variedades resistentes à inundações, secas e salinidade. (...) As sementes livres são o nosso direito de nascença, sem sementes livres não há liberdade alimentar. A privatização dos recursos da Terra - da água, da biodiversidade - é a máxima violação social e ambiental dos direitos humanos. (Shiva, 2024, p. 24)

As sementes são a nossa maior riqueza e a melhor tecnologia já criada, sem as quais a vida animal não seria possível. A privatização da vida, imposta por grandes corporações sobre os recursos da Terra, representa o maior crime contra a humanidade. Os agricultores nativos, as roceiras, os roceiros e roceires quilombolas e indígenas, representam a preservação dos saberes ancestrais e a defesa da biodiversidade.

As sementes, segundo Shiva (2024, p. 25), ensinaram-lhe lições de auto-organização e renovação, diversidade e democracia. Como um organismo livre, a semente possui um lugar no mundo e é também portadora de conhecimentos. Afirmar a democracia da Terra é afirmar a democracia de todos os organismos ou, ainda, de todos compartilhantes, incluindo os humanos. Como escreveu o mestre Nego Bispo (Santos, 2023, p. 59): “O nosso povo também dizia que a terra dá e a terra quer. Quando dizemos isso, não estamos falando da terra em si, mas da terra e de todos os seus compartilhantes”, sejam eles humanos e/ou sobretudo não-humanos.

Na cosmogonia dos povos da Terra, portanto, as sementes são vistas como portadoras dos princípios da vida, agentes autônomos que também desempenham o papel de professoras. A defesa das liberdades fundamentais é compreendida como a defesa da liberdade das sementes (*bija swaraj*), da liberdade alimentar (*anna swaraj*), da liberdade da água (*jal swaraj*), da liberdade das terras (*bhu swaraj*) e da liberdade das florestas (*vana swaraj*) (cf. Shiva, 2024, p. 25). A liberdade das sementes (*bija swaraj*) não é apenas a garantia da diversidade biológica, mas também um princípio fundamental da soberania alimentar. Quando as sementes mantêm sua autonomia — livres de patentes e do controle corporativo —, toda a teia da vida preserva sua capacidade de se regenerar. Assim, a luta pela democracia se torna a luta pela democracia da Terra.

A desterritorialização de nossa episteme, imposta pelo colonialismo, significou a eliminação da infinidade de organismos e microrganismos que compõem a Terra:

Tem que ter uma cerâmica bem lisinha para poder enxergar qualquer outra vida, qualquer outro vivente que estiver ali, para poder desinfetar e matar qualquer microrganismo. Matar até o que não se vê. Para andar descalço, é preciso desinfetar o chão: a cerâmica foi criada porque os humanos não podem pisar a terra. Os calçados foram criados porque os humanos não podem pisar a terra. Porque a terra é o anseio original (Bispo dos Santos, 2023, p. 8).

A desconexão da Terra e de seus territórios é o espaço que se abre para as injustiças. É o processo de dominação colonial, de arrancar as raízes, de desprezar as origens para o controle exploratório. Isso é cosmofofia: a desconexão com a biodiversidade da vida e a crença na necessidade de acumular para viver (cf. Bispo dos Santos, 2023, p. 14).

O paradigma reducionista da monocultura, criado pela agricultura industrial, sequestra os saberes locais, ancestrais e da biodiversidade. O saber dominante, imposto pelo paradigma reducionista, se vincula ao economicismo, ou seja, não está relacionado àquilo que é necessário para a vida, mas àquilo que a corrompe e a elimina. Polarizando a sociedade, esse saber corrompido, traz injustiças e desigualdades, entre os que têm acesso a bens materiais e capitais, e os que não os possuem. O saber dominante é fonte da desterritorialização do conhecimento, da colonização e homogeneização da vida, é a urna da “monocultura mental” que nos afasta de nossas origens ancestrais (cf. Shiva, 2003, p. 79-80).

Como exemplo dessa homogeneização da vida, temos o impacto da imposição da silvicultura social patrocinada pelo Banco Mundial na Índia. O plantio de milhares de eucaliptos e pinheiros para a produção de papel suplantou as múltiplas espécies e o povoamento de árvores que tornavam possível a vida em zonas áridas e semiáridas, anteriormente regidas por uma agrosilvicultura descentralizada e nativa. O tamarindo, a jaca, a manga, o *jola*, o *gobli*, o *kagle* e o bambu — legítimos habitantes daquelas terras — forneciam alimento, forragem, fertilizantes, pesticidas naturais, combustível e madeira, garantindo subsistência e vida. No lugar dessa diversidade, estabeleceram-se as árvores invasoras de eucalipto e pinheiro, que violaram o ecossistema e os meios de sustento da população local (cf. Shiva, 2024, p. 41).

A mesma história se repete em todos os países colonizados. Em nosso país, exemplos desse processo incluem a extensiva exploração de cana-de-açúcar no Nordeste, o plantio de eucaliptos no Espírito Santo e na Bahia, promovido por empresas como Aracruz Celulose (atual Suzano) e Veracel Celulose, a expansão da soja no Cerrado e na Amazônia, os palmeirais destinados à produção de dendê no Pará e as plantações de pinus no Sul. Todas essas monoculturas atravessam e violam a terra, impactando profundamente o modo de vida das comunidades.

O controle biológico, adotado por 55% das propriedades no Brasil (cf. Alisson, 2024), à primeira vista, poderia ser considerado uma alternativa mais ecológica à

agricultura industrial. No entanto, essa prática levanta questões complexas. Embora utilize processos naturais, o controle biológico ainda se insere em uma lógica de intervenção que visa otimizar a produção, o que pode reduzir a natureza a um mero recurso a ser manipulado. Isso nos leva a questionar: até que ponto essa abordagem, mesmo sendo aparentemente mais ecológica, não acaba por subordinar a biodiversidade a um modelo produtivo que, em última instância, pode aniquilá-la.

O manejo da terra praticada pelos povos ancestrais é um modelo de cultura da terra que envolvia a todos no plantio e proteção. A imposição do saber dominante da monocultura, com o cultivo de espécies de árvores invasoras, que não conversam com as necessidades da terra, é responsável pela pobreza de milhares de vidas. O saber desterritorializado implica em injustiça alimentar, implica em mortes.

Vivemos nessas terras contaminadas e não sabemos mais o que perdemos. Não só isso, habitamos uma terra desertificada, transformada em concreto, vidro e plástico — materiais que nos isolam da vida e prejudicam nossa percepção. Olhar para a floresta tornou-se olhar para algo distante, fora de nossas vidas. Esquecemos nossas origens e vivemos um encantamento pelos materiais produzidos pela destruição.

Enquanto a civilização ocidental se empenhou em produzir aparatos tecnológicos comparados à inteligência humana, os povos ancestrais se ocuparam de proteger e cooperar com a biodiversidade, dotada da inteligência na qual o ser humano é apenas uma parte. Contribuir com a biodiversidade envolve apreender com as imprecisões da vida e o desprendimento do “eu” para o “nós”, dar lugar para a escuta, o cuidado e a conexão. O diálogo entre a tecnologia ocidental e a sabedoria ancestral torna-se possível na medida em se preservam os princípios ecológicos que sustentam a biodiversidade.

A Mata Atlântica, reconhecida como um dos biomas terrestres mais ricos e biodiversos do planeta, é resultado da cooperação entre organismos humanos e não humanos, ou seja, é produto da interação com os povos indígenas, uma verdadeira simbiose. Darrell Posey (2002), etnobiólogo e antropólogo indigenista, apresenta estudos que revelam esse entrelaçamento entre a rica biodiversidade da Amazônia e a vida de povos originários. A Floresta Amazônica envolve, por exemplo, a engenharia ecológica Kayapó, ou seja, o conhecimento detalhado sobre a fertilidade do solo, as propriedades microclimáticas, as variadas qualidades das plantas e a

complexa interrelação entre organismos, que não são obtidos de forma imediata, mas somente pela observação de relações sucessionais ao longo de um longo período (cf. Posey, 2002, p. 6-7). Tais relações sucessionais, construídas pela organização natural da vida e pela inteligência desse macrorganismo ancestral que é a floresta, contrastam com as metas mercadológicas. Isso nos leva a crer que, independente da utilização de agentes biológicos ou químicos, a lógica produtivista da agricultura industrial tende a promover problemas a longo prazo, em vez de soluções.

Kopenawa et al. (2015, p.65) em *A Queda do Céu* afirma que:

Gostaria que o brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. Descendo desses habitantes da terra das nascentes dos rios, filhos e genros de *Omama*. São as palavras dele, e a dos *xapiri*, surgidas no tempo do sonho, que desejo oferecer aqui aos brancos.

A floresta é concebida aqui como um superorganismo vivo que sustenta nossas vidas. É como se o xamã fornecesse um caminho de retorno às nossas origens por meio dos sonhos. Como organismos vivos, pertencemos a esse sistema que nos nutre e nos dá vida.

A homogeneização da vida e a transformação da floresta em capim resultaram na aniquilação de uma vasta e infinita biblioteca viva, trocada por doenças e misérias. A inserção de bioestimulantes, agentes biológicos e inteligência artificial para a compreensão das especificidades sucessionais, bem como a forração do solo em intervalos de produção para sua preservação, são medidas que buscam adaptar o mercado agrícola ao ecossistema. No entanto, essas práticas ocorrem dentro de uma lógica monocultural e de exploração que permanecem contrários a riqueza dessa biblioteca natural.

Nos tempos atuais, somos constantemente tomados por notícias de grandes catástrofes ambientais, epidemias, tempestades, inundações e incêndios em várias partes do mundo, em proporções nunca vistas antes. *Xawara*, a fumaça da epidemia da morte, tem se espalhado por todo lado. A devastação e o empobrecimento da terra são narrativas da chegada dos povos "civilizados", uma história que precisa ser revertida. Contudo, a instrumentalização da terra não é o único horizonte possível .

A descrença faz parte do processo de destruição, a mercantilização da vida. Para que possamos transformar nossa relação com o mundo, é fundamental construir uma epistemologia que esteja alinhada com a justiça da terra.

Neste sentido, nesta tese, buscamos reconhecer, em nossa área de atuação — o ensino de Filosofia —, a responsabilidade ambiental e, conseqüentemente, social, política e econômica com a vida dos seres e com a Terra. Na próxima seção, retomamos o problema da desterritorialização do saber, discutido nesta seção, para analisar os desafios do ensino de Filosofia. Iniciamos com a narrativa da experiência de uma mulher negra e da presença de seu corpo no espaço universitário — uma presença que carrega relações profundas com os saberes tecidos até aqui. Nosso objetivo é refletir sobre os problemas filosóficos que nos cercam: os que fomos ensinados a ignorar e os que emergem no chão da escola, nosso território de saber. Nesse percurso, parto de minhas experiências como educadora como um primeiro passo para a territorialização do saber — um saber que reconhece os corpos, suas histórias e os territórios que habitam. Essa escolha se sustenta na compreensão de que as práticas pedagógicas não são neutras: estão enraizadas em modos de existência, formas de ver o mundo e de se relacionar com a Terra.

Ao olhar para o chão da escola, reconhecemos ali não apenas um espaço físico, mas um campo de tensões, afetos e conflitos onde a desigualdade, o racismo e a exclusão se fazem presentes. É nesse terreno que emergem os desafios de ensinar Filosofia de forma comprometida com a justiça da terra e da vida. Começamos, então, com a narrativa da experiência de uma mulher negra e da presença de seu corpo no espaço universitário — uma presença que desestabiliza as estruturas que sustentam a cisão entre mente e corpo, razão e afeto, saber e existência..

1.2 Problemas do chão da escola

Em *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2013, p. 181), ao nos contar suas experiências como professora universitária negra em um departamento de Filosofia estadunidense, afirma:

Uma das coisas que eu estava dizendo é que, como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que,

na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma - porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com sua presença ou com a sua dimensão física.

A presença de um corpo negro consciente de sua história, em espaços onde a lógica reducionista opera, é, em si, um ato de resistência. As práticas que sustentam essa cisão entre corpo e mente, mencionada por hooks, atingem não somente os espaços acadêmicos, mas também as demais instituições educacionais, não só em seu país, mas também em nosso país.

A estrutura enrijecida da instituição escolar parece ter sido arquitetada para um corpo ideal, não comportando os corpos que habitam nossa sociedade tão diferente e desigual: corpos negros, corpos gordas, corpos indígenas, trans, com deficiência, pobres e diversos. A arquitetura hostil das escolas e a estrutura da educação em nosso país carregam elementos que marcam essa cisão entre corpo e mente, consolidando o silenciamento dos corpos que compõem a comunidade escolar.

O depreciamento do corpo dá lugar ao espetáculo construído pela crença em sistemas teóricos que dispensam corpos e vidas. Pois,

A noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe, imobilizado. Estranhamente isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. E daí que sua roupa está suja, suas calças estão mal ajustadas ou sua camisa está amarfanhada? Enquanto a mente ainda estiver funcionando com elegância e eloquência, é isso que se deve apreciar (hooks, 2013, p. 184).

Um corpo imóvel, que, pretensiosamente, afirma com sua postura não pertencer à vida, mas estar fora dela, detido na missão de examiná-la. A postura corporal, as vestimentas e todos os possíveis rituais envolvidos comunicam mais do que as próprias palavras do professor.

As rupturas estendem-se da sala de aula para os demais espaços da escola. Há uma cisão, por exemplo, entre o espaço destinado ao alimento e o espaço destinado à aquisição de conhecimento, entre o corpo considerado pedagógico, responsável pela execução do currículo e pela organização mental, e o corpo de trabalhadores responsáveis pelo cuidado alimentar, pela limpeza e pela organização do espaço físico.

Há fraturas e abismos entre os espaços, entre os agentes, entre as pessoas no interior da escola, que fomentam e têm origem na visão equivocada de separação entre corpo e mente, que compactuam com as desigualdades econômicas e sociais. Essas visões fragmentadas no impõem práticas como se fosse possível interromper e limitar o processo de aprendizagem a espaços específicos, como se o conhecimento fosse adquirido apenas por livros e não por ações, por nossa relação com o alimento, e pela totalidade de vivências com as quais é possível se envolver em uma escola.

Na defesa de uma prática libertadora na educação, denunciemos o conjunto de práticas conservadoras que congregam o silenciamento desses corpos que foram doutrinados a se ver como um outro corpo, muito distante do seu. A escola, compreendendo as vidas que a ocupam, nunca é a mesma. O caminho que sugerimos é o reconhecimento da importância de pertencer aos nossos próprios corpos — de habitá-los plenamente, assim como nossa história — fisicamente, mentalmente, verbalmente e, nas oralidades, ocupar os espaços.

1.2.1 O abismo entre teorias e vivências: o descaso com as merendeiras

Um ano pós ter retornado para a escola, em 2017, depois de três anos e meio afastada de minha função como professora da rede pública para realizar o mestrado em Filosofia, foi que compreendi a importância de uma comunidade de aprendizagem tal como citada por hooks. Nos primeiros anos enquanto educadora, meu comportamento foi de fortalecer as práticas conservadoras e silenciadoras da escola tradicional. Por mais que abordasse questões sociais e conteúdos importantes, como racismo, a prática era regida pelo silenciamento e constrangimento de vistos, notas e aulas expositivas.

O resultado foi observar, por meio das redes sociais, que estudantes com os quais tive a oportunidade de trabalhar por três ou quatro anos, elegeram a extrema direita em 2018, com algumas raras exceções de estudantes considerados corpos marginais. Esse mesmo corpo estudantil marginal foi me educando sobre como poderia ocupar esse espaço de outro modo.

O impacto desse evento e a relação com meus pares, professores e trabalhadores da escola, no dia a dia escolar, me ensinaram que o trabalho não se

encerra na sala de aula. O trabalho docente começa, sobretudo, nos corredores e nos espaços compartilhados com a comunidade escolar, através do diálogo e da paciência em ouvir as diferenças. A realidade conservadora presente nas escolas impõe a necessidade da mesma ginga capoeirista ensinada pelo mestre Nego Bispo, para fazer com que mudanças ocorram diante de uma correlação de forças, entre avançar e recuar.

Apreendi com os movimentos e organizações, durante as greves de educadores, que discutir os problemas da educação é discutir, também, sobre as injustas terceirizações ocorridas com as merendeiras e trabalhadores da limpeza escolar, que são responsáveis pelo cuidado com o chão da escola. Apreendi que olhar para a escola como um todo, e discutir a precarização do trabalho daqueles que não possuem privilégios, era uma das formas mais potentes de pensar e discutir a educação. Algo que nunca havia lido e visto em minha formação de licenciatura em Filosofia, nem nas discussões acadêmicas sobre os problemas do ensino.

Pensar os problemas do territórios — terra e corpo — é conceber que não há abismos entre as teorias que nos alimentam e a refeição que realizamos. É conceber que o modo e o que nos alimenta têm conexão com as leituras de mundo que estamos propondo nas aulas. Assim, pensar as condições das merendeiras na escola pública é pensar os problemas da educação em nosso país.

Os incisos I, II e V do artigo segundo da lei 11.947 de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre a alimentação escolar e sobre Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, afirmam que são diretrizes da alimentação escolar:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

A lei prevê a segurança alimentar saudável, adequada e diversificada, que respeite a cultura e priorize a agricultura familiar, as comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, e, quando adquiridos de família rural individual, que faça o investimento no nome da mulher, conforme previsto no artigo 14, parágrafo 3º. O artigo 15º estabelece ainda que “compete ao Ministério da Educação propor ações educativas que perpassam pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional”.

Contudo, essa inclusão da educação alimentar no processo de ensino e aprendizagem que perpassa pelo currículo escolar, esbarra em espaços e práticas fragmentadas que são incompatíveis com uma apreensão crítica, interdisciplinar, plural e integradora sobre o alimento.

Olhar para a merenda escolar nos leva a olhar também para quem prepara esse alimento. Assim, como é possível uma justiça alimentar diante da atual situação das merendeiras nas escolas? As pessoas responsáveis pela merenda narram o descaso e as pressões a que estão sujeitas em suas condições de trabalho. Atualmente, buscando reduzir custos, essas trabalhadoras foram terceirizadas, o que, na prática, tem demonstrado a redução do número de funcionárias, levando-as a atender mais de uma Escola no mesmo dia.

Um estudo sobre as relações de trabalho das merendeiras terceirizadas, em uma escola pública no município de Ipubi-PE, detectou a sobrecarga de funções e a precarização do trabalho das merendeiras, que marcam o descompasso com o que é previsto em lei e pelo PNAE. Na Escola em que a pesquisa foi realizada, fica ao encargo de três merendeiras programar o cardápio, separar os ingredientes, cortar os ingredientes, preparar os alimentos, limpar a cozinha, higienizar pratos e talheres, limpar o refeitório e servir a refeição diária de 737 estudantes. Realidade essa que se reproduz em condições iguais ou mais precárias nas escolas de nosso país (cf. Goiânia, 2024).

O início do século XXI é marcado pelo alastramento de uma epidemia de terceirização no trabalho, inclusive no setor público. A terceirização tem sido sinônimo de flexibilização do trabalho, negação dos direitos trabalhistas, intensificação da jornada de trabalho, constrangimento e ameaças diante da insegurança quanto à permanência no trabalho, fragmentação da coletividade e

pulverização das organizações sindicais. Em resumo: uma ameaça para a saúde e para a vida (cf. Antunes et al., 2014).

A precarização das condições de trabalho das mulheres que cumprem um papel na dimensão do cuidado com o corpo estudantil, provocada pela sobrecarga de funções, influencia diretamente o objetivo da Escola. O ambiente de aprendizagem da Escola se constrói com todas as pessoas envolvidas. Fornecer qualidade de vida para todos os setores influencia diretamente nos resultados, o que significa compreender a educação como um todo interligado, onde nutrição e apreensão se alimentam juntas. Por outro lado, não fornecer condições adequadas de vida às mulheres que desempenham funções cruciais na comunidade escolar deseduca e serve como uma força contrária à formação.

O trabalho com a alimentação em nossa sociedade é, em grande parte, exercido por mulheres. As mãos responsáveis pelo preparo do alimento são tão importantes para sua qualidade quanto os nutrientes que o compõem. O descaso com essas mulheres também reflete o descaso com a alimentação e com o cuidado. O trabalho de nutrir está relacionado ao afeto e desempenha um papel fundamental na formação da comunidade escolar. As merendeiras da Escola, por vezes, são as pessoas mais próximas do corpo estudantil. A desvalorização do trabalho de cuidado realizado por mulheres na administração estatal é uma informação significativa no currículo oculto das escolas públicas.

Discutir com os estudantes de forma crítica a compreensão da violência de gênero, da violência contra as mulheres e a desvalorização do trabalho das mulheres entra em conflito com as vivências escolares. Mais do que isso, promove o silenciamento diante das práticas diárias hostis contra o corpo feminino e a aceitação de que as teorias não correspondem e nem precisam corresponder à realidade.

Segundo o documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 16) preconiza-se como uma das ações do currículo:

(...) decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Entretanto, na prática, compreende de forma limitada o trabalho interdisciplinar ao fornecer um roteiro pronto para os itinerários formativos, e não uma construção real

da equipe de professores na unidade escolar, além de limitar a construção da interdisciplinaridade ao trabalho docente.

As experiências dessas mulheres sobre as questões que envolvem o cuidado alimentar, proporcionariam, de fato, uma construção diversificada e interdisciplinar à comunidade escolar — previsto pelo PNAE — se estivessem presentes na construção curricular. Uma vez que, para o trabalho interdisciplinar acontecer, defendemos a pluralidade: o reconhecimento de que cada indivíduo, de acordo com suas experiências e saberes, ocupa uma perspectiva que outrem não é capaz de compreender sozinho.

A Escola é um espaço de formação, uma comunidade de aprendizagem e, como tal, só pode obter resultados de forma coletiva. Todos — professores, gestores, estudantes, merendeiras, responsáveis pela limpeza e agentes administrativos — poderiam aprender continuamente, de forma dinâmica, caso fossem reconhecidos como parte de uma comunidade escolar autônoma e participativa. Se compreendemos a Escola como um todo, uma organização que depende da coletividade para funcionar, os momentos de deliberação e compartilhamento de mundo — da construção curricular à hora da refeição² — deveriam ser vividos comunitariamente. Nesses momentos, as interações são fortalecidas pela troca entre nutrir o corpo e ser nutrido, o que reforça os laços coletivos.

1.2.2 Precarização e fragmentação: o enfraquecimento da rede escolar

Além das merendeiras, a terceirização do trabalho nas escolas também ocorre entre as pessoas responsáveis pela limpeza e organização do espaço escolar, e, de forma camuflada, através da contratação de professores temporários. A diminuição de professores estáveis e a insegurança no trabalho do corpo de docentes contratados representam mais uma dimensão que tem prejudicado a construção de uma rede na comunidade escolar. O enfraquecimento da rede acaba operando para um controle maior por parte do Estado, que consegue ditar as regras do jogo nas relações sem encontrar resistências. Uma comunidade escolar

² Contudo, no Estado de São Paulo, por exemplo, um Comunicado (34/2015) expedido pela Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE) informou às Diretorias de Ensino que a alimentação escolar é destinada exclusivamente à equipe discente, proibindo funcionários e professores de utilizarem as refeições da cantina. Essa proibição soma-se a um conjunto de medidas que enfraquecem a comunidade escolar.

fortalecida atuaria na resistência e na detecção de injustiças. Pois, é na rede que se dá a escuta do outro e a construção de afetos indispensáveis para a indignação e a ação.

Não há apenas fragmentação estrutural na coletividade entre estudantes, educadores, gestores, agentes administrativos, merendeiras e equipe de limpeza; com a segmentação da categoria docente, essa fragmentação também se manifesta entre a própria equipe de professores. São tantas categorias entre estáveis e temporários³, e funções dentro e fora da sala de aula, categorias em que se dividem os benefícios e as vantagens, para as quais são criadas regras específicas, que resultam no sentimento de divisão.

A equipe de professores que ocupa cargos de gestão se enxerga como defensora das regras criadas pelo Estado dentro da escola, independentemente de serem positivas ou negativas para a instituição. Isso ocorre porque os cargos de gestão, quando não são por concurso público, como a direção, são preenchidos por nomeação e não por eleição dos pares, tendo como base critérios subjetivos tanto na contratação como na exoneração, o que abre espaço para violação de direitos e assédios.

As condições de trabalho, como as questões de remuneração, jornadas exaustivas e a insegurança de permanência no cargo, somadas à crescente perda de autonomia na gestão e na construção das aulas, têm ocasionado riscos à saúde e à vida desses trabalhadores. A existência de um currículo comum prescrito, a BNCC, e o crescente monitoramento diante do avanço do uso de dados por plataformas digitais e aplicativos, que ditam o conteúdo e o tempo de trabalho em sala de aula, desrespeitando as particularidades e as diferenças no tempo de aprendizagem de cada estudante, têm saqueado a autonomia de trabalho do corpo de educadores. Medidas como essas provocam um desengajamento da categoria e agravam o quadro de precarização da educação.

A democracia e a autonomia da escola perante o Estado deveriam residir no órgão de deliberação máxima, composto pelo Conselho Escolar. Contudo, no Estado de São Paulo, essa autonomia existe apenas em tese, pois, na prática, as atividades

³ Atualmente, no Estado de São Paulo, existem os docentes efetivos contratados por concurso público (categoria A), docentes que se tornaram estáveis pela Constituição (categoria P), docentes que se tornaram estáveis pela Lei 1010/2007, com aulas atribuídas em 02/06/2007 (categoria F), docentes com vínculo após a Lei 1010/2007 e antes da Lei 1093/2009 (categoria S), docentes com aulas após a Lei 1010/2007 e antes da Lei 1093/2009 (categoria L), docentes contratados com aulas temporárias admitidos após a Lei 1093/2009 (categoria O), e, finalmente, docentes eventuais sem aulas atribuídas após a Lei 1093/2009 (categoria V). As pautas de reivindicações também se dividem em categorias.

exercidas pelo Conselho se resumem às assinaturas da ata, onde são registradas as escolhas feitas pela gestão sob a supervisão da Diretoria de Ensino. Isso ocorre pela falta de tempo hábil para a discussão de propostas, uma vez que o horário destinado às atividades fora da sala de aula tem sido preenchido com burocracias e normativas. Soma-se a isso o receio fomentado pelas normas e orientações técnicas expedidas pelas Diretorias de Ensino e pela Seduc e, principalmente, a ausência de uma rede de escutas e compartilhamento de mundos. As rupturas e fragmentações do corpo escolar representam o maior desafio para a construção conjunta do Projeto Político-Pedagógico.

Essa realidade silencia a busca por construir caminhos pedagógicos e administrativos com autonomia, ainda que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), por meio dos artigos 12, 13 e 14, assegure essa autonomia à escola na construção do Projeto Político-Pedagógico. Assim, embora haja respaldo legal para que a escola construa uma política de trabalho com autonomia, esse respaldo é minado pelo contexto construído pelo discurso presente nas orientações normativas, pelo controle do tempo imposto pelas exigências burocráticas e pelos ataques à democracia.

Após as ocupações estudantis nas escolas do Estado de São Paulo, ocorridas entre 2015 e 2016, contra o projeto do governo estadual de fechar escolas e realocar alunos, o Grêmio Estudantil, que deveria ser o órgão deliberativo máximo do corpo estudantil, tem sido definido em cartilhas vindas da Diretoria de Ensino, no Estado de São Paulo. Nessas cartilhas, encontra-se descrito todo o processo, com a presença reguladora de um vice-diretor. O movimento estudantil passou a ser acompanhado pela gestão, e os estudantes gremistas têm se tornado seus assistentes.

Assim, no dia a dia escolar, deparamo-nos com a fragilidade da autonomia e da democracia nas escolas públicas. Tanto o Conselho Escolar quanto o Grêmio Estudantil têm sofrido com as pressões da estrutura burocrática, que, aliadas à falta de uma experiência real de comunidade, extinguem o surgimento de movimentos autônomos e a possibilidade de construção de uma rede viva na escola.

1.2.3 O silenciamento e a violência contra o corpo estudantil

Infelizmente, o projeto do Estado de São Paulo de fechar salas de aula, sobretudo no período noturno, continua em execução, ignorando os estudantes que dependem desse horário para estudar, pois precisam trabalhar e auxiliar nas despesas de casa. Como a maioria desses estudantes reside em regiões periféricas, o Estado comete racismo ambiental ao dificultar e, por vezes, impossibilitar o acesso à educação.

As escolas que atendem estudantes da periferia recebem pessoas que enfrentam racismo ambiental, escassez de recursos, violência doméstica, problemas de moradia e insegurança alimentar. Frequentemente, os estudantes apresentam palidez, dor de cabeça e sensação de desmaio, sinais de má alimentação ou até mesmo de sua ausência. Não é raro encontrar estudantes que têm como refeição principal biscoitos, bolachas recheadas, salgadinhos e refrigerantes, ou mesmo que não têm o que comer. Nessas condições, como é possível discutir questões relacionadas ao ensino sem olhar para essa realidade? E por que os problemas que estamos discutindo não podem ser assumidos como questões filosóficas a serem abordadas em sala de aula?

Essas cenas fazem parte do cotidiano das escolas públicas. A falta de atenção às aulas, a apatia e a dificuldade de aprendizagem são reflexos dessa realidade. No entanto, quando esses problemas são discutidos, o foco recai sobre o controle da "indisciplina" e a busca por métodos para gerar mais interesse, em vez de enfrentar as causas estruturais que impactam o aprendizado.

Além da insegurança alimentar, ao observarmos com mais atenção, percebemos jovens inseguros em relação ao próprio corpo. As ideologias de branquitude, transfobia e gordofobia, amplificadas no mundo virtual, fomentam o não reconhecimento de si e a violência contra o próprio corpo e o direito de existir. As pessoas construídas pelos padrões artificiais e monoculturais que predominam nas redes sociais reivindicam mais legitimidade do que a diversidade e as diferenças dos corpos reais. Os comportamentos, atualmente, passam a ser moldados numa escala nunca antes vista de valorização pela aprovação de outrem. A falta de regulamentação ética das redes sociais soma-se ao despreparo da escola em lidar com esses problemas.

A imagem de si almejada pela juventude passa ser exótica e artificial, da mesma forma que em nosso prato encontramos comida de origem exótica e altamente industrializada — ou seja, não proveniente de plantas nativas —, o que,

por sua vez, encontra consonância com aulas que valorizam uma cultura e uma história que não são as nossas. Essa imagem idealizada não é aleatória; é produto da colonização.

As visualizações ou curtidas em redes sociais, e todo o algoritmo que não temos acesso, possibilitam uma quantificação, manipulação e uma suposta aprovação alheia que antes não existiam. Um corpo alimentado por plantas exóticas, cujo cultivo depende de uma lógica de exploração e violência contra a terra, por alimentos ultraprocessados e desprovidos de nutrientes, distante de seus territórios e nutrido por teorias alheias à sua própria história, torna-se estranho a si mesmo e dócil à manipulação política. As redes sociais estão proporcionando não somente a perda da privacidade, mas a susceptibilidade às falsas informações, as *fake news*.

Nesse contexto, cultivam-se, por meio de hábitos — sobretudo institucionais —, os preconceitos, ou seja, a rejeição de nossos corpos negros, indígenas, com deficiência, gordos e diferentes. Em sala de aula, deparamo-nos com jovens cada vez mais propensos a crises de ansiedade, violência física, psíquica e sexual, somadas à escassez de cuidado e ao desamparo. Se não olharmos para essas carências e não construirmos ações coletivas de resistência, todo debate sobre como as aulas deveriam ser e as discussões sobre o currículo formal perdem seu valor.

A abordagem desses temas com base no currículo é gestado com um olhar distante, fundamentada em dados e conceitos estrangeiros, como se essa realidade não estivesse intrinsecamente ligada à comunidade escolar. Os problemas são tratados como se fossem ilhas isoladas, sem conexão, ignorando suas raízes na história de exploração do Brasil.

Após a pandemia de Covid-19, não apenas as crises de ansiedade se intensificaram, mas também as brigas entre estudantes, especialmente entre os mais jovens do ciclo fundamental. A agressividade nas relações tem sido tratada pela gestão escolar como um problema de falta de hierarquia e ordem, refletindo uma educação moralista e a violência institucional em que o ambiente escolar está inserido. Nesse contexto, traços que indicam casos de abuso sexual e violência doméstica manifestados por estudantes acabam sendo ignorados cotidianamente. Há um despreparo generalizado, e as formações oferecidas pelo Estado para abordar o tema frequentemente desinformam, reforçando olhares preconceituosos e culpabilizadores sobre as vítimas de abuso. Não foram poucas as vezes em que

presenciei estudantes que relataram abusos sendo alvo de críticas e questionamentos por parte do corpo gestor e docente da escola. O enfrentamento dessa situação é exaustivo, mas necessário e diário.

Isso ocorre porque muitas das pessoas que ocupam cargos na educação são, elas próprias, reflexo de uma sociedade preconceituosa e patriarcal. Assim como a sociedade marginaliza pessoas em situação de risco, a escola muitas vezes adota a mesma postura, isolando em uma única sala os estudantes considerados "problemáticos". Recordo-me de uma turma do período noturno, em uma escola de uma cidade pequena onde todos se conheciam, que reunia os estudantes considerados "problemáticos". A dificuldade de estar ali não decorria da defasagem de conteúdos ou do comportamento rebelde dos alunos, mas em sentir por meio de suas existências as violências e o descaso que permeavam suas trajetórias.

O mais difícil é perceber que esses mesmos estudantes, que sofrem tantas violências — insegurança alimentar, psíquica, física e moral —, frequentemente expressam um discurso doutrinado de que vivem em um mundo justo, onde todos têm condições iguais de prosperar, e de que o sistema de posse da terra no Brasil é legítimo. Influências de um mundo cada vez mais governado por *fake news*. Talvez essa seja a maior violência que lhes é imposta, pois o resultado é o silenciamento e a perpetuação das injustiças, na crença de que o poder de compra superará as desigualdades.

As práticas educativas tradicionais, a disposição e organização do espaço escolar e as injustiças cotidianas vivenciadas pelo corpo de trabalhadores na Escola alimentam o silenciamento e reforçam a ideologia colonizadora de que o insucesso reside exclusivamente na falta de esforço individual para promover mudanças.

Vivemos em uma sociedade doente e mal alimentada, educada para recorrer a medicamentos e intervenções cirúrgicas em vez de uma educação alimentar consciente, educada assim para comprar resultados. Fomos ensinados a enxergar o corpo como mero recipiente da mente, a interpretar a doença como um castigo do destino. Essa visão equivocada é fruto de uma perspectiva dualista que separa mente e corpo, aliada ao desprezo pelo corpo e à disseminação de ideais estéticos violentos que perpetuam a violência contra si mesmo. No ambiente escolar, essa lógica se manifesta nos silenciamentos impostos ao corpo estudantil, seja pela negação de suas dores e necessidades, seja pela normatização de padrões que desconsideram suas múltiplas existências.

Essa lógica de cisão entre mente e corpo não se limita às experiências individuais, mas também se expressa nos modos como ocupamos e nos relacionamos com a terra. A desvalorização do corpo e o apagamento de seus saberes dialogam com a despolitização dos territórios: ambos são despojados de sua vitalidade e potencial de cuidado. Portanto, reconhecer os vínculos entre corpo, território e pertencimento é fundamental para repensar práticas educativas e sociais que sejam realmente regenerativas e respeitosas com a vida.

1.2.4 As rupturas entre territórios, corpo e terra: resistência e pertencimento

Terrenos abandonados com poucas árvores, sem nenhum plantio, e jardins, que frequentemente enfrentam problemas de manutenção e falta de verbas nas escolas, refletem a despolitização do espaço físico em nossa sociedade. Essa realidade se repete nas universidades públicas e em diversas outras esferas sociais. A despolitização da ocupação do território está diretamente relacionada ao problema do acesso aos alimentos.

As instituições escolares, por exemplo, frequentemente optam por gastar recursos na manutenção de jardins ornamentais e estrangeiros, quando esses espaços poderiam ser transformados em áreas de cultivo de alimentos, resgatando as práticas ancestrais de ocupação da terra em nosso país. Esses terrenos ociosos são a materialização de uma dificuldade maior: a incapacidade de reconhecer nossos problemas estruturais e de discutir políticas públicas que possam oferecer soluções viáveis.

Se o território escolar e de seus arredores fossem utilizados para o plantio de alimentos, esses produtos poderiam ser incorporados à merenda escolar, contribuindo para uma alimentação mais rica e sustentável. Como vimos, o PNAE estabelece que os alimentos destinados à merenda escolar devem priorizar a agricultura familiar, além das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. Na prática não é isso que ocorre.

O alimento é talvez a conexão mais imediata e palpável que temos com a terra que habitamos. É de se esperar que, numa sociedade desconectada de seu território e de suas origens, não se faça uma alimentação justa e ética. A falta de

acesso à terra e o sentimento de não pertencimento em relação ao território nos conduzem a essas contradições. Tornamo-nos alheios ao solo que nos sustenta, enquanto naturalizamos paisagens dominadas por grandes pastagens e pela monocultura desértica do agronegócio. Muitos ainda enxergam beleza em vastas plantações de soja, milho e eucalipto, acreditando na falsa narrativa de que o agronegócio alimenta o país.

O olhar educado para fragmentar problemas em partes menores e criar especialidades que tratem cada uma isoladamente nos deixou cegos. É comum ouvir, entre o corpo docente, que as fragilidades e violências às quais o corpo estudantil está sujeito não são de sua competência. Da mesma forma, há acadêmicos que se dispõem a pesquisar a escola pública, mas recusam pensar em questões como a segurança física, moral, psíquica e alimentar ao discutir questões de ensino.

Desterritorializados e expulsos do "paraíso", prosperam concepções pessimistas e conformistas que atribuem os problemas à natureza humana, vista como egocêntrica e violenta. Essa visão extremista, frequentemente aceita como verdade, é assumida por grupos diversos: ateus, deístas, religiosos, consumistas, universitários e pessoas sem estudos formais. A descrença na possibilidade de mudanças ressoa nas salas de aula e age como um bloqueio ao pensamento e à ação. Uma vez que a causa dos problemas é atribuída à natureza humana e não à ordem política, conclui-se que nada pode ser feito.

A descrença na transformação de uma estrutura social injusta, combinada com a ideia de que o exercício crítico é perigoso ou inútil — com as ondas de crescimento de um pensamento político de extrema direita — gera o descaso com a Filosofia e com as disciplinas do núcleo de humanidades. Nos últimos tempos, a ascensão da extrema-direita no cenário político nacional, o fortalecimento de redes neopentecostais nas periferias, e a proliferação de defensores da bandeira “Escola sem partido” nas redes sociais têm contribuído para o descrédito das aulas de Filosofia.

Enquanto ignorarmos a terra de onde viemos, será impossível, pela educação, promover um verdadeiro sentimento de pertencimento à vida e ao território que ocupamos. A desconexão entre os territórios — terra e corpo — promove o estranhamento em relação à identidade de um corpo coletivo, onde os corpos reais são substituídos por corpos idealizados.

As práticas pedagógicas reais recebem pouca atenção na formação universitária. Os problemas reais da Escola raramente encontram espaço na pauta curricular da formação crítica do corpo discente. Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, enquanto textos estrangeiros são discutidos nas disciplinas das licenciaturas, enfrentamos a redução de aulas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, conforme a Resolução 84 da Seduc, de 31 de outubro de 2024. As aulas de Filosofia e Sociologia foram reduzidas para o aumento de aulas de Português, Matemática, e de Itinerários Formativos e Técnicos com viés empreendedorista.

Além dessa estrutura escolar cada vez mais alinhada às demandas do mercado, reforçando o discurso de empregabilidade como eixo central da educação, há um crescente controle das aulas por meio de redes de dados, que têm eliminado a dinamicidade fundamental para o processo formativo. As aulas tornaram-se direcionadas por plataformas digitais e avaliações externas centralizadoras, desconsiderando as diferenças e a diversidade de corpos presentes na escola.

Os momentos antes destinados a discussões pedagógicas em equipe são ocupados agora por vídeo-transmissões criadas pela secretarias de educação, contribuindo para o silenciamento diante dos problemas do cotidiano escolar. Como professora, testemunhei a transformação das reuniões da equipe de professores e gestores — que, quando havia organização política do corpo docente, se assemelhavam a assembleias — em espaços dedicados a vídeo-transmissões e roteiros predefinidos.

É nesse contexto que a formação em Filosofia precisa expandir seu olhar, indo além do currículo prescrito e abordando as relações de poder que ocorrem na escola como um todo. É urgente abordar os problemas concretos que emergem no chão da escola para evitar que a disciplina perca seu espaço na luta por uma educação democrática, comprometida com a justiça dos seres e da Terra.

Em consonância com a ideia da escola como um organismo vivo - dinâmico e mutável, mesmo sob opressões -, propomos nesta sessão refletir sobre os fatos escolares que revelam desafios e tensões do cotidiano escolar. Sugerimos que os problemas vivenciados no chão da escola sejam tratados como temas-problema na disciplina de Filosofia, em articulação com ações que transcendem a sala de aula.

Essa abordagem exige uma reconexão e integração entre escola e mundo, entre corpo e mente, entre território-terra e território-corpo. Ignorar essas complexas relações impedem que as práticas educativas sejam transformadoras e efetivas. O

ensino de Filosofia, para alcançar sua plenitude, deve se alinhar a um movimento maior, que repense as estruturas escolares e amplie seu papel na formação de um corpo social crítico.

Entretanto, para que o ensino de Filosofia na escola pública possa cumprir esse papel transformador, é vital examinar também as raízes da formação das pessoas que ensinam. Afinal, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar — como a deslegitimação das questões concretas, a fragmentação entre corpo e saber e a distância entre teoria e prática — muitas vezes são reflexos de uma formação filosófica universitária que desconsidera os territórios e os corpos que compõem a escola. O modo como a Filosofia é ensinada nas universidades contribui para perpetuar esse desenraizamento, afastando educadores de suas experiências e realidades locais. Por isso, é necessário olhar para a formação filosófica em sua origem, questionando as estruturas que sustentam um modelo importado de pensamento. Para compreendermos por que educadores e estudantes enfrentam dificuldades em atribuir legitimidade filosófica a questões concretas da escola e do território, na próxima sessão, continuamos a discussão sobre os desafios do ensino de Filosofia na formação acadêmica, buscando caminhos para fortalecer sua presença e relevância no ensino básico.

1.3 O desenraizamento da Filosofia: o *modo importado de fazer Filosofia*

Durante aulas no curso de graduação em Filosofia, o filósofo e educador Antônio Trajano criou a expressão *modo importado de fazer Filosofia* para denunciar a hegemonia do pensamento uspiano sobre uma Filosofia pautada num modelo francês do final do século XX e início do século XXI. O diagnóstico feito por Trajano forneceu o atrator para o Grupo de Estudos de Ensino de Filosofia - ENFILO -, que foram resgatadas na tese de doutorado de Augusto Rodrigues (2024), filósofo e também educador, que lançamos mão aqui para compreender os aspectos ou crenças implícitas que predominam no ensino universitário de Filosofia no Brasil. Partimos dessa análise para investigar como o desenraizamento da pessoa filósofa de seus territórios, corpo e terra, está na raiz de nossos problemas filosóficos e

educacionais, que foram discutidas na tese de doutorado de Amanda Garcia (2021), filósofa, educadora, ativista feminista e também integrante do ENFILO.

O enfraquecimento da relação da pessoa filósofa com seu próprio corpo e terra gerou a criação de Filosofias domesticáveis. O relato da filósofa bell hooks sobre sua experiência como professora negra em uma faculdade de Filosofia exemplifica esse processo, ao descrever a negação do seu corpo negro, pela assimilação de pensamentos filosóficos alheios como legítimos. Acreditamos que essa cisão é característica do *modo importado de fazer Filosofia*, que se constrói através de práticas de desenraizamento que nos tornaram estrangeiros em nossas próprias terras.

Em nossa análise, baseada na pesquisa de Rodrigues (2024), identificamos os aspectos do ensino universitário em Filosofia que reforçam essa desconexão. Num primeiro momento, enumeramos os elementos oriundos de uma prática de leitura tradicional e descontextualizada dos textos clássicos. Num segundo momento, analisamos como essas práticas dificultam a legitimação de problemas locais — relacionados à nossa própria história — como dignos de investigação filosófica.

Nosso objetivo é compreender as razões pelas quais recusamos pensar nossos próprios problemas. Essa recusa, especialmente diante da crise ambiental em sentido amplo e crítico, revela um distanciamento que afeta todas as esferas da vida, climáticas, sociais e políticas. Desde questões como o lixo e a fome até problemas de exploração e injustiça, é urgente repensar como o ensino de Filosofia pode ser transformado para abordar as realidades que nos cercam.

O método uspiano, importado da tradição filosófica francesa, seria reconhecido pelos adeptos desse movimento de pensamento no Brasil como uma leitura rigorosa, disciplinada e pretensamente neutra na busca pela preservação de uma interpretação historicamente objetiva. O problema é que esses adeptos se encarregaram de multiplicar seu número pelos cursos de Filosofia no Brasil.

A base dessas confusões ocorreria na equiparação entre o modo de leitura e o método, na generalização da tradição francesa em tornar a Filosofia um problema histórico-filosófico. Nesse sentido, não houve uma preocupação em identificar as possíveis práticas pedagógicas ou mesmo as práticas de pesquisa filosófica. Deu-se, com base nessas confusões, a construção de eventos marcantes para a Filosofia acadêmica no Brasil: o surgimento do historiador-filósofo como único modo de ser filósofo e a crença de que a história da Filosofia é Filosofia. Esses dois eventos se

consolidaram em um conjunto de regras do saber filosófico no país, que não são enunciadas explicitamente, tornando-as mais fortes por estarem veladas (cf. Rodrigues, 2024).

Essas premissas ocultas⁴ colocadas em ação na formação do corpo filosófico brasileiro de educadores, tanto resultou como foi alimentada, pela ausência de conflitos tanto entre os sistemas filosóficos divergentes, como entre os sistemas filosóficos e realidade, pautado na divisão entre o fenômeno, a compreensão singular de cada filósofo, e coisa em si, a realidade que é inalcançável.

A leitura histórica e textual passou a ser concebida como a única forma legítima de prática filosófica. Problemas filosóficos contemporâneos passaram a ser analisados à luz dos textos clássicos, com pouca ou nenhuma conexão direta com as realidades locais. A interpretação objetiva e neutra de textos filosóficos tornou-se desejável, sendo posta acima de qualquer contexto cultural ou social, onde a Filosofia é compreendida mais como uma atividade erudita e contemplativa do que como uma prática transformadora e enraizada nos problemas cotidianos. Em detrimento de outras tradições ou perspectivas, a formação filosófica ideal desse registro é aquela que privilegia o domínio da tradição europeia.

Essas crenças, profundamente enraizadas na Filosofia acadêmica brasileira, precisam ser problematizadas para que se abram caminhos para práticas filosóficas que dialoguem mais diretamente com o contexto sociocultural e histórico do Brasil.

O desprezo pelo contexto histórico da obra, dos sistemas ou das doutrinas filosóficas é uma característica marcante desse modelo de Filosofia. As fontes históricas, a biografia de quem escreve a obra e o contexto em que a obra foi escrita são ignoradas em detrimento das “razões internas” fornecidas por cada doutrina filosófica, vistas de forma independente. Mais do que isso, as “razões internas” de cada doutrina são frequentemente tratadas como passíveis de serem contaminadas pelo contexto, que assume o papel de ruído, prejudicando o conteúdo informativo. As oralidades nem são consideradas.

⁴ As suposições ou crenças implícitas no modo importado de fazer Filosofia (cf. Rodrigues, 2024), podem ser descritas pelas sete premissas que organizamos a seguir: (i) autossuficiência dos sistemas filosóficos; (ii) ideia de evolução na Filosofia por meio dos períodos históricos; (iii) relatividade da verdade nos sistemas filosóficos, compreendidos como estruturas dotadas de uma temporalidade lógica e uma verdade interna própria; (iv) aceitação do papel do filósofo na mera reconstituição histórica das doutrinas e sistemas filosóficos feitas com isenção de juízos; (v) aceitação da atividade do filósofo como distinta daquela atribuída ao cientista, como uma atividade que passa a ser meramente semântica, a razão pura como tribunal da Filosofia; (vi) transcendentalidade dos sistemas filosóficos; (vii) aceitação das Filosofias, ou doutrinas filosóficas, como sistemas fechados, como tributo necessário para alcançar a universalidade.

Outro aspecto que resulta dessas premissas e mantém esse modelo de Filosofia importado seria a anulação das experiências da pretensa pessoa filósofa. Os estudos de Filosofia, como uma leitura objetiva, criam uma desconexão com as experiências da pessoa que é intérprete, estabelecendo um abismo entre quem investiga Filosofia e a própria Filosofia. Esta passa a ser isenta dos problemas locais ou das experiências que poderiam “contaminar” a leitura. Isso culmina em uma cisão entre teoria e prática, universidade e sociedade, corpo e terra. Acreditamos que esses sejam aspectos de uma prática filosófica com marcas de uma Filosofia cartesiana.

Recordo-me, enquanto estudante de graduação em Filosofia, de como fui ensinada a praticar Filosofia, não por meio do diálogo com meus pares e educadores, mas pela estrutura de ensino. A discrepância entre a realidade ao meu redor e as teorias que estudava levou-me a adotar a postura de que, mesmo sem respaldo teórico, manteria meus hábitos, como se pertencessem a universos distintos. Aprendi a formular regras morais de conduta perante a vida, que tentavam apaziguar as rupturas internas provocadas pelo ensino de um modo importado de fazer Filosofia. Foi nesse contexto que, ao ser apresentada à obra de Descartes pela primeira vez, comentei com um professor que as regras cartesianas da moral provisória dispensavam leituras, pois estavam impregnadas nas práticas de ensino.

Durante o XX Encontro da Anpof, na mesa-redonda com as filósofas e educadoras Katiúscia Ribeiro (PUC/SP) e Helena Theodoro (UFRJ), compreendi que as experiências que sequestram a existência de corpos diversos na universidade, decorrentes da Filosofia cartesiana, eram recorrentes nos relatos de mulheres. As filósofas nos proporcionaram uma vivência que subvertia essas teorias ensinadas na universidade: a experiência de existir nesse espaço.

Descartes, em sua obra, teria proposto a dispensabilidade dos conhecimentos históricos, contextuais, externos e empíricos frente ao cogito, ou seja, o ser pensante. Segundo a Filosofia cartesiana, a primeira certeza é a de que existimos enquanto substância pensante, e não enquanto corpo.

No trecho abaixo, bell hooks (2013, p. 183) analisa o desconforto que a narrativa sobre o corpo ou o pertencimento ao próprio corpo, presente nos discursos sobre racismo e sexismo, provoca àquele professor, já mencionado anteriormente, que se mantém imóvel atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe:

Acho que um dos incômodos silenciosos que rodeiam o modo como um discurso sobre raça e gênero, classe social e prática sexual perturbou a academia é exatamente o desafio a essa cisão entre mente e corpo. Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo. Lembro que, na graduação, eu tinha professores brancos do sexo masculino que usavam sempre o mesmo paletó de *tweed*, a mesma camisa amassada ou coisa que o valha, mas todos nós sabíamos que tínhamos de fingir. [...] A questão é que todos nós tínhamos de respeitar o fato de ele estar ali para ser uma mente, não um corpo. [...]

Além da questão sobre a relação entre um corpo de conhecimento firme e imóvel, as verdades transcendentais, com a clássica postura do professor, temos também o seu privilégio de não ter se preocupar em defender a existência de seu corpo. Diferentemente de uma mulher negra, ele tem o privilégio de ser afirmar enquanto substância pensante, e não enquanto corpo. Segundo bell hooks (2013, p. 185) é fundamental reconhecer que somos corpos — sobretudo corpos negros, indígenas, gordos, com deficiência, de mulheres e dissidentes — para desbancar essas Filosofias.

As práticas constantes de leitura de obras desconectadas de seu contexto, somadas a um conjunto de atitudes, compactuam com a construção involuntária, por parte do corpo estudantil, de uma cisão entre indivíduo e sociedade, entre aquilo que pensamos e aquilo que somos enquanto corpo e enquanto ação. Nesse sentido, temos o não reconhecimento dos nossos problemas como problemas filosóficos. Essa cisão acaba por possibilitar a invisibilidade acadêmica das questões que atingem nosso dia a dia. Não estamos aqui questionando a percepção da informação pelos indivíduos e seu meio, mas sim a invisibilidade acadêmica criada no curso de Filosofia, que nega os problemas de nosso corpo e de nossa terra como problemas filosóficos.

Os aspectos aqui enunciados dessa Filosofia alheia ao nosso território possuem elementos de uma educação bancária. Segundo Paulo Freire (2014, p. 102):

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que

seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

A leitura do sistema filosófico como um sistema autossuficiente e, portanto, fechado em si mesmo, universal e atemporal, não compactua com uma educação que se pretende libertadora. Segundo Freire, enquanto seres históricos, somos seres inacabados e, por conseguinte, propensos ao erro. É justamente a contextualização do sistema filosófico que possibilita compreender o movimento do pensamento, o que pode nos fornecer padrões desse próprio pensamento.

Se a universalidade é possível em Filosofia, talvez ela não resida nos conteúdos e doutrinas filosóficas, mas nas relações produzidas e nos aspectos emergentes que nos fornecem padrões sobre os quais não temos controle. As sensações provocadas pelo espaço da sala de aula, construído pela relação entre diferentes e diversos organismos, proporcionam a emergência do conhecimento.

A crença de que a racionalidade seria a prova da superioridade humana sustenta o paradigma dominante de uma concepção de conhecimento hierarquizada e reducionista, desconectada do território-corpo e do território-terra, o que resultou numa relação de exploração e destruição do meio.

O ser humano pode ser considerado um organismo inteligente porque pertence a uma natureza que é inteligente, e não um desertor da natureza que desenvolveu habilidades específicas. Compreendemos aqui que a leitura reducionista, que compreende o ser humano como superior, é uma anomalia que resultou numa relação destrutiva, de uma mente que não possui corpo, que não possui terra e, por isso mesmo, dispensa cuidados com os territórios.

Aylton Krenak (2019) nos oferece essa concepção de racionalidade à qual nos referimos como uma veia que verte da inteligência da terra. Para o povo *Krenak*, um caminho para sair da cegueira de um cosmo vazio de sentido, provocada pela desconexão, é o pertencimento às redes de relações que conectam o corpo com o território. Segundo o filósofo indígena (Krenak, 2019, p. 24 e 25):

Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem: “Isso é algum folclore deles”; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: “Não, uma montanha não fala nada”. 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. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos.

Aqueles que se conceberam como uma cabeça ou mente sem terra, sem corpo, foram os mesmos que perderam a capacidade de se comunicar com outros seres e organismos presentes no mundo. A crise ambiental é produto das relações geradas por essa racionalidade reducionista, que opera pela restrição de mundo, compreendendo a inteligência como algo restrito às faculdades da mente humana. Essa racionalidade, que não se conecta com outras formas de vida, está fadada ao fim e junto a ela, seu possuidor.

Um pesquisador europeu, do início do século XX, chegou a um território do povo *Hopi*, solicitando uma entrevista com uma sábia mulher anciã da comunidade. O pesquisador a encontrou parada próxima a uma rocha. Conta Krenak (2019, p. 10) que “o pesquisador ficou esperando, até que falou: ‘Ela não vai conversar comigo, não?’. Ao que seu facilitador respondeu: ‘Ela está conversando com a irmã dela’. ‘Mas é uma pedra’. E o camarada disse: ‘Qual é o problema?’.”

Segundo Krenak (2019), a construção colonial e capitalista nos impôs a visão linear e apocalíptica sobre o fim do mundo. Garcia (2021) traz a discussão de Krenak para o âmbito do ensino de Filosofia, apontando que a Filosofia dominante contribui para essa visão fatalista ao reforçar dualismos como razão e natureza, humano e não humano. Nesse sentido, a filósofa propõe um papel para a Filosofia: um pensamento que não apenas analisa conceitos, mas que colabora ativamente para a construção de novos modos de existência.

Pois, a crença no fim do mundo está associada ao silenciamento da possibilidade de mudança por meio da ação compartilhada entre seres e organismos humanos e não humanos. O cientificismo reducionista, presente nas academias, ignora os mistérios da vida e a infinidade de conexões que podemos descobrir quando abrimos espaço para imaginação. Contudo, felizmente, há sempre a emergência de exceções, de momentos filosóficos, que surgem mesmo numa organização enrijecida de ensino. O que é a prova de que, não somos o centro do universo e a vida não está no nosso controle.

O antídoto para a crise filosófica que postulamos acima, decorrente de um *modo importado de fazer Filosofia*, não é a mera negação desse sistema de crenças, tampouco a simples afirmação oposta de suas consequências. Em outras palavras, não basta afirmar que o conflito entre teorias, o contexto histórico do pensamento filosófico e as experiências da pretensa pessoa filósofa sejam importantes para a Filosofia.

Acreditamos que não é somente necessário desvelar as desconexões, uma crítica ao *modo importado de fazer Filosofia*, mas compreender que as ideias e os problemas filosóficos precisam estar conectados à terra e aos outros organismos aos quais pertencem. Não nos referimos a qualquer contexto, mas ao contexto de origem e às experiências resultantes das relações com outros organismos, que podem ser aprendidas com o resgate de nossa ancestralidade.

Assim, entendemos que o ensino de Filosofia não se refere apenas ao conteúdo da aula, ao currículo explícito, mas ao conjunto de relações e experiências da história de nosso território-terra e território-corpo. Acreditamos que a Filosofia ocorre também por meio do que não é dito e nas entrelinhas do que é dito, por meio de oralidades e vivências. O movimento de pensamento e o contexto sobre os quais não temos controle fazem parte do processo. As experiências mais marcantes em minha trajetória no ensino de Filosofia na academia ocorreram nos corredores, em diálogos com meus pares, e em práticas filosóficas atravessadas por relatos pessoais de meus professores, frequentemente compartilhados sem que eles mesmos lhes atribuíssem grande importância. Ou seja, nas entrelinhas da estrutura universitária.

O contraste entre os discursos filosóficos da aula e o entorno — as árvores, o vento, o tempo de chuva, as recitações de poesias, as interferências artísticas, os olhares e a diversidade de corpos — possibilita receber e perceber uma crítica sobre o que é dito, especialmente sobre a suposta superioridade da racionalidade humana. Acreditamos que todos os fatos compõem o processo de pensamento. As sensações ou percepções compartilhadas pela comunidade filosófica possibilitam compreender de forma diferente. Considerando a inteligência incorporada, estendemos seu significado à rede social humana e não humana, que se fortalece com a relação entre pares. Essa teia invisível presente na sociedade humana e não humana fornece as condições para a existência do pensamento coletivo que emerge e faz emergir a Filosofia.

Aquilo que nos escapa, no qual não temos controle, faz parte do jogo filosófico e possibilita a ampliação do entendimento sobre um problema. Pensar a aula de Filosofia é também considerar os eventos e poder utilizar todo o jogo de relações que ele nos possibilita, para além da discussão meramente curricular. É esse contexto histórico presente que pretendemos observar. Precisamos olhar não somente para as crenças que fundamentam as práticas docentes e o currículo

prescrito de um curso acadêmico, mas também para o conjunto de relações que o cercam e tantas outras que podem ocorrer. Olhar para o lugar errado para entender as teorias, ignorando os territórios e, com eles, o jogo de relações, buscando detalhes e vírgulas das teorias, ao invés de olhar para a relação entre teoria e meio, para os padrões que ligam (cf. Bateson, 1986) e poderiam fornecer o que é comum, é o que denominamos como reducionista e não-filosófico.

Na presente seção, procuramos entender por que há tanta dificuldade por parte de acadêmicos em Filosofia em reconhecer as potentes questões que a vida nos sugere como legítimos problemas filosóficos. Para isso, lançamos mão das pesquisas feitas no grupo de estudos ENFILO. O ensino de Filosofia, tal como é estruturado na academia brasileira, é um reflexo de um sistema que desconsidera as experiências do corpo e da terra. Essa desconexão se manifesta de diversas formas, desde a leitura desconectada dos textos clássicos até a negação da importância das experiências territoriais, ignorando as crises ambientais e sociais em que estamos imersos. Acreditamos que não é possível continuar ignorando as realidades locais e a sabedoria dos corpos e das terras. O ensino de Filosofia precisa proporcionar o caminho da territorialização do saber e, assim, ser capaz de escutar a terra e cultivar saberes. Na próxima seção, apresentamos uma investigação sobre o currículo a partir da importância da reconexão com os territórios, corpo e terra.

1.4 Currículo, territorialidade e saberes: desafios e conexões no ensino de Filosofia

Nas discussões acadêmicas sobre o ensino de Filosofia, encontramos o debate sobre os conteúdos do currículo de Filosofia versarem sobre a história da Filosofia ou sobre a Filosofia temática. A proposta de ensino pela história da Filosofia pode ser concebida como uma postura conservadora de educação, que revela, talvez, o interesse pela preservação de uma elite intelectual estruturada nas escolas de Filosofia no Brasil. Enquanto isso, a proposta pela Filosofia temática pode ser considerada uma opção menos conservadora, a princípio, ao possibilitar a discussão de problemas atuais, priorizando os interesses do corpo estudantil e dialogando melhor com a nossa realidade. Isso ocorre quando não se opta por

discutir determinados temas filosóficos com base na história da Filosofia, realizando, assim, um sincretismo entre as duas correntes.

Contudo, as discussões sobre o debate entre história da Filosofia versus Filosofia temática se estabelecem na crença de que os problemas do ensino de Filosofia se resumem a uma concepção de currículo pautada em conteúdos, ignorando, assim, o todo que é a escola, ou seja, o conjunto das relações que ampliam nossa noção sobre o currículo. A partir das questões discutidas nas seções anteriores, sobre os problemas de um saber desterritorializado, dos problemas do chão da Escola e de um modo estrangeiro de discutir Filosofia, indagamos aqui sobre a legitimidade de um currículo prescrito e sobre quem tem a palavra nas discussões e decisões curriculares.

As estruturas de poder que regem as instituições escolares, a dominação econômica e cultural, produzem um conhecimento encoberto ou oculto, presente nas relações e práticas no interior da escola, que domina as relações. A instituição escolar pode ser concebida como uma ferramenta da hegemonia cultural e ideológica, além de mantenedora das desigualdades sociais. Segundo Apple (2008, p. 47 e 48), devemos nos questionar “Como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados ou parciais de saber como verdade intocáveis?”.

Tais questionamentos teriam que, na perspectiva de Apple, ser analisados considerando (i) as normas escolares, (ii) o conhecimento curricular e (iii) as ideologias que constroem e fornecem os caminhos feitos pelo corpo de educadores. E, em nossa perspectiva, acrescentamos: (iv) a escolha de quem participa das decisões curriculares, das normas escolares e das decisões escolares de forma geral. Pois, acreditamos que a escolha de quem tem o direito de tomar as decisões que dirigem a vida escolar, educa e constrói o que é a escola e para quem ela existe.

Ter ciência das origens do conhecimento que é ensinado, dos compromissos ideológicos e epistemológicos, de quem é silenciado e de quem tem voz no modelo vigente de educação, é fundamental para se compreender os problemas da educação. As relações construídas no espaço escolar possuem tanta importância para o aprendizado quanto os conteúdos curriculares.

Sacristán (2000, p.20) destaca que os códigos e práticas de toda a estadia do estudante na escola são os que fornecem valores aos conteúdos estudados.

Concebe-se aqui que o conjunto de experiências fornecidas pela Escola possa ser compreendido como currículo, como um processo a ser construído e não como algo dado e acabado. O currículo seria o cruzamento de diversas práticas: político-administrativas, econômicas, organizacionais, institucionais e didáticas. Ou seja, a soma dos conhecimentos produzidos nas relações que ocorrem no interior da escola. Assim, segundo Sacristán, o currículo consistiria num complexo processo social com múltiplas práticas que não se reduzem às práticas pedagógicas de ensino.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) trouxe-nos a imposição de um currículo comum prescrito. Contudo, só é possível pensar num currículo comum prescrito pela crença de que há também uma única cultura comum à toda sociedade em que ele for aplicado (cf. Sacristán, 2000, p. 112). A ideia de uma cultura comum desrespeita a diversidade humana, territorial, de espécies e de organismos em nosso país.

A imposição de uma organização do saber fornecida pelo currículo comum prescrito ignora a autonomia do professorado e de toda a comunidade escolar, ou ainda, se constrói na crença da incapacidade da comunidade escolar de construir o próprio currículo. Desvelando que a orientação técnica surge, na realidade, como controle, que gera dependência e um não-engajamento da equipe no processo de construção curricular e com a formação do corpo estudantil.

O tipo de relação que se estabelece entre os que são titulados e capacitados para a construção de um currículo, geralmente professores acadêmicos, e os que são destinados à sua consecução, pode ser compreendida pela relação descrita por Paulo Freire (2014) entre opressor e oprimido. Ou seja, entre a parcela opressora que agora se coloca junto aos oprimidos.

Referimo-nos, aqui, ao receio da elite acadêmica de delegar à unidade escolar a escolha do currículo, ou ainda, à desconfiança em relação à capacidade de educadores da rede pública e à dúvida de que realmente almejam o saber. Essa postura de desconfiança é encontrada de forma piramidal nas relações. Por exemplo, é comum que educadores também duvidem da capacidade do corpo estudantil e acreditem que, por preguiça, os mesmos não buscam conhecimento.

O diagnóstico precipitado de que, se não atendem às exigências relacionadas à leitura de textos e ao desenvolvimento de atividades, é porque não buscam o saber, persiste tanto no discurso de professores do ensino secundário quanto universitário. Sobretudo entre aqueles que, independentemente de serem

progressistas ou não, em relação aos conteúdos estudados, mantêm práticas pedagógicas de uma educação bancária.

O currículo comum prescrito estabelece um controle sobre a prática de ensino que resulta em dependência e submissão, de um lado, e facilita e reduz os gastos financeiros, de outro. Isso porque, ao permitir que a equipe escolar construa o currículo, geraria a necessidade de investimento na formação (e, conseqüentemente, na remuneração), na organização e ampliação da jornada fora da sala de aula, na adequação dos espaços e materiais necessários, e, enfim, no fortalecimento da estrutura e da equipe. Esse processo contribuiria eficazmente para o fortalecimento da prática democrática dentro da comunidade escolar.

Assim, podemos conceber que o currículo comum prescrito pela BNCC inviabiliza a complexidade do currículo como um processo dinâmico, ao mesmo tempo em que torna ocultas as políticas e ideologias subjacentes. Assumir o currículo como algo dado, pronto e imutável, e não como um processo contínuo, é ignorar que o sistema educativo é um organismo vivo, cuja vitalidade depende da criatividade emergente nas relações que se dão dentro da escola e entre esta e o seu meio, as comunidades. Ou seja, o currículo comum prescrito impossibilita a territorialização no saber na escola, de que as relações possam ser construídas respeitando seus organismos e sua história.

Com base nas discussões feitas nas seções anteriores, acreditamos que a escolha e a construção de saberes e práticas que envolvem o currículo só fariam justiça ao território se forem realizadas por cada unidade escolar. Cada escola carrega consigo uma história única, composta pelas pessoas, organismos, corpos e terras que a integram.

Reconhecemos, assim, que as relações de dominação são reproduzidas no espaço escolar por meio da rigidez das regras, da hierarquização do saber, da desvalorização do trabalho de cuidado e limpeza, da desvalorização do trabalho das mulheres, da desvalorização de outros organismos não humanos, da não apropriação e pertencimento à terra e ao corpo. Dessa forma, toda a comunidade escolar deveria ter o direito de participar das discussões curriculares: estudantes e seus responsáveis, educadores, gestores, administradores, merendeiras e equipe de limpeza. O engajamento e o envolvimento no processo seriam conseqüências naturais, e não uma exigência.

Ignorar que o conhecimento é um processo inacabado, construído e decidido por aqueles que dele participam, nos leva ao excesso de informações que se perdem no tempo e não criam raízes no mundo por meio de ações e vivências.

Com base nas discussões realizadas até aqui, compreendemos os problemas de um saber desterritorializado. Não somos provenientes de um território sem história ou de uma cultura vazia. Fomos, no entanto, sistematicamente ensinados a esquecer nossas origens. Os problemas do chão da escola e da formação acadêmica em Filosofia possuem conexão com a desterritorialização do saber. Na próxima seção, discutimos aspectos de uma educação ambiental crítica para o ensino de Filosofia na perspectiva de um saber territorial.

1.5 A territorialização do ensino de Filosofia e a educação ambiental crítica

Vivemos hoje na era da informação e, ao mesmo tempo, alheios ao que ocorre em nosso ambiente. Como o ensino de Filosofia pode colaborar na construção de uma relação com o conhecimento coerente com uma ação engajada que olhe para o entorno com sensibilidade e respeito e, a partir disso, forneça possibilidades de interferências éticas no mundo? Propomos refletir sobre como o ensino de Filosofia pode contribuir para a construção de hábitos mais compatíveis com a justiça da Terra, a biodiversidade e a vida dos organismos.

Em *Diálogos em Educação Ambiental*, Serantes-Pazos e Sorrentino (2022) defendem a educação ambiental como uma nova cultura do corpo, da Terra, da terra e do território, por meio da crítica aos modelos heteropatriarcais, coloniais e saqueadores de pessoas, culturas e da Terra. A proposta é construir práticas ecossociais que desconstruam o modelo de desenvolvimento desvinculado dos processos que sustentam a vida e a dignidade humana. Amparando o debate nas discussões iniciadas na Rio-92, os autores apontam que o caminho estaria na constituição de diálogos interculturais a partir de políticas municipais e movimentos sociais, como o ambientalismo e o ecofeminismo.

A proposta é estabelecer diálogos construídos pela base, ou seja, localmente, respeitando as características e a diversidade de cada território de saber. Nesse sentido, compreendemos uma educação ambiental crítica que não ignora a

dimensão social, incluindo problemas como pobreza, fome e preconceito, bem como os desafios da mudança climática, reconhecendo o ser humano como um organismo que pertence ao ambiente.

Partimos da leitura de codependência entre ecologia, entendida como o estudo das relações, e política, como a prática das relações. Sorrentino et al. (2020) sugerem a leitura de ecologia e política como campos inseparáveis. Isso implica compreender que a discussão de hábitos sustentáveis, voltados para a preservação de recursos naturais, não pode ser feita sem considerar o acesso das diferentes e diversas populações a esses recursos e sem problematizar as estruturas ideológicas de poder que regem as relações entre indivíduos e o meio. Nesse sentido, o projeto de uma educação ambiental crítica reflete sobre as relações que os organismos tecem na história, ressaltando a importância do território de saberes e vivências para a geração de significado.

Uma educação ambiental em sentido crítico não pode ser confundida com as políticas mercadológicas que giram em torno do termo "sustentabilidade". Isso porque a sustentabilidade foi transformada em um slogan pelo mercado, e seu significado foi esvaziado. Nessa lógica, encontramos programas voltados para a sustentabilidade, consistindo em um conjunto de ações isoladas que ignoram toda a ordem de relações exploratórias que sustentam as injustiças.

Agora, como o ensino de Filosofia pode contribuir para a construção de saberes na escola que sejam compatíveis com a vida dos organismos e o ambiente? O problema não é apenas como construir esse conhecimento para que as informações adquiridas tenham significado e gerem ações, mas também como romper com as barreiras criadas pelas falsas informações propagadas pelas redes sociais, que diariamente bombardeiam a sociedade. Quais caminhos, a partir dos princípios da educação ambiental crítica, o ensino de Filosofia pode propor para encaminhar a construção de saberes alinhados à vida dos organismos e ao ambiente?

É escassa a quantidade de pesquisas em ensino de Filosofia em nosso país que se dedicam a refletir sobre questões de educação ambiental crítica como um problema filosófico. Em uma revisão de literatura realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, obtivemos, ao pesquisar no campo

⁵ Realizada em 2 de agosto de 2024. Um desses trabalhos, Müller (2018), apresenta um projeto escolar que relaciona o conceito grego clássico de bem comum com a tutela dos recursos naturais

"assunto" as palavras "ensino de filosofia" e "educação ambiental", nove resultados, dos quais apenas dois se referem, de fato, ao ensino de Filosofia e à educação ambiental.

O baixo número de pesquisas, teses e dissertações sobre o tema registradas no BDTD evidencia que a educação ambiental tem sido pouco discutida no campo de estudos sobre o ensino de Filosofia. Isso ressalta a urgência, dada a situação atual, de ampliar as discussões sobre o assunto.

No cenário nacional de pesquisa sobre educação ambiental em sentido crítico, destacam-se os trabalhos de Sorrentino e colaboradores (2020; 2022), que se concentram em estudos de uma educação ambiental onde ecologia e política, como apresentado anteriormente, são inseparáveis. A emancipação política ocorreria quando questões sociais e ambientais, ecologia e política, caminham juntas, possibilitando o desenvolvimento de rotas de ação que consolidem a criação e o fortalecimento de políticas públicas e mudanças na legislação.

Segundo Sorrentino et al. (2020, p. 4), uma ou mais pessoas educadas ambientalmente seriam aquelas comprometidas com uma nova cultura da Terra, da terra e dos territórios de existência. Nesse sentido, interessa-nos pensar em uma educação que promova a noção de pertencimento a uma comunidade enraizada nessa terra compartilhada entre diferentes organismos e que abrange diversos sistemas. Uma educação fundamentada em conhecimentos com pretensões universalistas acaba por soterrar os saberes culturais de cada povo e território.

Ocupamo-nos de um ensino de Filosofia voltado para reflexões sobre os caminhos de uma cultura do território-corpo e do território-terra, na formação de pessoas comprometidas em pactuar, planejar e construir políticas públicas que

durante as aulas de ética na disciplina de Filosofia. Diferentemente desse trabalho, que não se enquadra em uma discussão de educação ambiental crítica, o segundo, referente a pesquisa de Souza (2021), aborda-se as epistemologias ético-ambientais e as práticas de educação ambiental existentes no ensino de Filosofia a partir da teoria quântica. A investigação baseia-se em obras como *O Ponto de Mutação*, de Fritjof Capra (2006); *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, de Morin (2011); *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*, de Leff (2015); *Correntes da Ética Ambiental*, de Pelizzoli (2002); e *Ética e Educação Ambiental: A Conexão Necessária*, de Grün (2012). Capra (2006) apresenta em suas pesquisas a necessidade de romper com as especialidades do conhecimento e olhar para as conexões que nos possibilitam ocupar-nos de relações que não resultem em catástrofes. A busca por um novo paradigma que contemple a ecologia profunda, defendida por Capra, relaciona-se com o conceito de pensamento complexo proposto por Morin (2010) em suas obras. Capra (2006) e Morin (2010) situam-se no âmbito de um discurso que viabiliza o caminho para a valorização da diversidade e a importância do contexto, mas que não problematiza suficientemente as pretensões universalistas. Já a defesa de Leff (2015) por uma democracia e racionalidade ambiental se alinha aos argumentos de Grün (2012) em sua crítica à racionalidade reducionista cartesiana. Tanto Leff (2015) quanto Grün (2012) trazem reflexões voltadas para o contexto da América Latina.

reduzam as injustiças e o não acesso aos bens essenciais à vida, sobretudo o alimento, por princípios de ação democrática. É imprescindível fazer-se comunidade por meio da cooperação e do pensamento coletivo, para que ocorram conciliação, compensação e reparação (cf. Pazo et al., 2022).

As investigações filosóficas que parte de textos de filósofos com questões distantes geográfica, cultural, social e politicamente nos dificulta a busca de soluções para nossos problemas, reforçando a separação entre o conhecimento filosófico e o meio em que vivemos.

Buscamos, ao contrário, a partir de uma visão integradora das diferentes dimensões que compõem a vida, um ensino de Filosofia que promova uma concepção e práticas integradoras entre corpo e mente. Por exemplo, um ensino que examine como estamos alimentando nossos corpos para compreender como estamos pensando, de modo a refletir sobre como poderemos transformar nossas ações no mundo.

Na presente investigação, propomos um ensino de Filosofia que se dedique aos problemas de nossos territórios. Acreditamos que os temas e princípios de uma educação ambiental crítica oferecem caminhos para a prática filosófica, a partir de uma relação de codependência entre ecologia e política. Assim como o feminismo comunitário territorial indígena, defendemos a importância de resgatar saberes ancestrais para curar as cisões no e entre o território-corpo e o território-terra.

Propomos, assim, resgatar os saberes ancestrais por meio da investigação das práticas e da concepção de conhecimento dos povos indígenas, as quais estão vinculadas ao conhecimento originado no mundo dos sonhos, tanto pela atividade mental quanto pelo contato com plantas de poder. Além disso, em uma abordagem não antropocêntrica, entendemos também como ancestralidade os saberes pertencentes às incontáveis formas de vida não humanas, ou seja, as pequeninas bactérias e os pequenos, mas também imensos, fungos. Sugerimos, assim, uma reflexão filosófica sobre o ensino de Filosofia a partir da perspectiva desses seres que habitam o universo subterrâneo que deram origem e possibilitaram as nossas vidas e toda nossa ancestralidade humana.

Acreditamos que essas duas noções de ancestralidade convergem para a defesa de uma vasta rede que conecta todos os seres em uma grande teia da vida. Não é necessária uma Filosofia universalista que busque integrar tudo em um

mesmo sistema; a própria vida realiza essa integração de forma orgânica e não forçada. Mas com incontáveis caminhos e territorialidades.

Nesse contexto, entendemos que não basta apenas repensar os conteúdos ou temas da Filosofia, mas também é necessário reinventar suas formas de expressão. O resgate dos saberes ancestrais — humanos e não humanos — exige modos de escuta e de escrita que estejam à altura da complexidade, da porosidade e da sensibilidade dessas relações. Como poderíamos escrever de forma coerente com uma Filosofia que se conecta aos sonhos, às raízes, aos fungos e aos corpos? A escrita filosófica, muitas vezes moldada por estruturas rígidas e racionalistas, também precisa ser tocada por essa trama viva da qual fazemos parte. É nesse movimento que propomos compreender a escrita como uma tessitura, um entrelaçar de fios existenciais, sensíveis e políticos.

1.6 A trama da vida: entrelaçamentos, tessituras e escrita

Propomos compreender que a ação e o desenvolvimento da escrita podem ser comparados ao ato de tecer. Nosso objetivo é refletir e buscar caminhos na escrita que estejam conectados ao ato de sonhar, diferenciando-se do controle dos dedos que se torcem para reproduzir letras, com os olhos presos às peles de imagem, que mais tarde fomentam o enaltecimento de construções teóricas vazias. A escrita é um reflexo dos caminhos percorridos pela aprendizagem. Etimologicamente, a palavra 'texto' tem origem no latim *textus* ou *textum*, que significa tecido ou entrelaçamento.

A escrita e as tessituras desenvolvem-se no desafio de criar e construir conexões entre as palavras em um texto e entre os fios em um tecido. As mãos quando habilidosas criam elementos textuais e tessituras que superam ou seguem em paralelo às elaborações mentais. O texto ou o tecido é produto de um corpo que pensa e constrói, num processo simbiótico, as ideias e informações que lhe chegam, compondo o resultado de forma harmoniosa ou não.

Alexandre Heberte, artista e artesão nascido em Juazeiro do Norte, inspira nossa análise com suas tramas experimentais. Heberte iniciou seu contato com esse universo por meio do tear manual e, atualmente, desenvolve experimentações que vão além das formas tradicionais. Em suas experimentações, há um caminho

orgânico entre os fios e as mãos do artista. Seu trabalho abre espaço para uma criação que envolve corpo, sensações e as informações captadas tanto dos materiais quanto das condições do ambiente. A vantagem de se apropriar dessa arte para pensar na escrita está na possibilidade de experienciar uma aproximação com a rede fúngica, expandindo o exercício mental para o corpo em contato com os fios, guiando a mente pelas mãos. Aqui buscamos ocupar a mente por meio das mãos.

A aprendizagem com a trama experimental para a elaboração do trabalho com o texto pode nos fornecer uma técnica construída em uma relação orgânica, que possui semelhanças com o que ocorre nas redes de micélio e no movimento onírico. Em outras palavras, trata-se de uma criação humana que parece constituir uma ressonância da complexidade orgânica, e não de categorizações e classificações rígidas.

O excesso de controle e a construção de uma ordem excluem desvios, reduzem a complexidade e não permitem interações descentralizadas. O movimento das tramas experimentais do tecelão juazeirense Heberte propõe um trabalho democrático, acessível tanto financeiramente quanto corporalmente. Isso nos leva a compreender um caminho orgânico do próprio pensamento, contrário a uma escrita ostensiva e desenraizada.

A escrita revela, no corpo do texto, as marcas deixadas durante seu desenvolvimento. Nas universidades, a escrita aceita é a científica, que segue uma estrutura formal e protocolos estabelecidos pela *Associação Brasileira de Normas Técnicas*. Acredita-se que a uniformização favorece uma melhor compreensão. No entanto, essa aceitação tem como preço o corte de possibilidades, de caminhos diversos e das raízes de um povo.

As crenças são elos entre as ideias, as palavras e o corpo. Quando o que escrevemos está vinculado ao que acreditamos, isso indica um bom caminho para a construção de um conhecimento com raízes. A crença é, em si, a própria conexão com a escrita.

Os limites da escrita acadêmica possuem dimensões sociais e políticas. Dependendo do grupo ao qual pertencemos e dos elos acadêmicos que construímos, como, por exemplo, a figura política da pessoa que nos orienta, temos ou não o direito de escrever com mais liberdade. Nos cursos de Filosofia, é comum que docentes recomendem aos estudantes de graduação reformular um problema filosófico a partir da releitura de um clássico. Trata-se de um processo de modulação

que nem sempre é agradável. Afinal, aprender a pensar por meio de alguém que viveu em um contexto e em uma realidade distantes e distintos dos nossos, ainda que suas ideias sejam atrativas, é uma forma de controle. É um processo que promove a desidentificação entre pensamento e crenças, bem como a descontextualização de nossa história, resultando em um saber desterritorializado.

É frequente nos depararmos com uma comunidade acadêmica de Filosofia com grande propriedade para discutir conceitos e teorias, mas totalmente desorientada ao abordar os problemas que cercam seu cotidiano e a história de seu povo. Esse incômodo foi o que motivou o nascimento da presente tese de doutoramento. Essas práticas de controle não ocorrem por acaso; são produtos do sistema de alienação política e colonização em que vivemos. Acreditamos que esse é um dos maiores problemas éticos em nossa formação filosófica. Não podemos nos esquecer de que as Faculdades de Filosofia pertencem, em sua maioria, a universidades públicas e precisam se preocupar em oferecer um retorno à população e ao território ao qual estão vinculadas.

Como foi possível que, nas universidades, especialmente nos cursos de Filosofia, chegássemos ao ponto de negar escrever aquilo em que acreditamos? Manifestar no texto algo que não se pensa pode ser entendido como antiético. Nos sistemas de avaliação, o texto torna-se uma moeda de troca para aprovação de projetos e obtenção de verbas. Isso porque a maioria das pessoas que avaliam projetos em nosso país, nas fontes de fomento, defendem o modo importado de fazer Filosofia. Esse processo acaba negando o direito de aprender, pois é ao manifestarmos a outrem uma ideia, legitimamente nossa, que realmente podemos aprender, por meio das devolutivas e das trocas que se sucedem. Aceitar os complicados esquemas narrativos de trabalhos filosóficos consagrados como sendo próprios, apenas em troca de reconhecimento ou aceitação, prejudica a aprendizagem e, sobretudo, fere o corpo, a ética e a democracia.

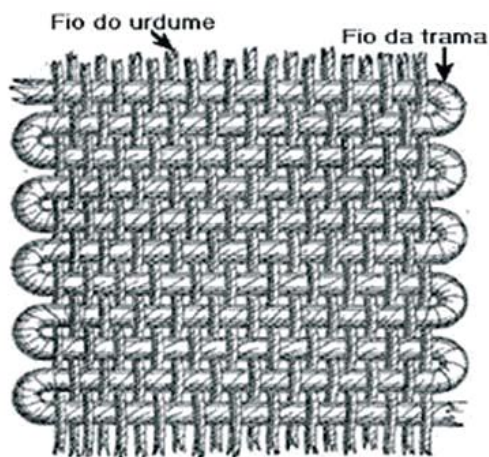
As práticas de controle e sujeição da escrita precisam ser revistas à luz da ética e da própria saúde mental, considerando os impactos negativos que produzem tanto para o corpo quanto, conseqüentemente, para a sociedade. Como afirmou bell hooks e como nossas próprias experiências como estudantes de Filosofia confirmam, tais práticas levam a uma cisão entre mente e corpo. Dar continuidade às complicadas tramas conceituais de determinado filósofo é perpetuar seu legado, construindo a árvore do conhecimento de outrem, em detrimento da negação da

própria história de quem escreve.

A negação em apresentar as próprias crenças no texto, resulta em alienação do contexto político, social, econômico e cultural em que vivemos. Dado que o momento atual de nossa história é marcado por crises em diversos âmbitos, essa escolha torna-se não apenas questionável, mas também omissa e perigosa. O que talvez fosse aceitável em outros momentos da história, de maior estabilidade, revelasse insustentável em períodos de crises e colapsos ambientais e sociais.

A trama experimental de Heberte é uma resposta de um movimento tecido por uma mente-corpo, contrapondo-se às práticas de controle e sujeição de corpos. Seu trabalho transgride os limites convencionalmente impostos ao ato de tecer de maneira feliz e criativa, apontando um caminho para uma elaboração mais orgânica do movimento de tecer, que emerge da mente presente nas mãos. Para ilustrar melhor essa ideia, apresentamos, a seguir, duas imagens da trama convencional de um tecido plano, utilizadas aqui como exemplo de uma estrutura simples, complicada e tradicional.

Imagem 1 - Desenho de um tecido plano



Fonte: www.wikipedia.org

Imagem 2 - Fotografia de um tecido plano



Fonte: www.facebook.com/aleheberte

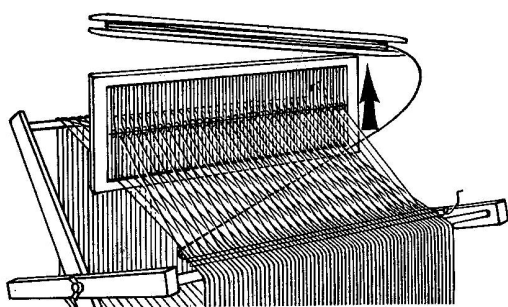
No tecido plano, o entrelaçamento das duas camadas de fios ocorre em sentido perpendicular. A camada longitudinal é denominada urdume, enquanto a transversal é chamada de trama. Os fios permanecem paralelos, cruzando-se mutuamente. O urdume fornece a estrutura do tecido. Observe como o urdume e os

fios de trama se assemelham ao movimento e à forma de um plano cartesiano. As tramas do tecido plano são resultados dessas duas condicionantes, que propomos observar como tempo e espaço.

Sugerimos comparar o caminho linear tramado pelas linhas do tecido plano ao modo causal em que podem ser escritos os parágrafos e os capítulos de um texto filosófico. Na trama tradicional, é possível prever, com relativa precisão, o produto final e o tempo necessário para sua confecção. Isso ocorre devido ao maior controle do processo, onde desvios e interações com o meio são rigidamente controlados.

A seguir, apresentamos um desenho que ilustra a imagem de um tear manual, acompanhado de uma fotografia artística de Heberte manejando o tear.

Imagem 3 - Desenho do tear manual



Fonte: www.wikipedia.org

Imagem 4 - Heberte e seu tear



Fonte: www.facebook.com/aleheberte

Podemos observar que, no manejo do tear manual, o corpo do tecelão se adapta à máquina, que, por meio de movimentos repetitivos, constrói as tramas de um tecido uniforme. Esse tear representa a consolidação de um processo que se acredita ter começado com os fios da urdidura entre galhos de árvores em tempos remotos, quando havia menos controle e, provavelmente, mais elementos de acaso na produção do tecido.

A evolução da técnica, orientada pela lógica reducionista e mercadológica, favoreceu o aprimoramento do ato de tecer por meio da eliminação do acaso, priorizando a agilidade na produção. Os braços e as mãos se movimentam, e há um silenciamento presente, uma quietude nos movimentos do restante do corpo. O eixo que limita o olhar é mantido por certa imobilidade do pescoço, assim como a parte inferior do corpo permanece estática. O tronco é guiado pelo movimento das mãos,

responsáveis pela manipulação e controle dos objetos. No entanto, a cabeça, o pescoço e as pernas permanecem rígidos, sem ação, como se fosse necessário contê-los.

A técnica do tear manual, assim, reduz os movimentos do corpo e, por extensão, restringe as ações da mente e as interações com o meio. Ainda assim, o tear manual é utilizado atualmente, como mostrado na imagem acima, por artistas como Heberte, que o empregam para criar peças artísticas em uma dinâmica diferente, valorizando o tempo e o processo de produção. A riqueza das peças reside na composição de texturas, cores e materiais diversos que podem ser empregados. Contudo, historicamente, o tear contribuiu para a sujeição e consolidação de um sistema de exploração do trabalho, que, atualmente, foi totalmente mecanizado.

A rigidez corporal dialoga com o jogo da linearidade do tecido plano, que aqui comparamos a um ordenamento causal de um texto. Na contramão dessa linearidade ou causalidade, o objetivo é explorar um caminho que esteja em consonância com os ritmos e movimentos de um organismo vivo, algo que as tramas experimentais de Heberte ajudam a compreender.

A seguir, veremos imagens de uma trama experimental, intitulada Renda Cariri, termo cunhado por Heberte para referenciar suas origens em seu trabalho.

Imagem 5 - Renda Cariri



Fonte: www.instagram.com/alexandreheberte

Imagem 6 - Blusa de Renda Cariri



Fonte: www.instagram.com/alexandreheberte

No tecido plano, os fios de urdume não apenas delimitavam o tecido, mas

também conferiam seu ritmo interno, estabelecendo ordem. Agora, os fios do urdume, compreendem os elementos que estabelecem os limites do tecido. Pois, na trama experimental, não há roteiros ou caminhos pré-estabelecidos a serem seguidos como necessários, o que proporciona espontaneidade e maior liberdade ao trabalho.

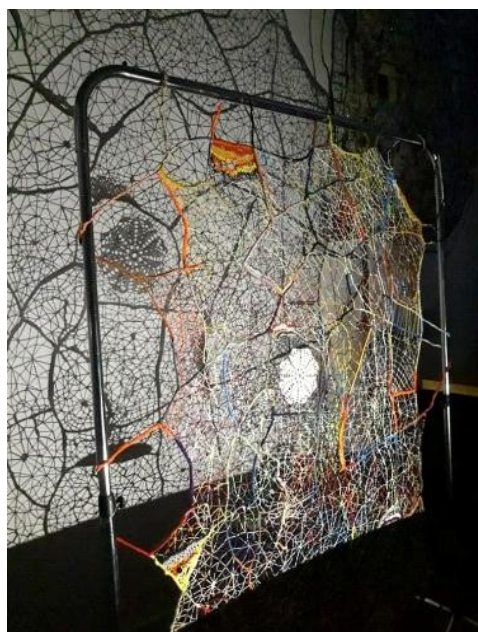
O caminho se constrói de forma intuitiva e harmoniosa com a densidade do fio e as necessidades físicas e mentais do artista, em diálogo constante com o meio. Dessa interação emergem linhas retas, circulares, perpendiculares, nós, entrelaçamentos em diversos ângulos, e movimentos de idas e vindas. A mente, presente nas mãos, estabelece os caminhos dos fios, ao mesmo tempo que os fios, estabelecem o caminho da mente. A trama ocorre quando o artista se permite discorrer sobre ela sem a necessidade de controlá-la, sem se preocupar com o tempo ou com o produto final. É quando o artista se mistura à trama, em uma simbiose entre criador e obra. Essas reflexões têm origem nas palavras do próprio artista e na experiência prática que vivi em uma oficina realizada com ele. Em outras palavras, as ideias aqui apresentadas emergem da prática corporal com a trama experimental.

A estrutura, ou o tear, da trama experimental é múltipla: pode ser feita com um papelão, uma arara, em uma parede com pregos ou até em postes de uma rua, sendo possível realizar o trabalho em diversos lugares:

Imagem 7 - Tear de papelão



Imagem 8 - Tear de arara



Fonte: www.facebook.com/aleheberte

Fonte: www.facebook.com/aleheberte

A proposta é acessível tanto econômica quanto politicamente. Isso porque, além dos espaços para o exercício da trama serem múltiplos, não há exigência de ferramentas de alto custo; e pela democracia de movimentos, não há a imposição de um corpo específico para esse movimento.

Compreendendo a política como a capacidade de ocupar e libertar o próprio corpo, como aprendemos com o conceito de território-corpo, de Cabnal, tanto o tear de papelão quanto os demais instrumentos evitam a domesticação dos corpos. Nesse sentido, não ocorre uma conformação ou submissão do corpo à técnica, mas sim um diálogo democrático entre corpo e técnica.

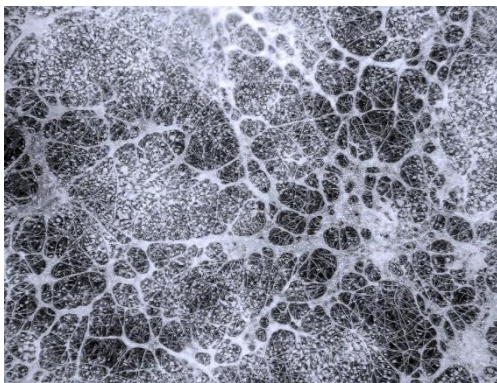
Diferentemente do tecido plano tramado no tear manual ou elétrico, que possui um ponto inicial e um ponto final, na trama experimental não é possível determinar onde o trabalho começou ou terminou. O objetivo é criar uma tensão nos fios, ou seja, aquele que tece busca caminhos para minimizar fios frouxos e soltos, construindo uma grande rede interconectada. Essa tensão nos fios parece dialogar com as conexões presentes na rede fúngica, composta por trocas metabólicas.

Assim, os caminhos são tramados não apenas como um produto espontâneo do artista, mas também como resultado da interação com a própria estrutura e do cuidado com os fios, que agora também participam do trabalho. Em outras palavras, as propriedades da estrutura, bem como as dos fios — elasticidade, textura, gramatura — parecem dialogar com aquele que os tece. Diferentemente do que ocorre no tear manual em seu contexto industrial, que limita a criação e os caminhos, fornecendo maior controle sobre o produto final, no processo artístico o produto final precisa ser esquecido durante o trabalho, para que o processo seja vivenciado com mais riqueza e criatividade.

A arte cumpre um papel político em nosso modo de operar com a vida, desacelerando e nos vinculando de outra forma ao tempo, mais próximo das temporalidades circulares descritas pelo mestre Nego Bispo, quando fala da geração avó e da geração neta. Pensar em rede é direcionar nosso pensamento para a importância das conexões, da tensão, dos ajustes sutis na composição de uma diversidade de agentes e atores que estão, a todo momento, direcionando novas ações e direções. É tecer diálogos.

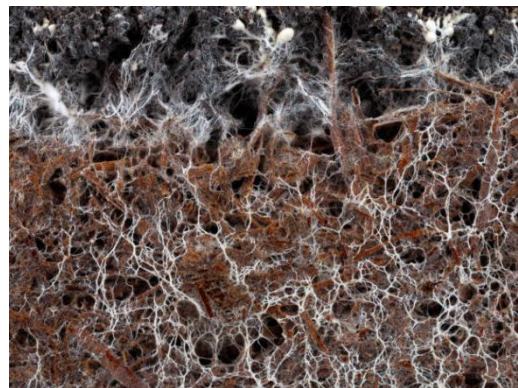
Na visão microscópica das redes fúngicas, que podem ser visualizadas nas imagens 12 e 13, a seguir, não é possível encontrar um começo ou um fim. Nesse emaranhado de hifas, não há um filamento central, cujo aniquilamento possa prejudicar toda a rede. As hifas, os filamentos, na rede de micélio são produzidos de forma que a rede não dependa exclusivamente de um único filamento. Diferente do tecido plano, que depende do fio de urdume, ou de um texto lógico, onde a eliminação de uma hipótese pode invalidar a obra.

Imagem 9 - *Fusarium euwallaceae*



Fonte: pt.dreamstime.com/palex66_info

Imagem 10 - *Agaricus bisporus* no solo



Fonte: Andreas Häuslbetz, 2023.

Nas redes de micélio, há certa tensão, construída por trocas metabólicas, que permite a conexão entre todas as partes da rede sem a necessidade das regularidades de uma geometria cartesiana. Os caminhos são múltiplos. E é justamente essa multiplicidade que parece garantir a fortaleza da rede.

A Renda Cariri, captada numa interação com seu criador reproduzida na imagem 14, que se segue, nos fornece uma experiência simbiótica comparável e com grandes semelhanças ao micélio.

Imagem 11 - Renda Cariri e Heberte



Fonte: www.facebook.com/aleheberte

A criação da Renda Cariri, a trama experiencial, favorece a espontaneidade e a emergência do acaso. As tessituras experimentais nos proporcionam, pela experiência de tecer, fazer parte da rede e apreender com as mãos novos caminhos para o pensamento. O texto filosófico, visto como um organismo vivo, ou seja, um sistema aberto, dinâmico e que não possui um centro controlador, ensina-nos que aquelas pessoas que o escreve não são as principais protagonistas dessa história.

O movimento das mãos não surge através do controle das partes do corpo, mas como ressonância das mesmas. O objetivo é educar a mente a encontrar uma escrita que se assemelhe a essa dimensão experimental e que possua uma abertura para a novidade, onde o resultado não esteja perfeitamente dentro dos limites esperados. A emergência do novo propicia educar a mente a não pensar em linhas retas, mas em rede, em sincronia, a tecer premissas emaranhadas de tal forma que não se construa dependências com determinados argumentos, mas com a própria realidade.

Apreendemos com a trama experimental que quanto mais se preocupa em fechar os pontos abertos, em amarrar todos os fios, menos se consegue fazer isso. É necessário um desdém pelo produto final e um trabalho cuidadoso com as partes que, à primeira vista, podem parecer sem conexão. Não há um fio condutor, há fios que se conduzem pelas sincronias.

O monopólio da linearidade causal produz um tipo de conhecimento cerceado por crenças políticas hierárquicas restritivas, que vemos reger as relações no espaço de aprendizagem nas instituições públicas de ensino no Brasil. O

pensamento linear afunila o olhar sobre as relações, impossibilitando, num espaço escolar, por exemplo, ver para além de dois grupos: os opressores, detentores oficiais do direito de controlar e de ter conhecimento, e os oprimidos, os que obedecem e os que são considerados ignorantes. Ou seja, os que antecedem e os que procedem, como numa linha temporal.

Apreendemos e defendemos que construímos uma rede ao escrever aquilo que realmente se crê. A percepção do corpo na escrita, de um texto filosófico que se dá como extensão de quem o escreve, constitui um sinal de que essa investigação possa estar enraizada num problema real. Em outros termos, tecer um saber territorializado, uma investigação não vazia de sentido e que tenha condições de atingir os problemas que perpassam a sociedade no momento presente, possibilitando a construção de vínculos e a formação de uma rede de saberes numa escola.

Na presente seção, investigamos os caminhos da escrita através dos caminhos das mãos na Renda Cariri. A partir dessa investigação, ganhamos a percepção de que se pertencer à escrita, estar presente no texto, cria uma conexão com a informação, nele presente, que constrói uma memória no corpo, que pode se vincular com outros corpos e formar outras memórias.

É a partir dessa percepção que delineamos nosso caminho metodológico: uma escrita porosa, rizomática e incorporada, em que as escolhas metodológicas não se separam das vivências e dos afetos, nem se enclausuram em um modelo fixo. Escolhemos investigar por entre tramas, permitindo que os fios do corpo, do território, dos saberes ancestrais e dos seres invisíveis — como fungos e bactérias — se entrelacem e nos conduzam. Assim, ao abordar a Renda Cariri e suas experimentações têxteis, aprendemos que pertencer à escrita, estar presente no texto com o corpo inteiro, pode criar conexões significativas com o conhecimento e ativar memórias corporais que se entrelaçam com outras, formando redes de saberes.

Como nos tecidos artesanais, onde o entrelaçamento dos fios depende da atenção sensível às texturas, tensões e ritmos, também o ensino de Filosofia pode se beneficiar dessa escuta cuidadosa dos ritmos da vida — mesmo aqueles que se movem sob a terra, nas camadas microscópicas. A partir daqui, passamos a explorar outra dimensão das tramas que nos constituem: o universo silencioso dos fungos e bactérias, formas de vida que operam redes invisíveis, mas fundamentais à

existência. No próximo capítulo, apresentamos e discutimos estudos sobre esses seres, com base em pesquisas e narrativas que convergem com nossa abordagem. Acreditamos que essa investigação nos permitirá refletir sobre um ensino de Filosofia que promova novos hábitos coerentes com as formas de vida que nos habitam, com aquelas que nos cercam e com aquelas em que habitamos.

CAPÍTULO II - A TERRITORIALIZAÇÃO DO SABER: FILOSOFIA DA SIMBIOSE

Apresentação

Apresentamos uma investigação filosófica interdisciplinar sobre o universo dos fungos e o universo microscópico, que podem nos oferecer um caminho alternativo para abordar o problema da desterritorialização do saber no ensino de Filosofia. Acreditamos que compreender esses pequenos e imensos organismos, que estão na base do território-terra e do território-corpo, podem funcionar como lentes de aumento para estudarmos os processos ecológicos que sustentam nossas relações. Para essa investigação sobre vidas tão imensas e diminutas, recorreremos às obras *Trama da Vida*, de Merlin Sheldrake; *Planeta Simbiótico*, de Lynn Margulis; *O Tao da Física*, de Fritjof Capra; e *Terra Viva*, de Peter Farb. Todas essas obras podem ser consideradas romances filosóficos de ciência, pois proporcionam reflexões sobre descobertas científicas em uma linguagem literária.

Os estudos científicos sobre germes, fungos e partículas atômicas utilizados neste capítulo, articulados com os saberes ancestrais dos povos indígenas, como o estudo apresentado por Posey (1985; 2002) sobre o manejo Kayapó, oferecem reflexões críticas sobre as noções de indivíduo, causalidade e racionalidade ou uma inteligência não exclusivamente humana. Mais do que isso, trazem um olhar especial sobre a importância da teia de relações ecológicas que sustenta o mundo. Buscamos apresentar percepções que incentivem o retorno do filósofo — aquele que acredita ser possível compreender o mundo apenas se colocando fora ou distante dele — aos seus territórios, ao seu corpo e à sua terra. Acreditamos que essa rede de saberes ancestrais, tanto dos povos indígenas quanto dos organismos, que carregam histórias ancestrais que moldaram a vida no planeta, propicia um caminho para a territorialização do saber. Ou seja, a rede de saberes ancestrais fornece uma perspectiva compatível com um ensino de Filosofia voltado para uma educação ecológica em sentido crítico, na medida em que reconhece o papel essencial dos organismos ancestrais na vida da Terra.

Vivemos em uma finíssima camada da Terra e frequentemente ignoramos as incontáveis vidas e sistemas vivos sob nossos pés, como fungos, bactérias e germes, além de organismos em nosso entorno, como abelhas, mariposas e outros insetos. Por meio da ecologia, compreendemos as relações entre os organismos e o meio como um sistema de forças ativas. Esse sistema de forças ativas propicia um jogo de relações que, acreditamos, são as condições necessárias para a vida e para a construção de uma ética da vida. De que forma a ignorância em relação a outras formas de vida, como o universo subterrâneo sob nossos pés, influencia o tipo de relações que estabelecemos com o meio? Estima-se que as bactérias tenham surgido na Terra há cerca de 3,5 bilhões de anos, enquanto os fungos surgiram há aproximadamente 1 bilhão de anos. Ignorar esses seres equivale a desprezar os conhecimentos ancestrais sobre a vida na Terra (cf. Sheldrake, 2021, p. 83).

O que a percepção de nossa conexão com a terra, o território e as culturas de microrganismos em suas profundezas pode nos possibilitar? Qual é o papel desempenhado por filósofas, filósofos e filósofes, ao longo da história, na construção de um olhar sobre essa relação? O que os microrganismos podem nos ensinar sobre a rede comunitária de saber que almejamos construir no espaço escolar?

Heidegger, que representa o modo importado de fazer Filosofia, investiga, em *Conceitos Fundamentais da Metafísica* (2011), as seguintes teses nos capítulos I e II da segunda parte do livro: “o animal é pobre de mundo”, “a pedra é sem mundo” e “o homem é formador de mundo”. A pedra é entendida como um organismo dado e pela ausência de acesso ao mundo, sendo essa sua especificidade, dada no “contexto ontológico da natureza física material e a ordem de suas leis”. Isso porque ela é, segundo Heidegger, sem movimento. Já que a pedra não possui a terra como apoio, ela não a toca, mas simplesmente aparece sob a terra. O que nos leva a crer que essa suposta incapacidade de se mover a furta da possibilidade de acessar o mundo. Já os animais não humanos são compreendidos como pobres de mundo, pois seu acesso ao mundo é limitado. Segundo Heidegger (2011, p. 254-255).

O lagarto não aparece simplesmente sobre a pedra aquecida no sol. Ele procura a pedra, ele costuma procurá-la. Apartado dela, ele não fica em qualquer lugar: ele a busca novamente - se ele chega a reencontrá-la, isto é indiferente. Ele se aquece ao sol. Assim o dizemos, apesar de ser duvidoso se ele se comporta aí como nós, quando deitamos sob o sol: se o sol é acessível para ele enquanto sol, se a rocha é experienciável para ele enquanto rocha. No entanto, sua ligação com o sol e com o calor é diferente da ligação da pedra simplesmente dada no sol e aí aquecida. Mesmo se evitarmos toda interpretação psicológica equivocada e precipitada do modo

de ser do lagarto e não “inserirmos” nele o que sentimos em nós mesmos, veremos em seu modo de ser, no modo de ser dos animais, uma diferença em relação ao modo de ser de uma coisa material. A rocha, sobre a qual o lagarto se deita, não está dada enquanto rocha para o lagarto, de tal modo que ele poderia perguntar por sua constituição mineralógica. O sol, sob o qual o lagarto se aquece, não está dado em verdade para ele enquanto sol, de tal modo que ele poderia colocar questões e mesmo dar respostas astrofísicas relacionadas com o sol.

Nesse sentido, diferente da pedra, o lagarto tem acesso ao mundo, pois realiza movimentos sobre a rocha, mas seu acesso é limitado, pois não poderia perguntar por sua constituição mineralógica. É dotado da capacidade de deliberação/movimento, mas não de linguagem.

Com base no exemplo acima, concebemos que há uma escala valorativa entre capacidade de movimento e capacidade de linguagem humana que antecede o contato com esses outros organismos. Heidegger olha de forma profunda para as relações entre organismos, se dispõe a estudar textos de outras áreas, contudo com os mesmos pressupostos de tantos outros filósofos ocidentais, a saber, sem o deslocamento de perspectivas subjetivas para imaginação e criação da possível condição de outros seres. O ser humano ocupa a posição central e isolada na compreensão de mundo. Assim como um grupo seleto de filósofos se considera detentor do direito de filosofar, e intelectuais da educação acreditam saber e definir o que deve ser ensinado.

O esforço criativo que nos aproxima de um corpo diferente do nosso proporciona uma alteridade interdependente e interconectada. Já as indagações de Heidegger são subjetivistas, sobre os *qualia* e a experiência do lagarto com a rocha e o calor do sol, mantendo-se nas categorias das faculdades mentais estritamente humanas. Mesmo sendo possível que tenha investigado outras áreas do conhecimento para além da Filosofia, não há em sua especulação, espaço para saberes e informações de outras áreas do conhecimento que possam contribuir para essa pesquisa. Sua Filosofia constrói-se na não dependência ou interdependência de outros saberes.

Na presente tese, propomos o caminho inverso ao escolhido por Heidegger exposto acima. Propomos pensar o que as informações e descobertas feitas em outras áreas do conhecimento poderiam servir ao nosso propósito na presente tese sobre ensino de Filosofia numa perspectiva de uma educação ambiental crítica. Propomos um esforço criativo semelhante ao processo descrito por Krenak ocorrido entre a anciã do povo Hopi com a pedra, bem distante, da pedra concebida por

Heidegger. Supomos que as descobertas sobre fungos, bactérias e outros microrganismos têm muito a nos ensinar sobre as nossas relações, oferecendo acessos diversos ao mundo — muitas vezes, mais profundos do que os nossos. Uma vez que nosso intuito é nos desvencilhar de um olhar antropocêntrico que provocou rupturas em nossa concepção do território-corpo e do território-terra. Aprender a enxergar o mundo sob a perspectiva de organismos tão pequenos e tão imensos, que vivem sob nossos pés na escuridão, parece nos conduzir ao reconhecimento da origem de nossa própria história.

Apresentamos na seção 2.1 uma discussão sobre a noção de "teia da vida", que conecta os saberes ancestrais dos povos indígenas a certos conhecimentos provenientes de comunidades científicas. O objetivo da seção é compreender o olhar ecológico sobre as conexões, a partir do cultivo da terra pelos Kayapós até as descobertas científicas do universo atômico. Na seção 2.2, iniciamos nossa investigação sobre o que os fungos têm a nos ensinar e as estranhas simbioses que os permeiam. Trazemos os questionamentos e o compromisso com uma pesquisa não antropocêntrica. Na seção 2.3, apresentamos a teoria da Endossimbiose Sequencial, proposta pela cientista Margulis, que oferece uma perspectiva sobre a colaboração entre espécies como fundamental para nossa história coevolutiva. Na seção 2.4, damos continuidade à investigação sobre os fungos e as redes miceliais no entrelaçamento entre corpo e mente, alimento e pensamento. Na seção 2.5, apresentamos, com base no que foi discutido anteriormente, nossa compreensão sobre a territorialização do saber no ensino de Filosofia, a partir de uma Filosofia da simbiose.

2.1 A teia da vida: a conexão entre saberes ancestrais e científicos

Dentro do campo científico existem diversas formas de fazer ciência. Nem todas possuem paralelo com o conhecimento ancestral, pois nem toda atividade científica se constitui para a construção do quebra-cabeça da teia da vida. Há aquelas que se desenvolvem com objetivos específicos dentro de uma lógica reducionista, sustentada pela concepção de dominação e controle da vida. As pesquisas científicas realizadas pela indústria farmacêutica e pela agricultura

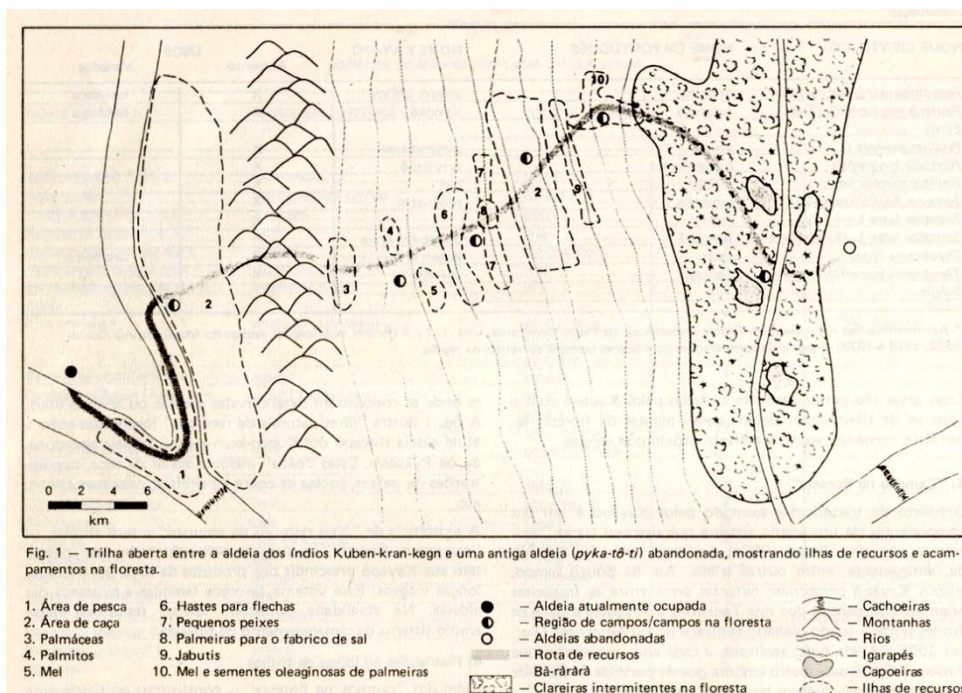
industrial, no desenvolvimento de drogas, pesticidas, venenos químicos e outras práticas que comprometem a biodiversidade, não têm nenhuma confluência com os saberes dos povos ancestrais. Ao contrário, elas roubam, patenteiam e monopolizam esses conhecimentos.

A Revolução Verde imposta pela agricultura industrial resultou na redução da complexidade ecológica, com o objetivo de obter lucros estratosféricos, por meio da diminuição da diversidade de espécies e da homogeneização do meio ambiente. Isso foi alcançado pelo uso intensivo de tratores, pela imposição da monocultura, pela aplicação de químicos derivados de pesquisas armamentistas de períodos de guerra e pelo saqueamento das diversas formas de vida e modos de existência.

A rica biodiversidade tão almejada da Amazônia é produto da interferência da ação humana milenar dos povos indígenas (cf. Posey, 1985). Sabe-se que o uso de plantas medicinais como Cupuaçu, Castanha-do-pará, Cacao, Andiroba, Copaíba, Espinheira-santa, Jaborandi, Açaí, bem como das bebidas Ayahuasca e Curare, foram descobertos pelos povos indígenas no Brasil, mas, atualmente, são exemplos de saberes que foram expropriados, roubados e patenteados por indústrias estrangeiras (cf. Vale, 2019).

O cuidado com a terra do povo Kayapó nos oferece uma rede que pode conectar a floresta a uma comunidade humana. Um estudo sobre o sofisticado conhecimento ecológico do povo Kayapó, realizado pelo etnobiólogo indigenista Posey (1985), na comunidade Kayapó no Pará, apresenta as diversas técnicas de manejo de florestas e savanas tropicais. Abaixo, temos a imagem da trilha aberta entre a aldeia dos *Kuben-kran-kegn* e uma antiga aldeia abandonada.

Imagem 12 - Trilha Kayapó



Fonte: Posey, 1985, p. 178.

Existe uma complexa rede de cultivos que se estende em todo território percorrido pelos Kayapós: capoeiras ou roças de caça, ilhas de recursos, rotas de recurso, clareiras na floresta, roças nas montanhas, quintais e ilhas de vegetação. Essa diversidade apresenta uma escuta da terra para a escolha de cultivos que respeitem os territórios.

Nas *capoeiras*, temos o cultivo de plantas alimentícias, medicinais e árvores frutíferas de pequeno porte, que também poderiam ser denominadas *roças de caça*, uma vez que também possuem a função de facilitar a caça de animais, atraídos pelas árvores frutíferas. Ao longo do caminho percorrido pelos Kayapós em longas expedições que poderiam durar vários meses, Posey, auxiliado pelos nativos, encontrou os campos na floresta: verdadeiras *ilhas de recursos* naturais. O cultivo era destinado à coleta e transplante de plantas que forneciam a sobrevivência durante as viagens, propiciando que levassem consigo pouquíssimas bagagens, pois as *ilhas de recursos* além de alimentos e medicamentos, forneciam também os artefatos necessários.

Pelas trilhas dessas viagens, os Kayapós criaram *rotas de recursos*, faixas de até 4 metros de largura com o plantio de variedades de inhames, batata-doce, marantáceas, cupá, zingiberáceas, aráceas, outras plantas tuberosas não identificadas, plantas medicinais e árvores frutíferas, que podiam ser estendidas até

14 metros, já que, com cerca de 5 metros de distância dessas faixas, a comunidade fazia suas necessidades físicas e acabavam realizando o plantio de tubérculos, sementes e castanhas que sempre carregavam em suas bolsas. Por onde os kayapós pisavam, uma relação de troca e cuidado era estabelecida.

As *clareiras na floresta*, abertas pela queda de árvores, provocada pelos ciclos ecológicos da floresta ou pelos Kayapós para extração de mel, tornavam-se, com a entrada de luz, um espaço propício para o cultivo de variedades de mandioca, cará, cupá, inhame, batata-doce, taioba, feijão, canas de flecha e plantas amigas. As *roças em morro* eram um cultivo especial realizado por mulheres idosas e liderado pela maior autoridade feminina, a *menire nhõ benadjwyrà*. Sua colheita era destinada a tempos de escassez, durante a estação da seca, em caso de enchentes, ou em perda de colheitas. Essas mulheres idosas limpavam a vegetação rasteira de capoeiras que estavam há cerca de 8 a 10 anos sem cultivo e plantavam tubérculos em covas rasas ou bolsões de solo fértil durante a época de chuva.

Próximos às aldeias, encontramos os *quintais* cultivados com plantas medicinais, um modelo de roça que foi popularizado e mantido em regiões periféricas no Brasil. O quintal era o “cartão de visita”, indicando a especialidade médica, o conhecimento do curandeiro ali residente. Os *wayanga*, os xamãs, ou os *pidjamari*, curandeiros menores, cultivavam em seus quintais plantas medicinais com uso que só eles sabiam. Mas havia também plantas medicinais secretas cultivadas em esconderijos na floresta.

Durante a convivência com os Kayapós, Posey observou que são eles os responsáveis pelo cultivo de aglomerados de vegetação lenhosa no cerrado, denominados *ilhas de vegetação*, os *apêtês*. Em um estudo de 10 ilhas, encontraram 120 espécies identificadas em conjunto com dois Kayapós, que revelaram seus diversos usos: como remédios, atrativos de caça, alimentos, água, lenha, fertilizante, sombreamento, construção de inúmeras ferramentas e artefatos. Os Kayapós relataram que o plantio das 120 espécies ocorreu pelo intercâmbio entre aldeias e outras comunidades indígenas e quilombolas. A sucessão de queimas, que controlam a população de cobras, escorpiões e gramíneas, associada à adubação de material orgânico preparado com montículos de cupim *Nasutitermes* sp., *rurute*, às vezes associado com formigas *Azteca* sp., *mrum kudjà*, uma verdadeira simbiose, fornecem a riqueza dessas ilhas, que serviam também como

refúgio de epidemias e de conflitos com outras comunidades (cf. Anderson y Posey, 1985).

No território Kayapós-Gorotire, Anderson e Posey (1985) relataram terem encontrado nas roças, no sul do Estado do Pará, o cultivo de 58 espécies de alimentos. Sendo 17 variedades de mandioca e macaxeira, e 33 variedades de batata-doce, inhame e taioba. Num sistema organizado pela sucessão de roças que se inicia com os *puru nu*, cultivos de porte baixo e vida curta, seguido do *puru tum*, compostos de bananas e diversas árvores frutíferas, e do *ibê*, árvores de grande porte como a castanha-do-pará.

Os povos ancestrais fornecem caminhos para uma relação complexa com a floresta, no aprimoramento e na conservação da biodiversidade mundial que a ciência reducionista nega e desrespeita ao denominar como recurso global e selvagem. A cosmologia dos povos ancestrais atribui a origem do conhecimento como recebida em rituais espirituais antropomórficos, de forma direta pela entidade presente em cada ser da floresta, onde todo organismo possui sentido e conexão com a teia da vida. Diferentemente de um conhecimento pautado em medições realizadas em laboratório. Esbarramos aqui na suposta superioridade e confiabilidade de um conhecimento que tem sua origem justificada na observação científica em relação aos conhecimentos cuja narrativa de origem remonta aos rituais espirituais (cf. Posey, 2002).

A crença na superioridade do saber científico sobre outros saberes tem origem em equivocadas concepções da atividade científica e, muitas vezes, na falta de ética de alguns cientistas e especialistas de outras áreas que usam da ignorância da população sobre o método científico, para descaracterizarem o conhecimento dos povos ancestrais. Vemos, por um lado, que os usos das plantas medicinais feitos pelos povos ancestrais são deslegitimados em experimentos rasos, num curto espaço de tempo e sem um contingente adequado de casos. Mas, por outro lado, encontramos também as descobertas de usos de plantas medicinais dos povos ancestrais caracterizadas como recursos naturais de bem comum e roubadas pela indústria farmacêutica. As plantas, os microrganismos, as células e quaisquer outros seres, ao serem tomados de forma objetiva pela ciência reducionista, perdem seu sentido, são desterritorializados, e sujeitos a quaisquer ações, inclusive ações antiéticas.

Os Kayapós temem quando amostras de plantas são levadas de seu povo por cientistas, uma vez que todo ser possui espírito e deve ser respeitado em sua terra. Conseguimos compreender a preocupação dos Kayapós com as sementes e plantas sendo usadas pelos brancos distantes da terra em que são pertencentes, quando nos opomos às indiscriminadas pesquisas com células humanas (cf. Posey, 2002, p.4). Isso porque, numa sociedade antropocêntrica, os seres humanos são os únicos a se reconhecerem como dotados de espírito ou de direitos.

O limite entre saberes ancestrais e científicos é justificado pela suposta segurança de métodos distintos. Embora as práticas científicas sejam diversas, existe a crença de que todo conhecimento científico é comprovado empiricamente de forma segura e indubitável. Contudo, essa crença é equivocada. Existem conhecimentos científicos que não foram comprovados empiricamente. Como exemplos, temos os conhecimentos advindos das pesquisas do universo atômico que, em grande parte, se constroem por modelos explicativos. Além disso, os modernos aparelhos microscópicos são produtos de sofisticadas construções teóricas, distantes de uma concepção simplista de acesso direto ao mundo. Da mesma forma, conceber que todo conhecimento científico é passível de repetição em qualquer tempo e por qualquer pessoa é um equívoco. Para que seja possível repetir o experimento, são necessários vários anos de treinamento. Nesse sentido, também o conhecimento ancestral advindo de uma experiência mística profunda pode ser passível de repetição após anos de treinamento. E mesmo concluído esse longo tempo de treinamento, tanto a repetição do experimento científico quanto da experiência mística podem não ocorrer. Ter que os experimentos científicos são passíveis de experimentação e, por sua vez, passíveis de repetição, não significa afirmar que possam ser repetidos em quaisquer condições e nem que foram comprovados empiricamente (cf. Capra, 1983, p.36).

Em 1975, Capra apresenta a defesa de uma teia da vida em *O Tao da Física* (1986), a conexão entre saberes ancestrais e científicos, numa abordagem sobre o que aprendera enquanto físico de partículas. Descobertas que o fizeram abandonar a física e a se dedicar a uma ecologia profunda. No prefácio da obra apresenta a experiência mística que o levou a percorrer esse caminho:

Eu estava sentado na praia, ao cair de uma tarde de verão, e observava o movimento das ondas, sentindo ao mesmo tempo o ritmo de minha própria respiração. Nesse momento, subitamente, apercebi-me intensamente do ambiente que me cercava: este se me afigurava como se participasse de

uma gigantesca dança cósmica. Como físico, eu sabia que a areia, as rochas, a água e o ar a meu redor eram feitos de moléculas e átomos em vibração e que tais moléculas e átomos, por seu turno, consistiam em partículas que interagiam entre si através da criação e da destruição de outras partículas. Sabia, igualmente, que a atmosfera da Terra era permanentemente bombardeada por chuvas de “raios cósmicos”, partículas de alta energia e que sofriam múltiplas colisões à medida que penetravam na atmosfera. Tudo isso me era familiar em razão de minha pesquisa em Física de alta energia; até aquele momento, porém, tudo isso me chegara apenas através de gráficos, diagramas e teorias matemáticas. Sentado na praia, senti que minhas experiências anteriores adquiriam vida. Assim, “vi” cascatas de energia cósmica, provenientes do espaço exterior, cascatas nas quais, em pulsações rítmicas, partículas eram criadas e destruídas. “Vi” os átomos dos elementos — bem como aqueles pertencentes a meu próprio corpo — participarem desta dança cósmica de energia. Senti o seu ritmo e “ouvi” o seu som. Nesse momento compreendi que se tratava da Dança de Shiva, o Deus dos dançarinos, adorado pelos hindus (Capra, 1983, p. 13).

Na década de 1970, Capra, ainda enquanto físico, começou a estudar o conhecimento ancestral do Oriente e o misticismo oriental. Contudo, foi pela experiência com plantas de poder, ao vivenciar a Dança de Shiva, que começou a perceber paralelos entre o Zen e a teoria quântica. As teorias que até então concebera por meio de gráficos, diagramas e teorias matemáticas, ou seja, de forma distante e fria, começaram a ganhar território em seu corpo a partir dessa experiência simbiótica, o que promoveu, assim, uma transformação em sua vida.

Destacamos por meio desse relato de Capra, a importância de uma experiência simbiótica, antropomórfica e mística, semelhante aos rituais espirituais dos povos indígenas, para a sua concepção de uma ecologia profunda e a defesa da teia da vida.

Em sua obra, encontramos um olhar atento para as conexões, fortalecendo a percepção de que a vida é um todo integrado, onde o indivíduo ou a parte é concebido como produto das relações, necessitando do contexto ou ambiente para existir e ser analisado. Em Capra, encontramos algo além da confirmação do princípio da incerteza de Heisenberg; temos a defesa da teia da vida, ou seja, a visão de que o mundo é o resultado das probabilidades de interconexões. Essa perspectiva é compatível com o que o universo fúngico pode nos ensinar.

A incerteza gerada pelas confusões teóricas e conflitos entre modelos teóricos no universo das partículas subatômicas pode ter origem no paradigma da objetividade científica, a lógica reducionista que entende os organismos, no caso, as partículas, como entidades isoladas. Em outras palavras, cada partícula possui um território dado pelas relações construídas na teia da vida. Uma partícula só pode ser

compreendida em sua atividade, que ocorre por meio da interação com o meio, ou seja, dentro de seu contexto (cf. Capra, 1983, p. 67).

Paralelamente, sob essa perspectiva, podemos compreender o medo dos Kayapós de que as plantas sejam levadas para lugares distantes de seu contexto, pois seu espírito — seu sentido — reside naquelas terras. Ou seja, a integralidade ou identidade da planta não pode ser compreendida de forma isolada, mas no conjunto das relações estabelecidas naquele território. E, como esse povo compreende cada organismo como um ser sagrado, retirá-lo desse território seria, talvez, como retirar seu espírito. Algo pior do que a morte.

Segundo Capra, no nível subatômico, a concretude da matéria é desvelada como padrões de probabilidades, como ondas, como probabilidades de interconexões. As partículas subatômicas:

[...] não possuem significado enquanto entidades isoladas, somente podendo ser compreendidas como interconexões entre a preparação de um experimento e sua posterior medição. A teoria quântica revela, assim, uma unidade básica no universo. Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades menores dotadas de existência independente. À medida que penetramos na matéria, a natureza não nos mostra quaisquer “blocos básicos de construção” isolados. Ao contrário, surge perante nós como uma complicada **teia de relações** entre as diversas partes do todo (Capra, 1983, p. 58, grifo nosso).

No universo nanoscópico não se sustenta a crença na matéria como uma unidade indivisível ou elemento independente. Os átomos consistem em “imensas regiões de espaço” por onde dançam pequeníssimas partículas orquestradas por forças elétricas (Capra, 1983, p. 56). Se imaginássemos o átomo do tamanho da maior abóbada do mundo, a Catedral de São Pedro, com 2.702 m², o núcleo corresponderia a um grão de sal, e os elétrons, a poeira girando em seu entorno. Assim, a matéria é composta principalmente por vácuo e movimento, com elétrons que aparecem e desaparecem. São as interações entre os elétrons e a estrutura atômica que conferem à matéria seu aspecto sólido (cf. Capra, 1983, p. 56-59).

Os conceitos de matéria, tempo e espaço, causa e efeito oriundos da física e Filosofias tradicionais, que moldaram a percepção de mundo ocidental, não têm relação com a física subatômica (cf. Capra, 1983, p. 21). Somos convidados a pensar, ou melhor, a perceber a matéria, o tempo e o espaço por outros prismas distantes das relações de causalidade. O ecologista defende a percepção do “mundo como um sistema de componentes inseparáveis, em permanente interação

e movimento, sendo o homem parte integrante desse sistema” (Capra, 1983, p. 27). A solidez e as estruturas estáveis do mundo se sustentam por uma eterna dança cósmica regida por padrões de energia.

As descobertas da Física levaram a Ciência moderna a inúmeras aporias que podem ser bem interpretadas se compreendermos a matéria como um eterno movimento produto de relações nas quais o lugar do observador, do cientista, não pode ser esquecido. A defesa de uma visão orgânica de mundo, de uma visão ecológica, não pode excluir a presença, o papel e os limites do observador na construção das teorias.

O contexto fornecido pelas interações entre partículas não se explica pela causalidade:

Todos os eventos acham-se aí interligados, mas as interligações não são causais. As interações de partículas podem ser interpretadas em termos de causa e efeito somente quando os diagramas de espaço-tempo são lidos numa direção definida, por exemplo, de baixo para cima. Sempre que sejam tomados como padrões quadridimensionais sem qualquer direção definida de tempo a eles vinculada, inexistem o “antes” e o “após” e, por isso, inexistem causalidade. (Capra, 1983, p. 145).

Parafraseando Capra, o conceito de antes e depois só faz sentido quando os diagramas são lidos de uma direção específica. Em outras palavras, a causalidade se torna compreensível quando realizamos um recorte da realidade. Esse é o recorte que somos ensinados a fazer para que nossas interpretações do mundo se baseiem nas conexões causais. Essa estratégia tem sua importância e méritos, mas não pode ser universalizada nem considerada a única abordagem possível.

As interpretações baseadas no universo nanoscópico são frequentemente acusadas de serem contraintuitivas, pois desafiam nossa crença em um mundo governado por conexões causais. Capra busca demonstrar que, no universo místico das culturas ancestrais do Oriente, essa visão não se sustenta, uma vez que elas concebem o mundo por meio de conexões acausais. Essa mesma perspectiva parece também se aplicar aos modos de ser das culturas ancestrais quilombolas e indígenas.

O desafio é desaprender as práticas reducionistas impregnadas na visão de um mundo colonizado pela monocultura, que, pela rígida apreensão do tempo e do espaço como categorias objetivas, nos leva incessantemente a procurar uma causa, um fato anterior para a compreensão do mundo. Não fomos educados pela escola formal a pensar em rede.

Contudo, a diversidade e rotatividade do manejo Kayapó, tal e qual o modo como compreendem os organismos em seu território, possui confluência com uma concepção do ser humano como integrante desse sistema de complexas teias de relações. Posey (1994) relata os desentendimentos que teve ao tentar explicar para um Kayapó a sua defesa da interferência da ação indígena na construção do que por muito tempo se compreendeu como floresta "selvagem". O conflito se deu, sobretudo, no conceito de cultivo. Alguns indígenas Kayapós, ao lerem o artigo de Posey, não aceitaram conceber a floresta como também um produto do cultivo dos Kayapós. Ou seja, ver a floresta como um fenômeno causado pelo manejo Kayapó.

Talvez o cerne do problema esteja na visão limitada e linear, na qual Posey não se exclui. Ao renunciar à concepção da floresta pelo prisma da causalidade, ditada pela rigidez de um tempo e espaço objetivos, podemos perceber a floresta como uma rede de relações não causais, onde a ação humana indígena é tecida conjuntamente, nem antes e nem depois. Assim, encontramos confluências das descobertas feitas no universo nanoscópico com o modo de vida Kayapó, da mesma forma que Capra concebeu o misticismo oriental.

Na presente seção discutimos caminhos de conexão entre saberes ancestrais e saberes científicos. Conceber esses saberes como distantes e incompatíveis faz parte de uma leitura de mundo fragmentada que não compreende as conexões e a teia da vida da qual fazemos parte. O critério metodológico para que esse diálogo seja possível é distanciar-se de uma ciência pautada em visões reducionistas e movida centralmente por interesses exploratórios e mercadológicos.

A defesa de uma ecologia de saberes na Filosofia pode ser construída na crença de uma horizontalidade entre saberes e organismos, no abandono da leitura equivocada dos seres humanos como organismos independentes do meio. O que possibilita compreender que podemos aprender com o universo dos fungos, com o universo das bactérias, desses organismos que são os ancestrais da vida na Terra. Na próxima seção, realizamos uma investigação sobre uma estranha simbiose.

2.2 Aprender a pensar como um líquen: uma Filosofia da simbiose

Na presente tese, propomos refletir sobre caminhos para os problemas do ensino de Filosofia que, no capítulo anterior, identificamos como a

desterritorialização do saber. Pensar sobre o ensino de Filosofia a partir de uma teia de relações construídas na escola, na universidade e na sala de aula nos leva a considerar a importância da territorialização dos saberes. Nesta seção, nos dedicamos a compreender um caminho para a territorialização do saber por meio do estudo da estranha simbiose entre fungos e bactérias.

Acreditamos que a potência do ensino de Filosofia reside no movimento coletivo e não, como vimos anteriormente, na expressão de uma aula espetáculo em que o professor exhibe sua suposta genialidade. O conhecimento precisa emergir da coletividade para criar raízes, e não de um processo isolado, como se a aula fosse um espaço privado no qual, por meio de auxiliares, um gênio reelabora sua visão de mundo.

Na aula espetáculo, se bem-sucedida, o corpo estudantil é transformado em plateia. Isso faz com que esse corpo carregue em sua memória uma espécie de reverência ao educador e a ideia de que o conhecimento é construído por seres especiais e distantes de sua realidade. Embora essa experiência possa gerar interesse pelo conhecimento em alguns que desejam seguir o mesmo caminho desse sábio professor, essa abordagem não promove uma rede de saberes como um processo simbiótico produziria.

O ensino de Filosofia precisa envolver a comunidade escolar, fornecer ferramentas e criar hábitos. A primeira vez que li sobre a estranha simbiose entre um fungo e uma cianobactéria ou alga, recordei-me de uma aula de Filosofia com o professor, filósofo e semiótico Lauro da Silveira. Nessa aula, apreendi a relação entre a simbiose e a emergência do conhecimento. Silveira (2013) narrou sua experiência enquanto semiótico convidado para auxiliar uma equipe médica que enfrentava dificuldades na realização de diagnósticos em um hospital.

O semiótico descobriu que o médico, ao realizar os procedimentos de medição da temperatura e aproximação do doente, utilizava essa aproximação como uma forma de sentir o que o paciente estava sentindo, obtendo, assim, o diagnóstico. Durante a aula, perguntei ao professor se, para a obtenção do conhecimento — no caso, a descoberta do diagnóstico —, ocorria uma perda de identidade entre médico e paciente. Ele respondeu prontamente que sim, mas acrescentou que ocorria algo a mais. Alertou sobre a delicadeza desse momento da descoberta do diagnóstico, pois a momentânea simbiose entre o médico e o paciente poderia também ocorrer entre

o médico e a própria doença, levando o médico a fortalecer a doença em vez de combatê-la.

Durante as aulas, Silveira demonstrava curiosidade e atenção em relação à forma como os estudantes recebiam e assimilavam as informações. Próximo dos setenta anos, seus movimentos corporais eram lentos, mas seus olhos tinham o brilho de uma criança. A sensação era de que o conhecimento e as informações que dispunha não estavam dadas, mas eram forjadas em cada instante em que se manifestavam as descobertas, construídas conjuntamente com a turma, como se tudo pudesse sempre ser alterado. A simbiose descrita entre médico e paciente ocorria entre ele, o educador, e nós, o corpo de educandos. Mas como o conhecimento pode ter origem nessa diluição momentânea das fronteiras entre o eu, o outro e o mundo? Talvez o universo subterrâneo e a estranha simbiose entre um fungo e uma alga possam nos auxiliar nesse mistério.

Em uma colherinha de chá retirada de uma zona temperada, entre os trópicos e os círculos polares, existem mais de cinco bilhões de microrganismos, cuja atividade equivale à energia de dez mil seres humanos (cf. Farb, 1964, p. 18). Dentre esses microrganismos, os fungos são os maiores, e as bactérias, as mais antigas de que se tem conhecimento:

O solo é placenta da vida, escreveu uma vez um cientista. E, realmente, a terra nutre quase todas as coisas vivas deste planeta. Para os antigos a Mãe Terra representava um fato científico real. O solo é tão abundante de vida que os gregos achavam que a vida podia surgir espontaneamente dele, sem necessidade de uma reprodução sexual. (FARB, 1964, p.15)

Se o solo é a placenta da vida, os fungos e as bactérias são seus protagonistas. O contato com a terra que nutre a vida foi esquecido na rotina exaustiva de trabalho nas sociedades industrializadas. A terra é a fonte que nutre os organismos vivos do nosso planeta. A diversidade de formas de vida e interações que nela ocorrem pode nos auxiliar a compreender melhor a existência.

As recentes descobertas sobre o microbioma intestinal levaram comunidades científicas a defenderem o intestino como o nosso suposto segundo cérebro. Ou, como defendemos, a inexistência de um centro de controle rígido. Pois, somos uma verdadeira comunidade de microrganismos e dependemos da diversidade dessa floresta interna (cf. Taur et al., 2014).

O conhecimento não se origina de um pensamento puramente especulativo, mas de experimentações com outros saberes. Contudo, o enrijecimento da racionalidade afunilou nossa visão de mundo. A leitura sobre a pedra, o lagarto e o ser humano expressa por Heidegger está em consonância com tantos outros filósofos ocidentais e também com o público em geral. Essa concepção de mundo se alinha a um olhar instrumental sobre a realidade, construído pelo isolamento do homem de seu meio, por filosofias desenvolvidas a partir do exercício heurístico mente/cérebro, pela negação da mente/corpo e de saberes ancestrais — um conhecimento especulativo sem conexão com outros seres, organismos e realidades; um conhecimento racional *puro*.

O maior problema é que essa concepção, ao se isolar de outras formas de saber, está associada à desconexão, ao desequilíbrio, à ignorância do entorno e à violência em relação às demais formas de vida.

O risco levantado pelos críticos do modo importado de fazer Filosofia — à antropomorfização, à suposta interpretação psicológica equivocada e precipitada ao projetarmos em outros seres nossas angústias e alegrias — é menor se comparado aos problemas ambientais e à fragmentação da vida provocados por esse distanciamento e desconexão. Compreender as relações entre os organismos e o meio como um sistema de forças ativas é condição para a sobrevivência humana. Uma interpretação que isola o humano de outros seres parece assumir a criação de um mundo distinto para cada espécie de organismo. Contudo, essa fragmentação de mundos nos isola e nos afasta da vida. As projeções parecem ser cruciais e menos danosas, funcionando como um caminho para nos compreendermos enquanto organismos integrados a um mesmo sistema de forças ativas interconectadas.

Em *A Trama da Vida* (2021), encontramos uma narrativa poética sobre o trabalho de pesquisa cotidiano de um cientista de campo e sobre antigas e recentes descobertas acerca dos fungos. Nossa pergunta sobre o que os fungos têm a nos ensinar começa a ganhar corpo por meio dos relatos do ecólogo das coisas pequeninas, Sheldrake, ao descrever como sua pesquisa se desenrola na floresta. E não poderia ser de outra forma, uma vez que esses organismos, tão pequeninos e gigantescos, realizam diversas simbioses com plantas, vírus, bactérias e animais. O melhor lugar para estudá-los é em seu próprio nicho. O ambiente controlado de um laboratório impossibilita certas nuances que um estudo realizado na floresta consegue captar, compatibilizando-se com nossa proposta de leitura e perspectiva

de valorização do contexto e das origens, e dos organismos como entidades interconectadas.

As inúmeras circunstâncias, imprevisibilidades, o contato direto com outros organismos, não relacionados diretamente ao seu objeto de estudo e todos os outros aspectos que estar numa floresta proporciona, oferecem ao pesquisador de campo em micologia um olhar diferenciado e compatível com uma visão de mundo sistêmica. Em vez de retirar esses organismos de seu meio e levá-los ao espaço de controle, é o cientista de campo que sai de seu universo e mergulha em outra realidade: a realidade da floresta:

Os biólogos de laboratório passam a maior parte do tempo cuidando das porções de vida que estudam. E eles conseguem viver além dos frascos que contêm seu objeto de estudo. Raramente os biólogos de campo têm tanto controle. O mundo é o frasco, e eles estão dentro dele. O equilíbrio de poder é diferente. Tempestades arrastam as bandeiras que marcam o local de seus experimentos. Árvores caem no terreno em que estudam. Preguiças morrem onde planejavam medir os nutrientes do solo. Eles são mordidos pelas formigas-tocandiras. A floresta e seus habitantes dissipam qualquer ilusão de que os cientistas estão no comando. A humildade se impõe rapidamente. (Sheldrake, 2021, p. 20).

A percepção da falta de controle diante das circunstâncias e da dinâmica da floresta proporciona ao cientista de campo a sensibilidade para uma ecologia profunda. Pertencer e viver no mesmo “frasco” de sua pesquisa torna o pesquisador mais um organismo comum, como os que observa. É essa experiência imersiva e interdependente que precisamos resgatar no ensino de Filosofia e na escola.

Pois, nesse universo, o conhecimento passa a ser produto de relações e interações, sendo compreendido pela ação em um mundo que não foi segmentado em tubos. Mesmo quando oferece apenas seu olhar, relatando outras pesquisas, sugere-se que provavelmente ocorre uma adequação a essa perspectiva humilde diante da vida. Os relatos narrados pelo micólogo Sheldrake oferecem uma escrita que não se prende a um vocabulário técnico sobre os resultados de anos de pesquisa, mas a reflexões em uma linguagem comum e interdisciplinar, que não nos leva ao problema metodológico de adequação de linguagens. Ao mesmo tempo, nos propicia realizar nossas reflexões filosóficas com base em uma análise não meramente especulativa, subjetiva e distante, mas que utiliza ferramentas adequadas de pesquisa para conceber a vida de organismos além dos humanos.

A floresta raramente era aberta ou plana, então era necessário escalar e se inclinar. Na verdade, conseguíamos fazer de tudo, menos caminhar. Todas

as noites eu voltava para estação sujo e exausto. Durante o jantar, meus amigos ecólogos holandeses contavam piadas sobre minhas flores fofinhas de hastes frágeis. Eles estudavam a forma como as florestas tropicais armazenam carbono. Enquanto eu me arranhava todo, vesgo de olhar para o chão em busca de pequenas flores, eles mediam a circunferência das árvores. Em um balanço de carbono da floresta, as *Voyria* eram irrelevantes. Meus amigos holandeses faziam piada de minha ecologia diminuta e da delicadeza que me deslumbrava. Ao nascer do dia, eu partia novamente, os olhos fixos no chão na esperança de que essas plantas curiosas me ajudassem a encontrar o caminho para o mundo escondido e povoado do subsolo. (SHELDRAKE, 2021, p.21)

As *Voyria* (imagens 2 e 3) são pequeninas flores que demonstram comportamento curioso. São azuis e possuem a haste branca, o que indica que não realizam fotossíntese. A sobrevivência dessas pequeninas teria deixado o cientista curioso, com o palpite de que elas o levariam ao caminho dos fungos.

Imagem 13 - *Voyria*



Fonte: <https://stri.si.edu/es/node/888>

Imagem 14 - Raiz da *Voyria*



Fonte: <https://stri.si.edu/es/node/888>

Esse mundo escondido e povoado do subsolo impõe uma atitude de prostração sobre a terra, semelhante, talvez, a uma reverência em um ritual religioso, com a diferença de que não se dirige a um ser superior que reside acima, mas abaixo de nós. Essa postura simbólica, juntamente com o reconhecimento da falta de controle da vida e com uma espécie de conexão democrática entre pesquisador e investigação, oferece uma das lições, talvez a mais importante, que os fungos têm a nos ensinar: a simbiose entre pesquisador e pesquisa.

As interações e intempéries que os fungos enfrentam acabam tornando-se as próprias interações e intempéries de que os pesquisa. As mesmas árvores cujas raízes estão em um processo simbiótico com os fungos são as mesmas árvores que estão em contato com esse cientista. Da mesma forma, organismos invasores que ameaçam aquela rede de fungos passam a ser também uma ameaça aos estudos desse pesquisador.

A fuga de uma interpretação supostamente psicológica equivocada, narrada por Heidegger, não ocorre em *A Trama da Vida*. Pois, investigador e investigado pertencem a um mesmo “frasco”. Nessa obra, temos uma narrativa que confere ao comportamento dos fungos aspectos humanos, com a consciência de que essa linguagem antropomórfica é estratégica, possuindo como meta facilitar nossa aprendizagem sobre os fungos.

O processo simbiótico que conecta as árvores aos fungos, o mesmo que conduziu Capra na compreensão da Dança de Shiva, e Sheldrake nas suas investigações na floresta, ganhou holofotes na história da ciência com a descoberta dos líquens. Os mesmos organismos que foram responsáveis pela transição das plantas do meio aquático para a terra. Os líquens são produtos de uma “estranha simbiose” entre fungos e cianobactérias ou algas, ou mesmo dos três organismos, que, vindos de espécies distintas, compõem um novo ser com um comportamento distinto do fungo, da cianobactéria e da alga (cf. Farb, 1964).

O caminho percorrido pelos microrganismos do deserto à floresta pode ser compreendido como um romance da terra. Um relato da história natural sobre a vida no subsolo nos é contado por microrganismos, do deserto ao surgimento de vegetação e da floresta, em um mundo predominantemente ocupado por plantas às custas dos fungos e dos germes (cf. Farb, 1964, p. 36).

Os líquens foram os pioneiros das riquezas no solo e no subsolo. Ao possibilitarem a transformação de áridas rochas em solo, essa estranha simbiose rompeu as gigantescas estruturas rochosas para a instauração e chegada da vida e da diversidade ao solo e ao seu obscuro universo, o subsolo. Os líquens são os organismos desbravadores que possibilitaram esse romance da terra, uma história onde o deserto é o seu “prefácio silencioso”. Esse romance é o que nos conta Farb (1964) em *Terra Viva*.

Nessa estranha simbiose, as algas ou cianobactérias realizam a fotossíntese e proporcionam alimento em troca da expansão territorial. Os fungos são especialistas em descobrir novos caminhos por meio dos esporos quase onipresentes no espaço. Na história do solo, a onda de líquens avança silenciosamente, trabalhando, promovendo rompimentos das estruturas mais rígidas com seu vagaroso crescimento e dissolvendo a pele das rochas com seus ácidos. Seus prolongamentos se insinuam entre as partículas da rocha, crescendo, torcendo-se, eliminando secreções e deslocando pequenos pedaços de pedra (cf.

Farb, 1964). E quando morrem, constituem um magnífico meio orgânico e mineral para o crescimento dos musgos. Sua morte e decomposição dão origem aos primeiros solos de um novo ecossistema. Os processos metabólicos realizados pela alga, a fixação de nitrogênio no solo, e a expansão de territórios realizada pelo fungo, a liberação de potássio e fósforo pelo desgaste das rochas, dão origem a toda a riqueza do solo (cf. Sheldrake, 2021, p. 88).

Os líquens são organismos híbridos que vivem nos mais diferentes lugares e em outros organismos através das mais variadas formas. Apresentam grande sensibilidade ao ar atmosférico, indicando variações da qualidade do ar. São considerados os organismos mais resistentes, sobrevivendo nos lugares mais inóspitos. A origem dos líquens só foi descoberta em 1869 e teve grande contestação no meio científico, uma vez que, segundo a teoria de Darwin, “as espécies surgiam ao divergir umas das outras” (Sheldrake, 2021, p. 84).

O comportamento dos líquens é diferente do esperado para um fungo, uma alga ou cianobactéria presentes nesses desertores. Por isso essa convergência de vidas distintas despertou grande interesse nos cientistas. Essa não é uma união interespecie, mas uma fusão bem-sucedida entre duas espécies distintas. Algo que era até então inusitado. Na história da biologia, os líquens tornaram-se referência para o reconhecimento de outras simbioses, como a de vírus que vivem dentro de bactérias, mas, sobretudo, como uma prova de que a competição não descreve a vida. Mais do que isso, os líquens são compreendidos como um dos organismos conhecidos mais resistentes, sobreviventes até às rarefeitas condições atmosféricas do espaço, e o fazem pela colaboração entre reinos.

A simbiose está presente onde há vida. Segundo o etnobotânico McKenna (1995, p. 281), precisamos aprender com as plantas e ampliar a capacidade de conexão e simbiose:

Os métodos empregados pelas plantas para moldar o mundo em que vivem incluem a percepção da natureza fractal e ramificada da ação comunitária. Hoje, uma estrutura de relações simbióticas, semelhante a uma árvore, pode substituir o modelo de evolução que herdamos do século XIX. O modelo primitivo, em que lutamos com unhas e dentes pela existência e no qual o sobrevivente domina os que ficam para trás, é um modelo baseado na observação ingênua do comportamento animal.

Não é a competição, mas a capacidade de maximizar a cooperação entre espécies que propicia a sobrevivência de um indivíduo em um bioma. O modelo proporcionado pelas relações simbióticas substituiu o modelo de evolução darwinista.

Mckenna (1995) defende um retorno à cultura arcaica, com o aprendizado guiado pelas plantas e pelo uso de alucinógenos, o que nos levaria a abandonar o domínio e a hierarquia masculina pautados na organização animal e na competição, para a feminização da cultura, ao domínio guiado pelas plantas e pela ação comunitária.

Somos “a história duradoura de uma intimidade entre estranhos” (Sheldrake, 2021, p. 93), a fusão de indivíduos estranhos que se fundiram para a mútua sobrevivência. Somos uma colaboração entre espécies.

Sendo assim, nada seria mais aceitável e seguro do que compreender o conhecimento como um processo simbiótico que continua operando para a nossa sobrevivência. A ideia de gênio emerge de uma visão de mundo que tem como base ideológica a competição. O conhecimento é um produto de colaboração, que se faz sem imposições, mas numa relação mutualística e de escuta do outro.

Sugerimos que o filosofar também se dê nesse momento de perda de fronteiras entre um suposto *eu* e o *mundo*. Não somente entre outros organismos humanos, mas também com outros seres, como as bactérias, que representam os primórdios da vida na Terra e que, provavelmente, continuarão vivas quando todos os outros organismos se forem. Os líquens nos fornecem uma pista para compreender esse processo. Mas ainda nos escapa como esse processo ocorre.

Na presente seção, iniciamos nossa investigação sobre o que os fungos têm a nos ensinar. Compreendemos a importância de pesquisar os organismos em seu território de origem, no caso dos fungos, a floresta como o lugar de aprendizagem. Mais do que isso, compreendemos que é ao nos inserirmos nesse sistema de forças ativas, tanto simbolicamente quanto fisicamente, por meio da simbiose, que temos a chance de entender como a vida funciona. É nesse movimento que fundamentamos esta tese, por meio de uma Filosofia da simbiose. Acreditamos que a escola deve cultivar um ambiente de aprendizagem que propicie essa dinâmica viva para a compreensão da vida.

O espaço limpo e controlado de um laboratório é muitas vezes reproduzido em diversas filosofias e outros campos do saber que sequestram ideias de um contexto e as transportam para outro, construindo corpos estranhos e distúrbios ambientais. Essa lógica também se manifesta no conhecimento enciclopédico, que organiza informações de maneira sistemática, objetiva e categorizada, priorizando a extensão do conteúdo em detrimento de sua profundidade ou conexão com a

realidade vivida. É essa relação instrumentalizada com o saber que precisamos evitar.

Pensar como um líquen é desafiar essa organização fria e desterritorializada, compreendendo o conhecimento não como um banco de dados, mas como uma rede de relações vivas que interage com os organismos. Os líquens são seres simbióticos, estruturas vivas que integram fungos, algas e cianobactérias em uma relação indissociável com seus territórios. Assim, pensar como um líquen é tecer tramas com os territórios — corpo e terra — nutrindo-se das interações e compondo uma ecologia de saberes.

Na próxima seção, seguimos com a investigação sobre a simbiose e suas implicações epistemológicas, agora no universo microscópico das bactérias, orquestrado por uma mulher.

2.3 Nossas ancestrais bactérias e a teoria de uma cientista mulher

Uma teoria controversa, elaborada por uma cientista mulher, confere à simbiose o papel central na evolução das primeiras formas de vida, cujos germes são os protagonistas. Essa é a teoria da Endossimbiose Sequencial, desenvolvida pela bióloga Lynn Margulis em 1967. A *Origem das Espécies* trouxe-nos uma explicação pautada na observação de tentilhões, tartarugas gigantes, iguanas, fósseis de mamíferos, avestruzes e pombos, defendendo que os indivíduos que sobrevivem possuem características mais adaptadas para prosperarem diante das intempéries do meio.

Por outro lado, a teoria da Endossimbiose foi elaborada a partir da observação do universo microscópico dos germes, possuindo confluência com o universo das plantas, e concebe a evolução como a capacidade de organismos de distintas espécies e domínios se unirem para prosperarem. A adaptação às condições desafiadoras do meio seria, então, um aspecto obtido não pela competição, mas pela simbiose. Considerando que a Terra é predominantemente ocupada por germes e plantas, seria razoável uma maior aceitação da teoria de Margulis, o que, no entanto, não ocorreu (cf. Sheldrake, 2019, p. 93).

Na década de 1960, a jovem cientista Margulis, então com 22 anos e mãe de dois filhos, matriculou-se no Programa de Pós-graduação no Departamento de

Genética da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Foi nesse ambiente acadêmico que ela testemunhou, com espanto, a falta de diálogo entre os departamentos sobre temas e problemas em comum (Margulis, 2022, p. 48-49):

Cada departamento parecia nem saber das pessoas e temas que estivessem além de suas fronteiras. (...) Nenhum geneticista bacteriologista, microbiologista ou virologista daquela lado do campus sabia algo a respeito de sistemas genéticos no citoplasma das algas. Alguns eram tão bacteriocêntricos que mal compreendiam a mitose, tipo de divisão celular característico de células com núcleo. (...) Aqueles biólogos - formados em física e química - maria-vai-com-as-outras eram tão arrogantes que nem sabiam que não sabiam.

A ciência não é feita pela mera leitura de dados, mas por um intrincado número de relações que ocorrem em vários planos de análise, desde as observações microscópicas até as relações sociais da comunidade científica. Margulis defende a importância da interdisciplinaridade, destacando a necessidade de conectar conhecimentos para conceber os problemas. Foi justamente esse olhar para a interdisciplinaridade que propiciou a cientista “ligar os pontos” em sua teoria.

Estar em outros territórios de saber nos possibilita enxergar melhor os problemas; contudo, aumenta a possibilidade de errar e nos faz reconhecer nossa própria ignorância. Isso envolve uma humildade epistêmica que nem toda pessoa está disposta a conquistar.

A dificuldade em reconhecer o papel histórico das bactérias na evolução da vida é compatível com as ilhas de isolamento que os grupos humanos podem formar em torno do que sabem. A presença comprovada de bactérias em processos evolutivos é frequentemente desconsiderada por cientistas, pois sua relevância é concebida como irrelevante e, conseqüentemente, invisibilizada. Para a grande maioria das pessoas, isso também ocorre. Os organismos considerados relevantes são os animais. Recentes pesquisas demonstram a importância de uma alimentação baseada em plantas para o fortalecimento das comunidades microbianas simbióticas que colonizam o trato digestivo (Makki et al., 2018). No entanto, predomina a crença, amplamente difundida pela sociedade industrial, de que a proteína animal é indispensável para uma boa alimentação.

A pesquisa sobre os micróbios que habitam o corpo humano, explorando a diversidade de nossa "floresta interna", levou um grupo de cientistas a realizar transplantes fecais em pacientes com câncer de pele, obtendo bons resultados no

tratamento (Baruch et al., 2021; Dava et al., 2021). A investigação das colônias de bactérias de nosso intestino tem feito com que essa comunidade perceba a importância de um simples transplante fecal para salvar vidas, impondo o reconhecimento de nossa ignorância aos seus.

Segundo Margulis (2022, p. 24-25), fomos ensinados a interpretar os micróbios como germes ou como agentes de doenças, e não como potenciais colaboradores em uma relação evolutiva. Na concepção darwinista, a evolução seria entendida como um produto de um acúmulo gradual proveniente da seleção natural, e não como uma provável consequência da relação simbiótica:

Os seres vivos escapam a uma definição concisa. Eles lutam, se alimentam, dançam, acasalam, morrem. Na base da criatividade de todas as grandes formas de vida familiares, a simbiose gera inovação. Ela junta diferentes formas de vida, sempre por algum motivo. Muitas vezes a fome une predador à presa ou a boca à bactéria fotossintética ou alga que é vítima. A simbiogênese junta indivíduos diferentes para formar seres maiores, mais complexos. As formas de vida simbiogenéticas são ainda mais diferentes que seus “pais” improváveis. “Indivíduos” estão sempre se fundindo e regulando sua reprodução. Eles geram novas populações, que se tornam novos indivíduos simbióticos compostos por níveis maiores, mais abrangentes de integração. A simbiose não é um fenômeno limitado ou raro. Ela é natural e comum. Residimos em um mundo simbiótico. (Margulis, 2022, p.26)

A simbiose, tão presente nos organismos vivos, inclusive em nós humanos, nos leva a um desafio para nossa superficial concepção de vida, que se ancora na crença de uma unidade clara e distinta de um suposto “eu” que luta com outrem pela vida.

O novo, segundo Margulis, é produto da simbiogênese, levando-nos a crer que a descoberta de novos conhecimentos e novas Filosofias também o seja. Pela teoria da Endossimbiose Sequencial, todos os organismos sobreviventes são seres simbióticos. *Somos seres simbióticos, num planeta simbiótico* (Margulis, 2022).

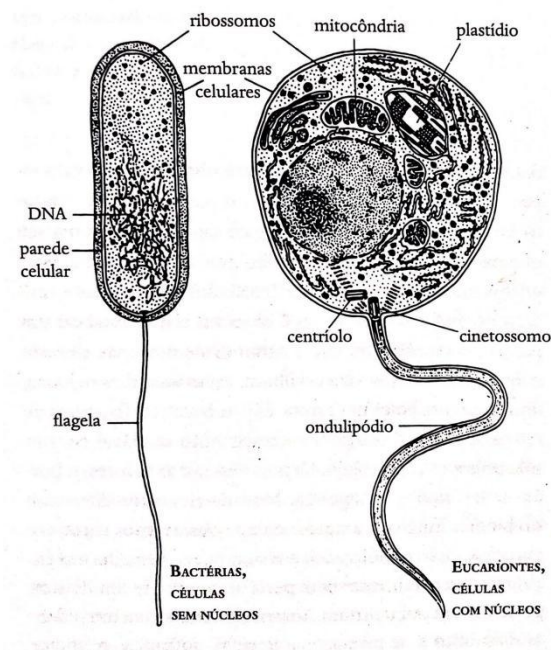
Paralelamente à defesa de Margulis para a importância desses pequeninos organismos, as bactérias, que esbarram numa predominante visão masculina de um mundo regido pela guerra, temos os desafios encontrados pela cientista, enquanto mulher, para publicação de seus trabalhos. Margulis recebeu 15 rejeições consecutivas até a publicação, em 1966, de seu artigo *Origem das células mitóticas*. Segundo Margulis, o artigo foi aceito somente quando o assinou com o nome de seu esposo da época, o também cientista Carl Sagan. As teorias bem-sucedidas na ciência não fornecem apenas a explicação com maior razoabilidade, mas também com maior aceitação política da comunidade científica. A mesma política higienista e

opressiva presente numa sociedade industrial encontra ressonâncias no meio científico e faz seus estragos.

Darwin, em *A origem das espécies*, não teria discutido, de fato, sobre a origem de novas espécies (Margulis, 2022, p. 22). A ampla exposição da teoria darwinista e o encobrimento da teoria simbioticista deram-se, segundo Margulis, pelo preconceito em relação a esses organismos considerados sujos e causadores de doenças: as bactérias. Ou pela crença hierárquica da superioridade animal. A invisibilidade da relevância dos microrganismos para os cientistas foi a causadora da ignorância sobre a visão simbiótica da evolução. Uma vez que, através da biologia molecular, “a noção de que as células de animais e plantas tiveram origem por meio da simbiose não é mais motivo de controvérsia” (Margulis, 2022, p. 23), não haveria sentido para ignorar o papel das bactérias e do processo simbiótico para a evolução da vida.

Margulis (2022) forneceu explicações sobre a origem das células eucariontes. Um dos momentos mais significativos da evolução reside na mudança das células procariontes para as células eucariontes, que marcou o surgimento de corpos com maior complexidade. Organismos unicelulares engolfaram bactérias primitivas sem digeri-las, que passaram a viver simbioticamente como hospedeiras em seu interior. Esses novos seres são a origem das organelas que propiciaram o surgimento de células mais complexas e dos organismos multicelulares.

Imagem 15 - Comparação entre a célula procarionte e eucarionte



Fonte: Margulis, 2022, p. 22

Através do trabalho de Margulis e colaboradores, descobriu-se que o nucleocitoplasma, a mitocôndria, os cloroplastos e plastídios descendem das bactérias simbióticas. Acredita-se que as bactérias primitivas, engolfadas por organismos unicelulares, são as ancestrais das mitocôndrias, responsáveis pela respiração celular, e dos cloroplastos, responsáveis pela fotossíntese. Ou seja, a respiração celular e a fotossíntese é um produto da simbiose.

Para além desses resultados alcançados até agora, Margulis defende a teoria radical da simbiogênese, ou seja, de que todos animais, protozoários, fungos e plantas “surgiram pela simbiogênese quando as arqueobactérias se fundiram com os ancestrais de centríolos-cinetossomos na evolução ancestral prototista final: a célula nucleada” (Margulis, 2022, p. 69). Contudo, mesmo se essa teoria radical da simbiogênese, que estende a simbiose a todos os processos evolutivos, estiver errada:

(...) pensar sobre a simbiose é em si mesmo um fenômeno simbiótico. O oxigênio que respiramos entra no cérebro por nossa corrente sanguínea e é incessantemente metabolizado pelas mitocôndrias que sabemos terem sido bactérias que respiravam. Quer as espiroquetas serpenteantes estejam ou não no cerne de nossa existência, continuamos sendo seres simbióticos em um planeta simbiótico. (MARGULIS, 2022, p. 77)

A ficção filosófica de uma mente que não tem conexão com o corpo foi mantida por filósofos que, assim como o bacteriocêntricos citado por Margulis no início dessa sessão, não sabe que não sabem. A respiração, que é uma atividade essencial tanto para o corpo quanto para os nossos raciocínios se desenvolverem, foi um aspecto evolutivo garantido pela simbiose com bactérias. Segundo Margulis, então, pensar é um fenômeno simbiótico. Talvez seja por isso que a obtenção de novos conhecimentos ocorra como um processo simbiótico entre um suposto eu e o mundo.

Nessa seção, trouxemos a teoria da cientista Margulis que defende os processos simbióticos como centro explicativo para compreensão da evolução da vida. Uma teoria construída por uma mulher num ambiente predominantemente masculino, que defende que organismos considerados irrelevantes, os germes, cumprem um importante papel na evolução da vida. Pesquisas sobre as colônias de microrganismos que compõem o nosso território-corpo têm fomentado a concepção de que somos um superorganismo. Ou seja, abrigamos uma comunidade maior que a quantidade de estrelas na galáxia em nosso intestino e que também se instauram em menores quantidades em todo nosso corpo. Carregamos em nós uma verdadeira floresta e, por meio dela, obtemos a oportunidade de entender a vida. As bactérias, como aprendemos com a microbióloga, são nossas ancestrais e nos legaram o caminho para a criação do novo: a simbiose.

Descobertas têm sido feitas que abrem para um universo de possibilidades, e nos levam a questionar antigas crenças filosóficas e revisar as práticas que elas desencadearam. Na próxima sessão, continuamos essa investigação, sobre as contribuições filosóficas que o universo microscópico apresenta ao nosso problema.

2.4 Mentes miceliais e a porosidade do eu

Descartes, em *Meditações Metafísicas* (2000), constrói o suposto caminho seguro através do isolamento e do “distanciamento” da substância pensante — o sujeito — em relação ao próprio corpo e ao mundo, marcando as rupturas entre os territórios — corpo e terra — que vimos no capítulo anterior. A noção de sujeito cartesiano se constrói pela crença a um “acesso privilegiado a seus próprios conteúdos internos, enquanto responsável pela produção do conhecimento ou da ação” (Broens, 2003, p. 113). Essas são leituras ancoram-se na noção metafísica de

substância, ou seja, aquilo que é em si mesmo, que é anterior a tudo e não depende do intrincado bojo de relações e interações que constitui a vida.

Mesmo tendo sido um experiente viajante, Descartes (2000, p.47) afirma que se não tivesse saído de seu país e de perto de seus livros, o estudo de si mesmo já teria o levado aos melhores resultados. O isolamento social teria sido o suficiente para uma Filosofia profunda. Segundo Descartes, as antigas opiniões, que tem origem nos hábitos e costumes dos povos, precisam ser testadas por não terem origem em fontes seguras. Pois, tudo que advém do outro, de práticas concebidas pela execução e pelo compartilhamento coletivo, bem como, os conhecimentos que têm origem nos sentidos, são concebidos como suspeitos de erro. Somente o exercício da razão feita pelo próprio indivíduo passa a ser considerado como caminho seguro.

Aqui temos ideia do homem filósofo como um misantropo que se dedica a olhar para si e para seus livros, e não para frente onde há outras pessoas, e nem para o céu onde há estrelas e diversos mundos, muito menos de joelhos na terra com o olhos voltados para o solo onde há inúmeras outras formas vida. O privilégio epistêmico do sujeito cartesiano se sustenta na crença na independência entre mente e mundo. Este é o caminho oposto ao que tomamos na presente tese, pois o abismo construído por essa perspectiva de mundo, como demonstramos ao longo de nossos argumentos, está relacionado a sequelas danosas: a fragmentação dos mundos e de seus territórios — corpo e terra —, e a uma relação violenta e exploratória com eles, já que foram destituídos da integridade do eu.

Recorremos a estudos sobre os fungos para compreender como podemos substituir a noção forte de indivíduo, que, em Filosofia, se consolidou como um dogma. Pois, o universo microscópico tem nos revelado que cada indivíduo ou organismo é produto de inúmeras relações, sendo codependente e/ou interdependente de outras formas de vida. Todo fungo é composto por bactérias que, por sua vez, são compostas por vírus. Mais de 50% do que compreendemos ser humano é composto de outros microrganismos. Assim, o que entendemos por ser humano, de forma estrita, corresponde a 50% ou menos do que entende-se como humanos, sendo a maior parte de origem simbiótica com outros microrganismos.

A existência de um nome, um endereço e uma rotina nos oferece a ilusão de que temos um conhecimento preciso sobre quem somos. Contudo, basta alterar um pouco nossa rotina ou nosso ambiente para percebermos o desconhecido que há

em nós. A informação de que mais de 50% do nosso corpo não é formado exatamente pelo que entendemos como humano já é o suficiente para nos fazer duvidar das certezas que acumulamos ao longo da vida. Defendemos que a construção de nossa identidade ocorre nas interações com outros organismos, um processo coletivo e não exclusivamente humano, mas resultante da interação com formas de vida distintas.

Ao preferir compreender a mente como uma substância distinta do corpo, Descartes se desvinculou de um universo de possibilidades e questões. O caminho seguro que trilhou se esquivou das incertezas inerentes à própria vida e, portanto, implica um distanciamento dela. Sugerimos aqui pensar esse problema a partir do universo dos fungos, como uma jornada sempre em construção. Optamos por compreender a identidade a partir de sua ação no mundo, mais especificamente na ação de conhecer. A afirmação de que o conhecimento surge da simbiose se dá tanto no sentido da construção de metáforas para a aprendizagem quanto como uma teoria sobre a emergência da cognição a partir das interações microbiológicas, articulada por meio das reflexões interdisciplinares aqui propostas.

As zilhões de bactérias e fungos em nosso sistema digestivo estão continuamente liberando substâncias que podem influenciar nosso sistema nervoso. A interação entre a microbiota intestinal e o cérebro, denominada eixo microbiota-intestino-cérebro, gerou uma nova e crescente área de estudo: a neuromicrobiologia. Essa área sugere uma correlação entre o comportamento humano e a presença de bactérias e fungos, o que tem possibilitado novos tratamentos que tem apresentando bons resultados. As bactérias intestinais influenciam diretamente a produção de neurotransmissores, impactando estados mentais e processos de tomada de decisão. Esse tipo de evidência reforça a ideia de que a cognição não pode ser reduzida a um sistema fechado dentro do cérebro humano, mas deve ser pensada como um fenômeno incorporado e distribuído. (cf. Sheldrake, 2019, p. 120).

Há fungos que possuem cerca de um bilhão de anos e atravessaram inúmeras crises, desastres e extinções em massa na Terra. Esses organismos ancestrais, assim como as bactérias, carregam informações de várias eras da vida no planeta e quiçá de outros planetas. Uma vez que é possível que os fungos tenham chegado à Terra por meio da poeira cósmica, pois apresentam um comportamento distinto de outros organismos e conseguem sobreviver à radiação. Eles estão presentes tanto em florestas quanto em ambientes artificiais e

hermeticamente fechados, como laboratórios, já que os carregamos em nossos organismos, em nossa floresta interna. Os fungos e as bactérias estão presentes em qualquer matéria orgânica e participam do ciclo de transformação da vida, na decomposição da matéria (cf. Sheldrake, 2020; McKenna, 1995)..

A grande rede que os povos ancestrais defendem há muito tempo conecta toda a floresta e sustenta nossa respiração, corpos, território e sonhos. O micélio é o belo tecido tramado pelos fungos, enquanto as micorrizas são a extensão dessa trama, penetrando as camadas mais profundas do solo e criando conexões entre as raízes das árvores e os filamentos que transportam os germes da terra. Esses filamentos chegam até as plantas de nossos pés e mãos ou à nossa boca por meio dos alimentos.

Na rede de micélio ou de micorrizas, é difícil precisar onde começa e onde termina um indivíduo, seja ele da mesma espécie ou de outra. Se observássemos mais atentamente nossas próprias ações, também poderíamos nos perder nessas indefinições que sustentam nosso universo microscópico. Por exemplo, observamos as exaustivas confusões daqueles que, no meio acadêmico, procuram patentear suas ideias e acusar de plágio pessoas que pertencem ao mesmo grupo de discussão. Pertencemos a uma rede de relações da qual compartilhamos a gestão de uma mente coletiva, por meio da qual é possível viver e aprender.

Suspeita-se que as plantas aprenderam a criar raízes em sua relação com os fungos, pois foi por meio da interação entre as ancestrais das plantas, as algas verdes, e os fungos que se tornou possível ocupar a terra seca há 600 milhões de anos. Suas ancestrais não possuíam raízes, já que não precisavam extrair água do solo. Olhar para uma planta e conceber que suas raízes, algo que tanto a identifica, foram uma aprendizagem com outra espécie é algo surpreendente. Mas, quando nos dedicamos à filogenia, percebemos que essa é a regra, e não a exceção. É difícil estabelecer o que identificamos como exclusivamente nosso, desde aspectos de nossa personalidade até traços físicos e hábitos, e diferenciá-lo daquilo que resulta de nossa relação com os que nos cercam.

Contudo, algumas parcerias são mais aparentes em nossa sociedade — cérebro-humano-centrista — do que outras. A parceria íntima entre plantas e fungos micorrízicos envolveu e envolve cooperação, conflito e competição, e “promove um florescimento coletivo que sustenta nosso passado, presente e futuro. Somos impensáveis sem eles, mas raramente pensamos neles. O custo de nossa

negligência nunca foi tão aparente. É uma atitude que não podemos sustentar”, desabafa Sheldrake (2019, p. 141).

A rede micelial é uma verdadeira rede mental que foi descoberta como capaz de manipular outros organismos. Os maiores avanços científicos estão aquém das descobertas feitas por essa rede. O *Ophiocordyceps unilateralis*, por exemplo, é o fungo encontrado nas formigas-carpinteiras, capaz de alterar seu comportamento. Ao que tudo indica, depois de infectar as formigas, o fungo as faz escalar a folha mais próxima, a 25 centímetros do solo, ao meio-dia, para que prendam suas mandíbulas, geralmente na veia central da folha, e morram – a mordida da morte. A partir dos pés da formiga, o micélio se desenvolve até formar um talo que germina na cabeça da formiga, por onde os esporos são espalhados pelo ar, atingindo outras formigas. A precisão das condições adequadas, como altura, umidade, orientação solar e horário, revela um requintado controle fúngico (cf. Sheldrake, 2021, p. 110).

Esse é um dos casos mais curiosos e famosos da manipulação dos denominados fungos-zumbis e das formigas-carpinteiras, devido à precisão da ação no controle das hospedeiras. Descobriu-se que 40% da biomassa das formigas está ocupada pelo fungo: “as hifas se enrolam nas cavidades corporais, da cabeça às pernas, enredam-se em suas fibras musculares e coordenam sua atividade por meio de uma rede micelial interconectada” (SHELDRAKE, 2019, p. 111 e 112).

O evento se torna ainda mais interessante quando se descobre que o cérebro das formigas-carpinteiras permanece intacto, sem presença alguma dos fungos. Podemos conceber que a suposta manipulação da mente da hospedeira não passa pelo controle do cérebro da formiga, seja porque ele é dispensável, seja porque os fungos assumiram seu lugar. A façanha realizada pelos fungos *Ophiocordyceps* não encontram nenhuma correspondência de altura na cultura humana ocidental. Os resultados obtidos pelos fungos parecem ser produto de testes e experimentos aprimorados ao longo dos séculos. Como se o conhecimento experimental científico não fosse uma criação humana, mas um produto da inteligência da vida em que participamos, sem sermos os protagonistas

Resgatar a ancestralidade numa perspectiva não antropocêntrica envolve não apenas dar lugar aos povos ancestrais, mas também a todos os organismos ancestrais que vieram anteriormente e possibilitaram a vida e sua evolução. Este é um manifesto contra o silenciamento humano diante desses pequeninos e imensos seres que tornam a inteligência da vida possível. O processo simbiótico, que parece

estar na base da descoberta de novos conhecimentos, ancora-se nessa rede invisível da qual fazemos parte. O equilíbrio ecológico depende dessa comunidade de seres – do universo obscuro do subsolo aos polinizadores e pessoas roceiras – que são frequentemente ignoradas, mas que nos oferecem caminhos diante das catástrofes ambientais e sociais. Essa comunidade de seres pode, inclusive, como estamos propondo aqui, reeducar-nos a pensar e a perceber a vida.

As relações micorrízicas, em consonância com a simbiose, garantiram a vida na Terra por meio de associações sem as quais os organismos em consórcio não teriam condições de sobreviver.

Contudo, há diferenças entre a simbiose presente nos líquens ou nas células e a simbiose presente nas relações micorrízicas. Nos líquens e nas células, a origem está em organismos totalmente distintos que se fundem em um só. Já na relação micorrízica entre uma planta e um fungo, os membros permanecem reconhecíveis e não perdem aspectos de suas supostas individualidades. As redes fúngicas constroem “um tipo de simbiose muito diferente e mais promíscua, em que uma única planta pode se acoplar a vários fungos de uma vez, e um único fungo pode estar acoplado a várias plantas” (Sheldrake, 2019, p. 142).

Quando propomos uma comunidade de saberes na escola, sugerimos um processo simbiótico semelhante ao segundo tipo de simbiose, em que se estabelecem as relações micorrízicas entre fungos e as raízes das árvores. Compreendemos que é por meio da simbiose, do antropomorfismo e da conversa da sábia do povo *Hopi* com a pedra que podemos acessar o mundo. Uma construção que se inicia pelas interações microbiológicas que sustentam nosso ser e que também operam como metáforas para situações em que nos faltam elementos e métodos para afirmar a ocorrência de um processo simbiótico de fato.

A emergência do conhecimento, por exemplo, é equiparada à simbiose do primeiro tipo. Metaforicamente, propomos uma teoria da aprendizagem na Filosofia que se inspira na simbiose ocorrida com os líquens. Como uma fusão passageira, semelhante à descrita pela teoria da Endossimbiose Sequencial, quando um organismo unicelular engolfa uma bactéria. Quando aprendemos algo novo, é como se engolfássemos um organismo externo — seja um indivíduo ou uma teoria — e, por meio dele, reativássemos nossa conexão com a teia da vida. Essa é a Filosofia da simbiose, que ocorre por meio da conexão entre universos distintos.

E se a vida humana é um produto emergente de uma multidão de microrganismos em constante evolução, a divisão entre mundo interno e mundo externo, de um eu sem conexão com o outro, são sutis ou mesmo inexistentes. O suposto acesso privilegiado do sujeito sobre os próprios conteúdos internos passa a ser vazia de sentido. Compreendemos a identidade dos organismos aqui no sentido fraco, como uma tênue linha temporária entre os organismos e o meio.

Sugerimos, assim, pensar o surgimento do próprio conhecimento como um produto da fusão, real ou metafórica, entre organismos. O processo simbiótico entre médico e paciente, ou até mesmo entre médico e a doença, já mencionado, nos oferece a ideia de que o conhecimento surge quando as fronteiras entre o indivíduo e o outro se dissolvem. Ou seja, quando há a diluição das barreiras entre o indivíduo e o meio, temos o processo de descoberta de algo novo.

Não é por mera coincidência que descobrir novos conhecimentos esteja relacionado à sensação física de expansão. De fato, conhecer é expandir. Conhecer é tomar forma como a grande mulher gorda descrita por Jimenez (2022). É perder as fronteiras impostas por conceitos, preconceitos, nomenclaturas e classificações, para descobrir novas possibilidades e, a partir delas, criar teorias que gerarão novas classificações e nomenclaturas, e assim por diante. Vivenciar o prazer de conhecer algo novo, além da sensação de expansão, proporciona sentir um não reconhecer-se como antes. A descoberta de novos saberes frequentemente provoca uma crise ou mudança na superficial noção identidade do sujeito.

O antropomorfismo que assumimos aqui como uma estratégia para investigar os microrganismos e outros organismos não humanos pode ser compreendido como a mesma tentativa de sentir a doença na relação médico-paciente. Em outras palavras, sugerimos entender o antropomorfismo como um compartilhamento de percepções na tentativa de abrir um canal entre "eu" e "outrem", entre humanos e não humanos. O conhecimento antropomórfico é um conhecimento compartilhado entre inúmeras e distintas vidas. As realidades distintas não impedem a possibilidade de compartilhamento.

A cultura humana é permeada por silenciosos processos de compartilhamento. As teorias de simbiogêneses nos mostram que as bactérias estiveram presentes desde o início, coexistindo com a ignorância humana e o silenciamento dos cientistas. Se a vida é um todo interconectado, isso também se aplica aos seus processos. O universo dos fungos, das bactérias e outros microrganismos têm nos

ensinado que não somos os únicos organismos inteligentes, mas que participamos da inteligência presente na vida.

O universo fúngico, então, tem nos mostrado o quão superficial é acreditar em um sujeito metafísico, ou ainda, independente do meio. Contudo, o problema está em identificar todos os hábitos mentais, ideias e conceitos derivados dessa crença errônea. Como, por exemplo, a escolha de rejeitar a ideia de que a comida, ou sua ausência, influencia a maneira como pensamos. Ou ainda, a compreensão de que discutir liberdade envolve, hoje, discutir liberdade alimentar ou, ainda, a liberdade das sementes. Assumimos, então, em nossa investigação sobre o ensino de Filosofia, que as plantas, as sementes, as bactérias são professoras e podem nos ensinar um sentido mais profundo e interconectado de conceitos como liberdade, inteligência e autonomia.

Na presente seção, iniciamos apresentando o conceito metafísico de sujeito cartesiano, para apresentar as contribuições das reflexões filosóficas que as descobertas do universo microscópico têm nos proporcionado. As investigações fúngicas e da microbiologia desvelam as ilusões cartesianas sobre a defesa de verdades claras e distintas, baseadas numa substância pensante independente do corpo. Fungos e bactérias têm revelado sofisticados processos de aprendizagem, memória e inteligência, desafiando a crença na exclusividade e superioridade da inteligência humana e nos levando a questionar se ela é, na verdade, um atributo resultante da influência desses microrganismos em nosso corpo.

A ideia de porosidade do eu, tal como desenvolvida nesta tese, fundamenta-se na concepção de que a identidade não pode ser pensada como um núcleo fixo e individual, mas como um fenômeno distribuído e permeável a múltiplos agentes. Considerando que o ser humano é uma teia de interações entre organismos, questionamos em que medida a cognição e a própria inteligência são atributos exclusivos do humano ou, antes, emergem da relação simbiótica com outros seres microscópicos. A porosidade do eu, nesse sentido, não é apenas uma metáfora, mas um modelo para compreender o conhecimento como um processo que se dá na confluência entre organismos.

Nesse sentido, a simbiose entre organismos não é apenas um exemplo biológico de interdependência, mas um modelo de aprendizagem que pode ser aplicado ao ensino de Filosofia. A rede micelial, por sua vez, ilustra essa visão ao demonstrar que a inteligência pode ser descentralizada e distribuída. Assim, ao

propor a porosidade do eu, esta tese se insere em um debate epistemológico e filosófico que questiona os limites da individualidade e do conhecimento. Se nossa cognição depende de múltiplas interações, não apenas sociais, mas também biológicas e ecológicas, então a identidade pode ser vista como um campo de trocas contínuas, um processo em aberto que se dá na relação entre organismos e seus territórios.

Essa perspectiva não apenas reformula nossa compreensão do que significa conhecer, mas também aponta para novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem a partir de um paradigma mais interconectado e dinâmico. Ao reconhecer que a construção do conhecimento se dá em redes de interdependência, abre-se espaço para práticas pedagógicas que valorizam a colaboração, a experimentação e a escuta ativa, em sintonia com um modelo de ensino que respeita a diversidade de saberes e suas múltiplas conexões. Continuaremos a investigação na próxima seção, onde concluímos esse capítulo apresentando reflexões sobre as contribuições para uma territorialização do saber ao ensino de Filosofia.

2.5 Territorializando o ensino de Filosofia: conectando corpo, território e saberes

Apresentamos, com base nas discussões realizadas, alguns possíveis caminhos para o corpo de professores de Filosofia. Inspiramo-nos nas seguintes questões: “Quais cuidados envolvem o ensino de Filosofia?”; “O que todo estudante de Filosofia deveria saber?”; “Quais são os erros discursivos mais comuns que poderiam ser evitados com o ensino de Filosofia?”; “Como o ensino de Filosofia pode colaborar no combate às fake news, o colapso do mundo informacional?”; e “De que maneira o ensino de Filosofia pode contribuir para práticas sincronizadas com a prevenção de catástrofes ambientais?”. Com isso, procuramos direcionar nossa atenção para práticas de ensino de Filosofia que estão marcadas pela desterritorialização do saber.

2.5.1 Aprender e ensinar Filosofia por meio de uma atitude simbiótica

O universo dos seres pequeninos nos ensinou que um corpo pode ser concebido como um superorganismo, pois abriga uma imensidão de vidas e é, como já sugerimos, semelhante a uma floresta. Considerando isso, o ensino de Filosofia se infiltra em campos sutis e profundos dessa floresta, pois envolve a construção ou transformação de crenças e visões de mundo. Propomos comparar a atuação docente a uma imersão nesses universos da floresta, que ocupam os corpos dos estudantes. Essa atuação pode se assemelhar tanto ao impacto dos tratores da agricultura industrial quanto ao cuidado e respeito do manejo Kayapó.

O manejo da floresta pelos Kayapós, como aprendemos no início deste capítulo, revela um modo de pensar que não separa ser humano e natureza, mas compreende ambos como parte de uma mesma teia de relações. Esse pensamento não é apenas ecológico, mas também filosófico, pois desafia concepções cartesianas de sujeito e mundo.

Cada corpo, assim como cada floresta, possui sua especificidade e seus ecossistemas únicos. Ao iniciar uma prática, é importante considerar as diferentes espécies de árvores, seus ritmos de crescimento e os diversos tipos de solo que compõem o ambiente. Da mesma forma que em uma floresta, onde há um equilíbrio delicado entre as espécies e seus processos naturais, que não acontece de maneira homogênea ou linear, mas sim em fluxos e ciclos, no aprendizado, é fundamental respeitar as graduações, os níveis de dificuldade e a complexidade de cada indivíduo. Esse cuidado visa não sobrecarregar o corpo ou a mente, permitindo que o processo de aprendizagem se desenvolva de maneira orgânica.

Se o corpo é uma floresta, seu aprendizado se dá como o crescimento das árvores, enraizando-se aos poucos e em diferentes tempos. Assim como não se pode forçar o solo a dar frutos fora de sua estação, não se pode acelerar um processo de aprendizagem sem cuidado. O crescimento não ocorre por intervenção abrupta, mas sim por interações graduais entre seus organismos, para que o pensamento possa amadurecer de acordo com o ritmo e o desenvolvimento de cada pessoa.

Na disciplina de Matemática, por exemplo, para compreender matrizes, é necessário aprender gradualmente uma sequência de conceitos fundamentais, começando com a familiaridade com números e operações básicas. Em seguida, é essencial entender vetores e álgebra linear, incluindo operações com vetores e a

resolução de sistemas lineares. Contudo, no ensino de Filosofia, esse roteiro não existe. No ensino de Filosofia, há o pressuposto de que basta acompanhar a abordagem positivista da história da Filosofia, que vai dos mitos à ciência. No entanto, o estudo dos mitos permite abordar questões tão complexas quanto aquelas presentes nos conhecimentos científicos, invalidando a defesa de que esse caminho possibilite uma graduação de conhecimentos. A graduação entre conceitos, teorias e ideias filosóficas pode variar de um lugar para outro, invalidando a estruturação de esquemas prontos e fechados.

Da mesma forma que a convivência dos povos ancestrais com a floresta não seguia manuais, mas se baseava na observação atenta, acreditamos que aqueles dispostos a aprender e ensinar Filosofia devem adotar uma postura semelhante, dedicando-se a observar como se dá a compreensão gradativa dos conceitos filosóficos. Ou seja, por meio da escuta e da observação das dificuldades do corpo estudantil, podemos encontrar caminhos que permitam graduar as complexidades conceituais e teóricas, além de incentivar pesquisas sobre como os estudantes apreendem e elaboram esses conceitos no ensino de Filosofia.

Além disso, diferentemente da Matemática, a Filosofia exige cuidados que vão além do desenvolvimento das capacidades cognitivas, envolvendo aspectos emocionais e ideológicos, o que requer ainda mais uma atenção viva. O modo importado de fazer Filosofia incentiva o acúmulo de informações desconectadas de nosso território. Ao silenciarmos o desejo de transmitir conceitos e teorias tidos como indispensáveis nessa formação, abrimos espaço para escutar os anseios e as necessidades do corpo estudantil. Trata-se de um estado de atenção por parte do corpo docente para perceber esse território vasto e diversificado que comporta a comunidade discente.

As questões filosóficas frequentemente são desafiadoras e envolvem a revisão de crenças limitantes profundamente enraizadas. No contexto atual, marcado pelo crescimento das redes de igrejas neopentecostais, a distinção entre questões éticas e particularidades religiosas pode ser mais complexa do que parece. Da mesma forma, em um cenário politicamente polarizado, reflexões sobre temas como violência de gênero e racismo podem representar desafios para a compreensão do corpo discente, exigindo do corpo docente uma ginga de capoeirista para evitar a criação de abismos e preconceitos entre Filosofia e estudantes. Acreditamos que o distanciamento do corpo estudantil em relação à

Filosofia decorre, em parte, da percepção de obstáculos impostos por essas crenças limitantes — obstáculos que podem ser reduzidos quando os estudantes encontram espaço para expressar genuinamente o que sentem, sem a pressão de corresponder às expectativas do corpo docente ou dos grupos aos quais se consideram pertencentes.

Como estudantes de Filosofia, temos a experiência do quanto as teorias e conceitos podem afetar nossos corpos. Cada corpo é como uma floresta, mas também pode se assemelhar a um território que foi devastado. O cuidado ao abordar certas questões pode nos ajudar a não devastar ainda mais esses territórios, evitando reacender experiências dolorosas para as quais talvez não estejamos preparados para oferecer suporte. Assim, assumimos que devemos aprender com os povos ancestrais como interagir com a Floresta, em vez de agir como tratores que invadem as terras.

Nesse sentido, o corpo docente deve estar atento ao território em que está se inserindo. Existem, por exemplo, comunidades escolares com um elevado histórico de abusos sexuais por parte dos genitores, o que exigirá um cuidado ainda maior ao discutir questões de violência. Usar as palavras de forma adequada, saber ouvir o corpo estudantil e buscar conhecimentos sobre saúde mental que forneçam caminhos para tratar tais questões em sala de aula são atitudes essenciais. E, acima de tudo, é necessário escutar e acompanhar como o corpo de estudantes recebe tais discussões.

As discussões filosóficas tocam em tabus e crenças limitantes que as pessoas confundem com sua própria identidade. Por exemplo, a crença de que não são possíveis alternativas à sociedade industrial capitalista ou o tabu de que a única expressão religiosa possível seja a cristã são admitidos por estudantes como parte de seu corpo, uma vez que, no meio em que estão inseridos, tais ideias encontram-se enraizadas em práticas coletivas. Portanto, discutir o preconceito contra religiões de matriz africana é recebido como um ataque ao seu corpo. Ao mesmo tempo, estudantes que representam tais expressões religiosas são agredidos por essas manifestações preconceituosas. Por isso, cabe ao corpo de professores de Filosofia saber ouvir e identificar os pontos em que são tecidas conexões equivocadas entre ideias.

A descoberta de uma crença limitante ou tabu é um processo difícil e doloroso. Desenvolver sensibilidade para conduzir essa descoberta, envolve apresentar os

problemas e permitir o silêncio, para que o corpo estudantil tenha tempo de elaborar seus próprios entendimentos e assimilar questionamentos que talvez nunca lhe tenham sido feitos. A estratégia de realizar provocações com perguntas que geram inquietação deve ser pontual e bem articulada. Porém, não foram poucas as vezes em que ouvi professores de Filosofia se vangloriarem de terem provocado seus estudantes ao incitar discussões sobre tais crenças e tabus sociais, políticos e religiosos, gerando revolta na turma. O professor que acredita que a Filosofia só se promove de forma disruptiva, incitando revoltas no corpo estudantil, alinha-se ao professor espetáculo, que busca, na verdade, não a construção coletiva de saberes, mas uma plateia.

O processo de aprender envolve resistências e conflitos, que são característicos de um processo democrático. É importante criar espaço para que conversas difíceis sejam construídas. Contudo, quando o corpo estudantil não se mostra aberto a tais conversas, é importante recuar e rever estratégias.

Certa vez, uma colega professora me confidenciou que uma turma em que eu lecionava Filosofia havia ficado aborrecida com minha aula e não se sentia segura para manifestar suas opiniões. Esses estudantes se sentiram desconfortáveis quando, durante a aula, abri espaço e defendi o direito de uma estudante da Umbanda de expressar sua identidade religiosa. Acredito que o desconforto da turma revelou a ideia implícita de que, por ser umbandista, ela não teria o mesmo direito de se manifestar — ainda que naquela mesma turma sempre houvesse expressões religiosas cristãs. Observei que os estudantes preferiam silenciar-se, criando um ambiente artificial de consenso. Hoje percebo que talvez houvesse outros motivos e que teria sido melhor checar com eles, em vez de aceitar esse silenciamento.

A indisponibilidade para construir interações pode manifestar-se, portanto, pelo silenciamento. Ou seja, quando estudantes aparentam concordar com discussões filosóficas, como a crítica a posturas de racismo religioso, não porque, de fato, compartilhem dessa perspectiva, mas por não se sentirem dispostos por algum motivo em expor sua visão de mundo, talvez por receio de que a manifestação de seus posicionamentos os prejudique em avaliações. Para evitar essa situação, é fundamental construir um ambiente seguro, no qual possam expressar-se sem receios. No entanto, essa relação de confiança nem sempre se estabelece, o que pode impedir a emergência de Filosofias.

No atual cenário de polarizações políticas, marcado pela ascensão de influenciadores digitais de extrema direita, encontramos, por vezes, estudantes que buscam ocupar os espaços de discussão escolar para manifestar concepções preconceituosas e defender o suposto direito de tê-las. Nesses casos, abrir espaço para fala pode significar expor os demais, que não compartilham dessas perspectivas, a discursos de ódio e violências simbólicas. Por outro lado, negar espaço a tais manifestações pode gerar rupturas que inviabilizam o diálogo ou, ainda, mascará-las, criando também o ambiente de consenso artificial.

Nesse contexto, compreendendo a atuação do corpo docente como um manejo florestal, podemos perceber que, em ambientes marcados por conflitos, é essencial construir espaços que viabilizem o diálogo. Ou seja, diante desses embates iminentes, torna-se necessário reconhecer que, independentemente dos posicionamentos políticos, certos acordos éticos discursivos são fundamentais, especialmente no que diz respeito ao cuidado ao expressar opiniões sem recorrer ao discurso de ódio.

Ainda que não seja possível promover uma reflexão imediata sobre crenças limitantes e preconceitos profundamente enraizados em identidades, o reconhecimento da necessidade desses acordos tácitos já representa um avanço significativo para o diálogo. É importante reforçar que o objetivo não é, por meio da retórica, vencer argumentos, mas sim construir interações éticas que possibilitem o encontro com o universo do outro e, assim, viabilizar uma convivência genuína. Da mesma forma que a sucessão e a diversidade de espécies são essenciais para uma floresta, é fundamental construir, junto ao corpo estudantil, a compreensão sobre a importância da diversidade que cada indivíduo representa. A abertura para a discussão de ideias conflituosas, dessa forma, encontra espaço adequado na sala de aula quando os envolvidos compreendem a relevância de respeitar os acordos tácitos em uma conversa.

O processo simbiótico entre corpo docente e discente não ocorre por imposições. O corpo docente que impõe um saber sem dialogar, pulando etapa e consolidando um consenso artificial, constrói uma relação distante das relações mutualísticas que amparam uma simbiose. Cabe ao corpo docente reconhecer os limites de sua atuação, pois não detém controle total sobre esse processo. Pois, adotar posturas impositivas que resultem em um aparente sucesso pode, na verdade, encobrir problemas que continuaram ocorrendo fora do ambiente escolar.

Talvez seja interessante apresentar ao corpo estudantil situações-problema reais, como eventos que ocupam o noticiário, para diagnosticar quando o consenso é artificial. Ao lidar com questões concretas, torna-se possível identificar nuances nos posicionamentos dos estudantes, revelando tanto pontos de convergência quanto tensões e contradições que podem ser trabalhadas no diálogo filosófico. O maior desafio para o corpo de educadores talvez seja estar preparado para lidar com a frustração na descoberta de uma realidade social permeada por concepções equivocadas e preconceituosas, que inevitavelmente se refletem na sala de aula.

Por isso, torna-se fundamental construir uma rede comunitária de saberes na escola, ou seja, promover experiências que transcendam o ambiente de avaliação e controle, criando conexões e ampliando as possibilidades de diálogo. Esse processo não deve ser um esforço isolado dentro de uma única disciplina, mas uma construção coletiva da comunidade escolar, fundamentada em práticas e vivências compartilhadas. Defendemos, assim, uma educação que não se restringe ao espaço formal da sala de aula, mas que se expande por meio de experiências que fortalecem as relações e possibilitam diálogos mais significativos, construídos a partir da ação.

Ao escutar com cuidado essas vidas, mesmo diante de todos os desafios, podemos desvelar o ambiente artificial de consenso que, à primeira vista, pode parecer a resolução dos conflitos, mas que, na verdade, apenas os mantém. Afinal, acreditamos que o conhecimento é fruto de simbioses, e não de competições — não se trata de quem, ao final da aula, se mantém como suposto vencedor do debate. O corpo docente precisa estar disposto a conhecer a comunidade escolar, aproximar-se e ler o que o corpo estudantil está escrevendo, sem o desejo de negar-lhe o direito de pensar, corrigindo-o antes mesmo de compreendê-lo. O contato com a letra, com os cadernos, com os rascunhos de ideias — por mais que, às vezes, possam parecer sem sentido — nos ensina a ver o mundo com seus olhos, abrindo canais valiosos de comunicação e possibilitando a perda momentânea das fronteiras entre estudantes e professores.

O ensino de Filosofia pode ser comparado, assim, a uma floresta em que diferentes organismos interagem e coexistem em redes de significado. Assim como uma árvore se alimenta do solo rico em microrganismos e se comunica por meio de redes subterrâneas de fungos, o pensamento filosófico se nutre das experiências, dos diálogos e das múltiplas formas de conhecimento. Ao reconhecer essa

interdependência, percebemos que ensinar Filosofia não é apenas transmitir conceitos, mas cultivar um espaço onde diferentes saberes se encontram e se transformam.

Nesse sentido, a simbiose nos ajuda a compreender o ensino de Filosofia como um processo vivo e dinâmico. Em uma relação simbiótica, organismos distintos interagem de maneira que ambos se beneficiam, criando uma rede de interações que permite a sobrevivência e o florescimento mútuo. Da mesma forma, a Filosofia, ao ser ensinada, não se limita a um conjunto fixo de ideias, mas se reinventa no encontro com os estudantes, suas vivências e suas perguntas. O pensamento filosófico se fortalece quando reconhece sua conexão com outros saberes e se abre para novas possibilidades.

A prática docente, assim, envolve uma escuta atenta, a capacidade de perceber as inquietações dos estudantes e a criação de um ambiente propício ao questionamento. Dessa forma, ensinar Filosofia significa conhecer às múltiplas vozes que compõem o tecido do pensamento, reconhecendo que o aprendizado não ocorre de maneira linear, mas se dá em rizomas, em interações inesperadas, em relações que desafiam as fronteiras entre quem ensina e quem aprende. A simbiose possibilita espaço para que brotem novos saberes. Quando essa dinâmica ainda não se estabelece, o ensino de Filosofia pode assumir a tarefa de construir, de forma coletiva, as condições para que ela um dia possa ocorrer, criando um ambiente propício ao diálogo e ao desenvolvimento, ou ainda, como o mestre Nego Bispo dizia, para que o envolvimento possa ocorrer. Pois, mais do que ensinar ou transmitir conhecimento, trata-se de favorecer um envolvimento genuíno entre os organismos da comunidade escolar.

2.5.2 O primeiro contato com o ensino de Filosofia: aprendendo a pisar na terra

O primeiro contato com o ensino de Filosofia é crucial para despertar o interesse do corpo estudantil. Realizar esse movimento por meio dos mestres da escrituração, conforme denuncia Nego Bispo, ou com os olhos cravados nas peles de papel, como Kopenawa descreve a educação branca, não parece ser atrativo nem corresponder ao propósito de inspirar reflexões filosóficas. Propomos que esse

primeiro contato com a Filosofia ocorra por meio de vivências, pela percepção dos problemas através do contato com a terra e das diversas comunidades que a compõem, para que, só depois, sejam apresentados mestres e mestras da escrituração que estejam em confluência com seus territórios de saber.

A escuta e a percepção do entorno devem estar em conexão com os conhecimentos proporcionados por outras disciplinas do currículo, com os saberes que cada estudante traz de sua comunidade local e com os saberes ancestrais que defendemos aqui, para a construção de questões problemas a serem estudadas durante as aulas de Filosofia.

O ensino de Filosofia pode auxiliar o corpo estudantil na percepção de seu pertencimento a uma comunidade diversificada de saberes, que envolve diversas camadas: família, escola, bairro; ancestrais humanos; e ancestrais não humanos. Essa conexão com a terra não deve se dar de forma diagramática, por meio de classificações teóricas, mas sim através de experimentos antropomórficos e simbióticos com outras formas de vida, os quais sugerimos que ocorram por meio do cultivo da terra e das experiências com as roças. Para sentir como isso se daria, imaginemos a construção da noção de indivíduo a partir de uma Filosofia da simbiose.

Sugerimos, assim, por exemplo, solicitar ao corpo estudantil uma investigação da noção de indivíduo por meio da observação e do cuidado com o cultivo de plantas na própria escola. Ou seja, através da observação, que se soma à ação de cuidado e cultivo nesse mini ecossistema — a roça, o jardim, a horta, ou como quer que se prefira denominar — aquele que aprende, observa e analisa é também quem cuida e cultiva; está inserido, embrenhado na própria pesquisa, faz parte do sistema.

O que poderíamos compreender como indivíduo nesse jardim? O indivíduo seria a folha? Ou, no caso de folhas compostas, a soma dos folíolos antes do pecíolo? Ou a planta inteira? Toda a estranheza proporcionada pelos líquens, cogumelos e redes miceliais ofereceriam diversas indagações e possibilidades de reflexão.

Essa mesma investigação poderia se deslocar e se expandir por meio de consultas à comunidade escolar. Isso permitiria analisar não apenas o que pensam, mas como pensam, considerando o tipo de relação que estabelecem nesse ecossistema da roça. Por exemplo, comparar a resposta de uma merendeira, que

prepara e tem acesso direto ao alimento, com a de alguém da equipe administrativa, que passa o dia no escritório.

A experiência de tentar entender o que é indivíduo, numa perspectiva interdisciplinar construída com outras disciplinas e saberes, se daria, primeiramente, pela ação e pelo contato com o próprio organismo, bem como com as pessoas dos diferentes núcleos da comunidade escolar, da família e do bairro. Em seguida, por meio de pesquisas em livros e outros materiais didáticos. Assim, primeiro pela experiência de mundo que se mistura às oralidades e, somente no desfecho, pela leitura de mestres e mestras da escrituração.

No momento de escuta da comunidade escolar, poderiam ser organizadas rodas de conversa com a turma e com membros de outros grupos, como merendeiras, equipe de limpeza, gestores, estudantes de outras turmas e educadores de outras disciplinas. Além disso, a experiência direta com o organismo, no caso, a planta, poderia ocorrer em diversos momentos: desde a semente até a planta germinada, passando pelo preparo como alimento ou medicamento e, por fim, pelo seu consumo.

Os mesmos encaminhamentos podem ocorrer no local onde o corpo estudantil vive, investigando a existência ou não de organizações comunitárias. Considerando que, geralmente, o corpo discente reside nas proximidades, essa atividade o levaria a uma pesquisa sobre os bairros que compõem a Escola e as realidades vividas por seus habitantes. Essa rota leva à construção de um hábito compatível com o movimento de uma educação ambiental em sentido crítico, que visa promover a articulação de encontros nas territorialidades locais.

Considerando que a ancestralidade humana não se limita ao código genético de cada indivíduo, mas se conecta à ancestralidade do território em que vive, esse eixo pode ser explorado por meio de visitas às comunidades indígenas e quilombolas da região.

As classificações e diagramas que aprendemos sobre os domínios da vida e os reinos das espécies devem se transformar em uma experiência viva, por meio do contato com a terra, da observação do entorno, do céu e do tempo. Cada estudante carrega em suas células os padrões de probabilidade das conexões com seu entorno, o que lhe permite experimentar o pertencimento a uma ancestralidade humana e não humana, pela qual sua vida foi possível. O caminho que sugerimos é o reconhecimento da rede de conexões da qual fazemos parte, mas que a lógica

reducionista e mercadológica nos afastou. Assim, não se trata de algo novo, mas do retorno a um contato que precisa ser resgatado e aprimorado.

Esse caminho foi pensado para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. No entanto, se fosse incorporado desde o Ensino Fundamental, essa abordagem poderia possibilitar o resgate dos saberes ancestrais de maneira lúdica, com ênfase ainda maior na imaginação, que sempre está presente em qualquer processo formativo.

2.5.3 Territorializando questões e debates filosóficos

Existem alguns debates, que por envolver crenças religiosas, promovem amplas discussões nas redes sociais. Uma delas é a descriminalização do aborto, que mobiliza debates em várias camadas da sociedade. Nas redes sociais, testemunhamos um grande fluxo de informações e desinformações a respeito. Esse é um momento em que podemos avaliar se o ensino de Filosofia tem cumprido seu papel social.

Conforme o Código Penal Brasileiro de 1940, o aborto é tipificado como crime, com algumas exceções: quando apresenta risco de vida para a gestante, em gravidez decorrente de estupro e em casos de anencefalia. Em setembro de 2023, o Supremo Tribunal Federal iniciou o julgamento da ADPF 442, que propõe a descriminalização do aborto até a 12ª semana de gestação. Contudo, o julgamento foi suspenso. Em resposta, setores conservadores articularam o Projeto de Lei 1904/24, apresentado em 2024, que busca equiparar o aborto realizado após 22 semanas de gestação ao crime de homicídio simples, inclusive nos casos de estupro. Ainda em novembro de 2024, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que visa garantir o direito à vida "desde a concepção", o que, na prática, resulta na proibição do aborto em quaisquer circunstâncias.

Acompanhando esse debate em redes sociais, me deparei com certos discursos de defesa da PEC antiaborto, com uma argumentação aparentemente coerente, que defende a ideia de vida desde a concepção, mas que permanece na dimensão ideal e abstrata. Esses discursos frequentemente apresentam uma definição de vida sem considerar as múltiplas formas de existência que compõem a

sociedade, sobretudo aquelas mais atingidas por vulnerabilidades estruturais. Recorrendo a fundamentos teóricos alinhados a um modo importado de fazer Filosofia, tais argumentações podem demonstrar coerência lógica em um contexto ideal, mas deixam de considerar as condições sociais, políticas e econômicas concretas em que a questão do aborto se insere. Dessa forma, a discussão se mantém restrita a um horizonte individualizado, sem levar em conta a realidade brasileira e, especialmente, a situação das mulheres mais vulnerabilizadas, como as mulheres negras que vivem nas periferias e enfrentam maior exposição às opressões e injustiças.

Esse fenômeno não é isolado e se repete em diferentes debates filosóficos. São exemplos de discussões desterritorializadas, ou seja, que ignoram a origem dos problemas, os saberes locais e a experiência concreta do corpo estudantil. Essa desconexão impede que a Filosofia cumpra seu papel crítico em relação à realidade vivida. A argumentação desterritorializada contém erros elementares e, infelizmente, é favorecida pelo ensino de Filosofia vigente, ao estimular uma reflexão filosófica desvinculada das condições concretas em que estamos inseridos.

Como vimos neste capítulo, os organismos possuem raízes que não podem ser ignoradas. Até os átomos que compõem a matéria, compreendidos como padrões de probabilidade de interconexões, não possuem significado enquanto entidades isoladas. Assim como os átomos, somos produtos de relações históricas.

A rica biodiversidade da Amazônia, como vimos no manejo dos Kayapós, está enraizada em comunidades de microrganismos, germes, fungos, plantas e animais, humanos e não humanos. Esse mesmo princípio se aplica ao nosso organismo: não possuímos uma identidade independente e isolada, mas, assim como a floresta, somos constituídos por uma comunidade de microrganismos. Os seres que habitam nosso corpo moldam nossos comportamentos, afetos e o modo como compreendemos a vida. E se somos constituídos por organismos interdependentes, conceitos como identidade, livre-arbítrio e consciência precisam ser repensados a partir dessa interconectividade.

Da mesma forma, um problema precisa ser discutido considerando o seu território de origem. Não é possível realizar uma discussão que se pretenda filosófica e razoável com um conceito de vida que ignora as vidas existentes.

Aqueles que adotam a história da Filosofia, por exemplo, tendem a discutir o conceito de liberdade a partir das noções históricas de cada período da tradição

filosófica europeia e de seus principais pensadores, o que fomenta o desenraizamento da questão e perpetua posturas desterritorializadas semelhantes às citadas acima. Já aqueles que adotam a abordagem temática podem iniciar a reflexão sobre a questão perguntando aos estudantes: "O que é liberdade?"

Acreditamos que a pergunta "o que é liberdade?" elaborada sem posteriores reflexões territoriais, oferece um caminho para equívocos, por ser uma questão generalizante, que estimula o corpo estudantil a pensar que é possível construir conceitos sem raízes. Além disso, questões assim podem desencadear bloqueios de aprendizagem no ensino de Filosofia. Não é raro encontrar pessoas que dizem não gostar das aulas de Filosofia, por as acharem incompreensíveis. Questões amplas e abstratas geram sentimentos de inadequação e incapacidade desnecessários, opostos a uma Filosofia comprometida com uma educação ambiental em sentido crítico.

Pensar o problema da liberdade, como uma questão aberta feita acima, pode em determinadas situações, ser encaminhada dentro de uma outra dinâmica, cujo objetivo seja a construção de uma expressão poética, artística, com finalidade de possibilitar que a turma se expresse. Mas se o objetivo é pensar o problema da liberdade em sentido filosófico, a questão aberta fomenta os problemas da desterritorialização do saber.

Sugerimos que questões filosóficas possam ser territorializadas. Assim ao invés de questionar "o que é liberdade?" ou "a liberdade existe?", questionar "o ser humano possui liberdade para escolher entre 'x' e 'y', numa situação 'z'?" Ou seja, ao invés de questionar "o que é liberdade?", poderíamos propor a seguinte situação: "Imaginemos uma mulher que, após um dia exaustivo de trabalho, precise escolher entre descansar e ou ir à aula da faculdade. O que ela escolheria? Sua escolha foi livre?".

A pergunta "O que é liberdade?" parte de uma concepção filosófica tradicional, que pressupõe a existência de conceitos universais e atemporais. No entanto, essa abordagem pode obscurecer os modos como a liberdade é vivida e negociada em contextos específicos. Para que a Filosofia dialogue de maneira mais significativa com a realidade do corpo estudantil, é necessário reformular essa abordagem. Isso não significa abandonar a reflexão filosófica, mas reconhecer que os conceitos emergem de relações concretas e históricas, e não de abstrações isoladas.

Fizemos essa experiência com turmas do segundo ano do Ensino Médio em uma Escola que o corpo estudantil não tem muita proximidade com a disciplina de Filosofia. Como resultado, obtivemos o envolvimento das turmas. Foi possível constatar que o corpo estudantil teve condições de elaborar inúmeros outros questionamentos sobre situações que podem ampliar ou reduzir a possibilidade da liberdade. Passaram a questionar, inclusive, se a resposta dos próprios colegas de sala, foram dadas considerando a própria necessidade naquele momento. Por exemplo, de se a resposta entre “x” e “y” foi realizada considerando a suposta pessoa, ou as próprias condições e preferências pessoais.

O problema da liberdade humana envolve diversas camadas de análise, como por exemplo, as dimensões micro e macro, considerando a noção de ser humano como um superorganismo. A territorialização envolve a importância da interdisciplinaridade. Nesse sentido, estudos sobre a relação entre comportamento, vontades humanas e a microbiota intestinal enriquecem e apresentam práticas fundamentais para a construção de reflexões que valorizem interlocutores e saberes distintos. Da mesma forma, pesquisas sobre como os povos ancestrais concebiam a liberdade podem ampliar e enriquecer o debate.

A territorialização do saber, portanto, ocorreria tanto na perspectiva metodológica e na prática filosófica de construção das questões, quanto na busca por fundamentos teóricos e práticos alinhados com o conhecimento ancestral.

Contudo, precisamos estar atentos às diferentes problematizações. Debates específicos envolvem a apresentação do território pelo qual, e para o qual, nasce a discussão. O que não significa fornecer um pano de fundo qualquer, mas sim apresentar a raiz de onde emerge sua problematização. No caso da descriminalização do aborto, envolve situar no debate a vida das mulheres e, sobretudo, a mais vulnerabilizadas. A escuta dessas mulheres é imprescindível para a territorialização do problema. Após essa escuta, poderiam ser levantados dados e pesquisas sobre a situação social, política e econômica. A territorialização do saber envolve mais do que sua mera contextualização.

A mera transmissão de informações sobre a situação das mulheres em vulnerabilidade social e dados sobre o aborto pode auxiliar, mas não é suficiente. É importante que haja uma mudança nas práticas do ensino de Filosofia também nas demais discussões. Pois do contrário, questões pautadas no modo importado de fazer Filosofia, oferecerá o hábito ao corpo estudantil de ignorar a realidade social

ao refletir sobre alguma questão. É fundamental pensar nas práticas que ensinam como o corpo estudantil compreende um problema. Da mesma forma que isso envolve pensar em como o currículo escolar, de modo geral, foi e é construído diariamente pela comunidade escolar, para além da disciplina de Filosofia.

Investigar os problemas filosóficos a partir da teia de relações em que estão enraizados é o papel e a responsabilidade que a Filosofia pode exercer na construção de relações não destrutivas. O modo de vida construído pela sociedade industrial revela-se incompatível com o respeito e a preservação da vida como um sistema complexo, ou seja, com essa teia de relações que ocorre em diversas camadas de análise. Acreditamos que o ensino de Filosofia deve auxiliar na construção de uma percepção sobre a complexidade e a diversidade da vida e contribuir para o seu cuidado.

2.5.4 Corpo e mente: a relação entre alimento e pensamento

A territorialização do saber no ensino de Filosofia também envolve um olhar sobre a relação entre corpo e conhecimento, ou entre corpo e mente, ou ainda sobre a importância do que consumimos para as relações que construímos em nosso meio. Uma filosofia arraigada à crença limitante da cisão entre corpo e mente ignora a relação do alimento com a maneira como pensamos. Olhar para a relação entre o modo como nos alimentamos e o modo como pensamos é a estratégia que seguimos para investigar essa conexão entre corpo e mente. Outras perspectivas filosóficas, como as dos povos ancestrais indígenas e do Oriente, trilham por esse caminho.

Os povos ancestrais indígenas concebem a importância da dieta alimentar para a aquisição do conhecimento. Kopenawa, quando voltava de suas viagens para se reconectar com os espíritos da floresta, ou seja, para voltar a pensar enraizado na terra, passava por um processo de limpeza e dieta alimentar. Os Yawanawás, uma das poucas comunidades indígenas no Brasil que possuem mulheres pajé, aprendem a ser pajé por meio do *samakei*, as dietas e uso de plantas de poder (cf. Carrillo Sáenz, 2017). A medicina *ayurveda* e a medicina chinesa, bases das

respectivas Filosofias, relacionam a qualidade do alimento com o pensamento e o comportamento quem dele se alimenta.

Apresentamos a seguir um exemplo de investigação filosófica que pode ser realizada com o corpo estudantil, voltada ao estudo da relação entre o alimento, o modo como pensamos e agimos, e a construção de práticas filosóficas territoriais sincronizadas com uma educação ambiental crítica. Sugerimos a análise da história de um alimento específico em nosso território, considerando as relações que ele estabelece conosco e os impactos que pode gerar. Para isso, propomos uma discussão fundamentada em dois estudos de caso: o açúcar refinado e os ultraprocessados.

A ingestão de açúcar industrializado, derivado da cana-de-açúcar, constitui um dos hábitos alimentares mais comuns entre os brasileiros. No entanto, a história do açúcar no Brasil é marcada por processos de exploração e escravidão, seja da terra, através da desertificação gerada pela agricultura industrial; seja da atmosfera, pelo aquecimento global; seja dos seres humanos, com a escravização de povos negros e indígenas no período colonial e a exploração de trabalhadores vulneráveis no contexto atual.

Atualmente, a cana-de-açúcar, planta originária da Ásia trazida ao Brasil pelos portugueses durante a colonização, é apresentada como solução para um problema ambiental maior: a diminuição da emissão de gases poluentes derivados da queima de combustíveis fósseis. O etanol, produzido a partir da cana, é frequentemente considerado uma alternativa mais sustentável, pois emite menos dióxido de carbono e apresenta maior rendimento energético. Contudo, sua produção envolve práticas problemáticas, como a queima da palha da cana, que é responsável por quase a totalidade das emissões de gases provenientes de resíduos agrícolas no Brasil, além da mecanização, que tem provocado degradação do solo e desemprego em larga escala (cf. Fernandes et al., 2013, p. 80). Essa lógica prioriza soluções que atendem aos interesses da visão industrial, enquanto todas as alternativas propostas, em última análise, falham em apresentar uma solução efetiva para os problemas ambientais.

Da costa do Nordeste brasileiro, onde a exploração da cana-de-açúcar foi predominante no século XVI, a partir da década de 70 sua produção passou a se concentrar no Sudeste, sobretudo em São Paulo. Sendo o Mato Grosso do Sul um dos estados brasileiros com uma parcela expressiva de povos indígenas, a nova

onda de expansão açucareira agravou ainda mais os conflitos e a violência na região. Os conflitos ocorrem entre os proprietários rurais antigos e novos, incluindo assentados pelo governo ao longo do processo de exploração, com os povos indígenas locais, especialmente os Guarani e Kaiowá, que enfrentam também os problemas com o confinamento territorial a que foram submetidos. Dois povos que foram aproximados pelo confinamento territorial que viola e não compatibiliza com o manejo ancestral da terra desses povos (cf. Dubos-Raoul, 2023).

Segundo o *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil* (2019, p. 124), temos a ocorrência de 113 assassinatos de indígenas somente em 2019. Entre as vítimas estavam integrantes dos povos Kaxinawá, Nawa, Wassú, Tikuna, Apurinã, Kanamari, Kulina, Yanomami, Anacé, Pitaguari, Potiguara, Tapeba, Guajajara, Krikati, Guarani-Kaiowá, Terena, Amanayé, Pipipã, Xukuru e Kaingang. Dos 113 assassinatos registrados, aproximadamente 40 ocorreram no Mato Grosso do Sul, o estado que apresentou nessa pesquisa os maiores índices de crimes contra povos indígenas.

A *Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego* apresentou, em seu relatório, que, somente no ano de 2022, foram encontrados 2.575 trabalhadores em condições análogas à escravidão, sendo 362 dessas pessoas envolvidas no cultivo de cana-de-açúcar, que se destaca como a atividade econômica com o maior número de casos de trabalho escravo.

A gravidade da situação é maior se considerarmos que, esses dados podem ser menores que os reais, e a análise quantitativa não revela os elementos qualitativos da gravidade dos fatos, ocultando as histórias de vida dessas 362 pessoas. Se conhecêssemos suas trajetórias e o conjunto de injustiças a que foram submetidas, teríamos elementos para compreender ainda mais profundamente a extensão das violações de direitos e a gravidade da injustiça vivida por esses povos.

As informações sobre a escravização de vidas, da terra e a violência contra os povos indígenas são ignoradas por uma leitura reducionista dos malefícios associados à ingestão de açúcar. Uma abordagem que ignora o impacto da produção extensiva do açúcar, bem como os problemas que ele causa à imunidade e ao funcionamento do corpo, e se concentra apenas nos aspectos relacionados aos padrões estéticos e à sua associação com o aumento da gordura corporal. Do ponto de vista científico, podemos relacionar o consumo de açúcar ao enfraquecimento do sistema imunológico, à perda de aspectos da memória espacial, ao aumento do

risco de doenças relacionadas à demência e à alteração no comportamento emocional, como o aumento da ansiedade (cf. Reichelt et al., 2015 e 2016).

A memória espacial refere-se à capacidade de registrar informações sobre o espaço físico, essencial para a orientação e percepção do ambiente. O aumento da dificuldade em perceber o que ocorre ao nosso redor, associado ao sentimento de ansiedade — que coloca o indivíduo em um estado de desequilíbrio e medo inexplicável — favorece a desconexão com o território e com a vida. Isso abre espaço para a exploração, alimenta comportamentos compulsivos e dificulta a atenção plena, a conexão com o outro e o desenvolvimento de uma atitude filosófica enraizada na rede da floresta. Por outro lado, esses comportamentos estão alinhados com a construção de uma filosofia pautada pelo medo, que favorece uma espécie de catastrofismo ambiental.

O consumo excessivo de açúcar provoca picos no índice glicêmico, seguidos inevitavelmente por quedas, o que está relacionado à sonolência, cansaço, apatia e fome. O consumo elevado de açúcar pode promover o entorpecimento, contribuindo para o fenômeno denominado “sociedade do cansaço”. O estado de nossos corpos diante de uma determinada alimentação está relacionado à história tecida por esse alimento. Enfatizar os padrões estéticos que violentam o território-corpo é anular e esvaziar o debate, desconectando o corpo de seu território, da rede micelial que o forma.

Assim, uma discussão sobre a diminuição da ingestão de açúcar acaba sendo desviada, levando à crença de que o principal “risco” seria o aumento da gordura corporal. Isso corrobora com os padrões estéticos violentos perpetuados pela própria indústria e descontextualiza questões mais amplas relacionadas à exploração social, ambiental e econômica.

Os problemas precisam ser discutidos sem ignorar o território ao qual pertencem e as camadas que ele envolve. Discutir alimentos ignorando sua origem, sua produção, os agentes produtivos e o impacto ambiental no território-corpo e no território-terra é esvaziar a questão. Essa abordagem fortalece a visão equivocada de que a mudança reside apenas no plano individual, reforçando o pseudo discurso da alimentação saudável.

A construção de hábitos alimentares mais compatíveis com a vida dos organismos é uma ação que nos oferece um ajuste de nossa percepção, uma sincronização, com o território, um caminho para a floresta. A mudança exige muito

mais do que uma mera decisão individual, demanda transformações no sistema de produção, valorização da agricultura familiar e ancestral, fiscalização da terra e do trabalho, proteção e dignidade para os trabalhadores, estratégias e pesquisas para produção sem destruição ambiental, além de políticas públicas que garantam acesso a alimentos frescos e assegurem os direitos e a proteção das comunidades indígenas e outras populações vulneráveis.

O discurso sobre a alimentação não pode estar associado ao discurso do sofrimento, da restrição, aos *slogans* do mercado de zero lactose, zero açúcar, zero glúten. Precisamos resgatar a nossa memória ancestral de uma alimentação que nos conecta e que nos liberta do medo da vida, da cosmofofia. A alimentação adequada e compatível com a vida dos organismos humanos e não humanos deve ser associada à sua potência de restabelecer um organismo a pensar, a agir e a ter o poder de transformar o meio em que vive.

Assim, chegamos a uma dimensão mais profunda de nosso problema. Reconhecer a importância desse tema no ensino de Filosofia é reconhecer a relevância do corpo e dos hábitos diários na construção de ideias e visões de mundo, bem como a relação intrínseca entre corpo e mente. A invisibilidade dos problemas ambientais começa com o que estamos alimentando nossos corpos físicos. Além do açúcar, que tem sido relacionado à perda de funções cognitivas e a doenças neurodegenerativas, destacam-se os riscos associados aos alimentos altamente industrializados, os ultraprocessados.

O que nos alimenta? Do que estamos nos alimentando? E qual é a relação desse alimento com o “que” e o “como” pensamos? Os alimentos ultraprocessados são promovidos estrategicamente como uma opção rápida e prática, tendo como atrativo um preço final acessível. Esses alimentos altamente processados são alimentos que não estragam, que não perecem. Isso porque são varridos, assim como no sistema de aragem do solo, os seres pequeninos, os germes presentes na vida, que são responsáveis pelos processos de desintegração da matéria. As formulações industriais, produzidas em várias etapas de processamento, destituem a vida de sua composição, substituindo-as por flavorizantes, corantes, emulsificantes e outros aditivos que modificam os atributos sensoriais do produto final (cf. Louzada et al., 2022).

Os aditivos artificiais atuam como um apelo ao paladar, olfato e visão, oferecendo algo artificial e viciante que, com o tempo, faz diminuir o apetite por

alimentos naturais e nos torna cada vez mais fracos, sem a diversidade de seres em nossa floresta interna. Esses produtos possuem pouco valor nutricional e alto valor energético, o que pode gerar diversos problemas de saúde pela destruição da matriz alimentar e a retirada de água dos alimentos (cf. Louzada, 2022).

A destruição da matriz alimentar e a retirada de água promovem a drástica redução da diversidade de microrganismos presentes no alimento. A água é essencial para a preservação da vida microbiana. O consumo de ultraprocessados resulta em falsas informações ao corpo, que, por não reconhecer o alimento, gera a sensação de insaciedade. Esse estado leva ao consumo excessivo e desnecessário, favorecendo as indústrias alimentícias e, indiretamente, as indústrias farmacêuticas, ao contribuir para a construção de um corpo fragilizado. E, conseqüentemente, facilita a manipulação política, já que é mais fácil governar um povo entorpecido por remédios.

O consumo dos ultraprocessados, assim, parecem desencadear um processo de entorpecimento do corpo e, portanto, da mente, que produzem uma cegueira sistêmica, fazendo com que o corpo e a sociedade doente que os produzem sejam desconhecidos. As doenças, para se tornarem crônicas, possivelmente só são identificadas muito tardiamente pelas pessoas. Cerca de 41 milhões de pessoas morrem anualmente devido a doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), o que representa 71% de todas as mortes no mundo. Um fator agravante é que 77% dessas mortes ocorrem em países de baixa e média renda, onde o acesso a alimentos frescos e a uma alimentação biodiversificada é mais limitado (cf. Brasil, 2021).

O discurso mercadológico sobre alimentação saudável, paradoxalmente, não exclui os ultraprocessados, que figuram como um dos maiores vilões de uma boa alimentação. Ao contrário, transmite a equivocada impressão de que um produto com diversos "zeros" — zero lactose, zero açúcar, zero glúten — é necessariamente saudável. A gordura corporal gerada pela ingestão de ultraprocessados é frequentemente interpretada, tanto no discurso popular quanto em alguns artigos acadêmicos e profissionais da área, como a causa principal dos problemas de saúde. No entanto, a raiz do problema está na falta de vida, de qualidade nutricional, desses alimentos. Essa perspectiva contribui para a estigmatização e o preconceito contra pessoas gordas, deslocando o foco da discussão sobre o alimento para julgamentos corporais.

No Brasil, a previsão é de que haja um aumento crescente no preço dos alimentos da terra e uma queda contínua no preço dos ultraprocessados. Vivemos, assim, uma crise na falta de acesso aos alimentos frescos. O barateamento dos ultraprocessados se deve a: (i) ao crescimento econômico que sustentou as melhorias no aparelhamento tecnológico das indústrias; (ii) à política agrícola nacional de incentivo governamental para a produção das *commodities* milho, soja e cana-de-açúcar, e, portanto, dos subprodutos óleo de soja, ração animal, açúcar e etanol, amplamente utilizados na indústria de ultraprocessados; (iii) ao abandono de políticas dirigidas aos agricultores familiares, responsáveis por cerca de 70% dos alimentos consumidos pelas famílias brasileiras; e, por fim, (iv) à intensificação dos benefícios fiscais questionáveis para as indústrias de refrigerantes e grandes indústrias alimentícias (cf. Maia et al., 2020).

Resumindo, o fortalecimento das políticas da agricultura industrial e a lógica reducionista de mercado têm provocado o quadro de crise alimentar no Brasil e o aumento de mortes por doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes, doenças cardiovasculares, alguns tipos de câncer, depressão, doenças gastrointestinais, doenças renais, entre outras.

Como um corpo que não consegue reconhecer os problemas que o afligem conseguirá reconhecer os riscos e problemas sociais e ambientais? A defesa da autonomia pessoal, política, econômica, social e cultural da pessoa, da liberdade de ação e pensamento, começa na defesa de um corpo bem alimentado. Como ser livre com um corpo mal alimentado? Como discutir a emergência da autonomia, ignorando os múltiplos olhares e as condições que a tornam possível? Essa é uma legítima e elementar questão filosófica, sobretudo no ensino de Filosofia. É crucial olhar para as condições que possibilitam a emergência de um pensamento autônomo e autêntico e para os problemas de nosso contexto político e social que impedem que ele ocorra.

Os alimentos tóxicos, que inflamam e sobrecarregam o sistema imunológico, impossibilitam perceber o que está ocorrendo ao nosso redor, porque retira o território e a terra de nossos corpos, a simbiose com a diversidade de organismos que nos proporcionou a evolução, ou melhor, a involução. Corpo doente, mente doente. Acreditamos que a desinformação produzida no corpo pelos ultraprocessados esteja relacionada com a desinformação social promovida pelas redes sociais. Normalizar em nossos corpos alimentos que são produtos de

processos de escravização, seja da terra ou dos organismos, acaba normalizando em nossa concepção de mundo tais desigualdades e processos de violência e escravização.

Mas de que forma podemos alterar isso? De que forma podemos, através do ensino de Filosofia, proporcionar uma concepção de ação, como a alimentação, por exemplo, coerente com a vida da terra, dos organismos e microrganismos?

O fazer-se comunidade e o pensar coletivo encontram barreiras nos hábitos promovidos pela sociedade consumista. A rebeldia social e a resistência cotidiana encontram um sentido e um caminho construtivo nesse fazer-se comunidade (cf. Pazos et al., 2022). Um indivíduo supostamente ilustrado e que se crê livre, que faz sua crítica ao sistema econômico dominante atual, isolando-se do mundo e das redes de apoio, está mais alienado do que imagina. A percepção/leitura crítica de nossas ações no mundo é um dos objetivos do ensino de Filosofia.

Contudo, um ensino de Filosofia amparado em fundamentações estrangeiras, alheio à nossa história, que prioriza a história de filosofias que nos são estranhas, e que se dedica a conceitos distantes, que não possuem conexão com a nossa terra, opera também no isolamento desses indivíduos pela desconexão com o meio. Participar de ações de desobediência organizadas coletivamente envolve sair da mera ilustração intelectual; envolve um saber-fazer, aprender a enxergar com os olhos de outrem e apreender a enxergar a rede histórica à qual pertencemos. O sistema econômico atual se fortalece na crença da autossustentabilidade e desconexão. O ensino de Filosofia, aliado à educação ambiental crítica, envolve dimensões de um saber-fazer, porque propõe pensar e dialogar nossa realidade com o outro e com tantas outras formas de vida, através da simbiose e não da competição.

O ensino de Filosofia aliado à educação ambiental crítica pode oferecer o entendimento de que uma discussão sobre alimentação não deve isolar seus componentes e ver seus efeitos, mas sim olhar todos esses componentes dentro do contexto histórico, de nosso território-corpo e território-terra. A crença que conecta a ideia de um bom alimento com o sofrimento, promovido por padrões estéticos violentos, corrobora com um corpo confuso, propenso às desinformações, às *fake news*.

O ensino de Filosofia pode nos apropriar de uma concepção interdisciplinar sobre a alimentação que não menospreza as pesquisas científicas sobre o alimento, os conhecimentos ancestrais e a democracia da terra, possibilitando que haja justiça

a todos os organismos e microrganismos que fizeram parte da história desse alimento e que também fazem parte da história desse indivíduo que se alimenta. Acreditamos que há uma relação entre alguns alimentos considerados maléficos para um povo e a exploração da vida que a história desse alimento possui naquele ambiente. A investigação alimentar precisa ser feita por cada povo, corroborando com o fazer-se comunidade e o pensar coletivo.

Nesse sentido, por meio de nossa pesquisa, acreditamos que o ensino de Filosofia aliado à educação ambiental crítica pode fornecer as ferramentas para identificar a desinformação, as leituras reducionistas do discurso dominante, por meio da territorialização do saber. Proporcionando ao corpo estudantil a percepção, por meio da ação, dos diversos e múltiplos planos de análise do micro ao macro e, ao mesmo tempo, fornecendo as raízes com nossa história, nosso corpo, nossa terra e território. É urgente alinhar as propostas do ensino de Filosofia à perspectiva de uma educação ambiental crítica que promova rotas de ação para hábitos compatíveis com a vida de todos os seres. No próximo capítulo, prosseguimos com a investigação sobre o fortalecimento da ação coletiva, a rede comunitária de saberes na Escola, através do estudo das tessituras e das redes oníricas e fúngicas.

CAPÍTULO III - A REDE COMUNITÁRIA DE SABERES: O TEMPO DOS SONHOS E AS SINCRONIAS

Apresentação

No primeiro capítulo, abordamos o problema da desterritorialização do saber e os desafios relacionados ao "chão da escola", destacando a relevância de um ensino de Filosofia que respeite nossa conexão com os territórios corpo e terra. No segundo capítulo, iniciamos um estudo sobre o universo subterrâneo e os organismos ancestrais, com vistas à territorialização do saber. A partir do conceito de teia da vida, examinamos os acordos que possibilitam as confluências entre os saberes. O estudo dos fungos, bactérias e outros microrganismos ensinou-nos a valorizar os processos simbióticos como um caminho para a aprendizagem no ensino de Filosofia.

Neste capítulo, propomos discutir o desafio do ensino de Filosofia a partir de uma investigação filosófica sobre conexões orgânicas não causais e sincrônicas, que sustentam as relações simbióticas, e propiciam continuidade à territorialização do saber. A simbiose, como processo vital compartilhado entre diferentes seres, exige uma escuta afinada ao tempo do outro — e, portanto, uma sincronia. Assim, buscamos compreender uma organização escolar que dialogue com as dinâmicas presentes na floresta. Pois, aprendendo com a sincronia da floresta — seus tempos entrelaçados e suas respostas sensíveis —, acreditamos que seja possível fornecer condições para que a simbiose ocorra no ensino de Filosofia e no espaço escolar.

Partimos do pressuposto de que a causalidade não é a única, nem necessariamente a melhor, forma de conhecer. Buscamos encontrar caminhos para o pensamento em que a rede comunitária de saber possa se desenvolver, considerando o acaso e a sincronia. Escolhemos investigar os encontros sincronísticos, valorizando a diversidade e a riqueza de saberes sem sacrificá-las em nome de uma suposta clareza ou distinção de ideias que favoreça a crença em uma universalidade ou unicidade forçada.

Procuramos pensar caminhos e cuidados, e não fórmulas seguras, para o ensino de Filosofia e para a escola. Compreendemos que nossa proposta para um ensino de Filosofia a partir da simbiose não poderia excluir um olhar atento sobre a importância das redes — e da sincronia que as sustenta —, que nos fornece a força da coletividade.

Pretendemos continuar a tecer essa rede de relações, teorias e uma Filosofia construída com afeto. Acreditamos na existência de uma simbiose entre os pensamentos, saberes e teorias apresentados até aqui. Processos que não se justificam pela mera simultaneidade, mas por vínculos com a biodiversidade e por uma escuta sensível aos ritmos do outro, que possam treinar nosso olhar para outras formas de conexão não causais. Acreditamos que aprender as conexões sincrônicas nos auxilie na construção de uma rede comunitária de saberes.

Começamos, na seção 3.1, com uma investigação filosófica sobre as sincronias. Inspiradas pelos estudos da complexidade e pela lógica dos sistemas vivos, buscamos compreender como fluxos acausais operam nas experiências cotidianas, tecendo sentidos entre o vivido e o simbólico. A sincronia, aqui, não é uma coincidência fortuita, mas um elo entre mente e mundo — entre o dentro e o fora — que se revela quando escutamos a vida como rede.

Na seção 3.2, ampliamos essa escuta com o estudo dos sonhos na perspectiva de povos ancestrais. Os sonhos, compreendidos como experiências compartilhadas por uma mente coletiva, revelam formas de conhecimento que não separam razão e sensibilidade, nem sujeito e ambiente. Nessa perspectiva, o sonho se torna uma maneira de pensar junto — com os outros, com a floresta, com o tempo.

Na seção 3.3, voltamo-nos para a tecelagem das tramas experimentais, do artista juazeirense Alexandre Heberte, que proporciona o encontro humano, pelas mãos, com esse universo dos sonhos. A dança das mãos com os fios cria conexões inesperadas, não lineares, não causais — e profundamente sincrônicas.

A seção 3.4 apresenta um estudo sobre as micorrizas para pensarmos a rede comunitária de saberes. Inspiradas pelas relações subterrâneas entre fungos e raízes, compreendemos a escola como um campo simbiótico, onde o conhecimento se nutre na interdependência e no cuidado mútuo. Essa imagem nos ajuda a pensar como ideias e práticas podem se enraizar sem perder a conexão com outras formas de vida.

Por fim, na seção 3.5, traçamos rotas para a construção de uma rede comunitária de saberes na escola pública. Aqui, procuramos articular os aprendizados dos sonhos, das tramas, das sincronicidades e das simbioses com a prática pedagógica. Em vez de fórmulas, propomos caminhos abertos — onde o pensamento se move em rede, com afeto e escuta.

As próximas páginas nascem do intuito de olhar para a escola a partir de outras perspectivas, que permitam escapar das dicotomias habituais e das explicações já conhecidas. Sugerimos pensar a escola não como um lugar apartado da vida, mas como um organismo poroso, sensível às redes da floresta, às redes do sonho, às redes do cuidado. Para isso, voltamo-nos para as redes fúngicas e oníricas, não como temas isolados, mas como modos de pensar e sentir os desafios da escola pública. Retomamos nosso convite a olhar para as redes da vida como um caminho para compreender as relações que ocorrem na escola — e como, através da sincronia, a simbiose pode florescer.

3.1 Um estudo das sincronias

Habitados a conceber as conexões causais como o caminho seguro para a compreensão da vida, passamos a estranhar a ideia de uma teia da vida que sustenta todas as relações. Nosso olhar e nossos sentidos foram sistematicamente treinados a ignorar outras relações entre acontecimentos que permeiam a vida. Mesmo quando a racionalidade causal nos parece suficiente, podemos encontrar experiências que revelam fissuras nesse modo de compreender o mundo. Durante a pandemia de Covid-19, fui acometida por três episódios de lombalgia aguda em 2020, o que me impossibilitou de me locomover e causou aborrecimentos. Em meio a essas crises, Luz, meu cachorro, desenvolveu a síndrome da cauda equina, que é a compressão das raízes nervosas da cauda equina, uma estrutura localizada no final da medula espinhal, levando-o à crises de dores na mesma região lombar que me afetou.

Após esse ano, problemas assim não ocorreram mais, nem comigo nem com o Luz. Embora esses dois eventos não possuam conexão causal, é estranho afirmar que não estejam ligados de alguma forma. Se observarmos atentamente, acontecimentos dessa mesma natureza, com conteúdos significativos semelhantes

que não guardam conexão causal, insistem em acontecer — como se pedissem um outro modo de escuta.

Essa tendência a ignorar conexões não causais também está enraizada em nossa tradição filosófica. No pensamento filosófico ocidental, encontramos a defesa da ligação hipotética entre causa e efeito, permeando tanto a busca pela intenção ou finalidade da criação de um ser ou objeto qualquer, quanto pela compreensão da suposta matéria, substância ou origem que o constitui. A operação mental que sustenta esse tipo de relação levou-nos a conceber uma linha do tempo fictícia. Por meio dessa racionalidade, a humanidade greco-romana construiu as bases de uma ciência que desenvolveu uma parafernália engenhosa, com a qual organizamos nossas vidas — mas que se mostrou excludente para corpos e vidas diferentes, bem como para dimensões do “eu” oriundas dos sonhos e de outros modos de relação.

O mundo dos sonhos passa a ser concebido como uma realidade paralela em nossa sociedade — ou para o povo da mercadoria, como diria Kopenawa —, provocando agora sensações desconcertantes, por envolver perspectivas outras. Ou seja, as experiências não estão organizadas temporalmente pela linearidade dos fatos e, espacialmente, não há distinção entre dentro e fora, lá e aqui. Fomos educados a explicar nossos sentimentos e nosso comportamento por fatos que antecedem os eventos do presente, mesmo quando nada expliquem.

Nas comunidades ancestrais as conexões oníricas parecem tecer as relações cotidianas. Na cosmovisão indígena e quilombola, há uma interconexão que permeia as vidas humanas e não humanas. A ideia de que a evolução da vida e os processos simbióticos foram iniciados por meio da ação de seres pequeninos que possuem cerca de 3,5 a 4 bilhões de anos de existência na Terra — as bactérias — não parece ser estranha a esses povos, como o é para uma comunidade que possui a crença na superioridade de uma racionalidade — marcada pelo ordenamento causal — de uma espécie que não possui mais de 300 mil anos. Sugerimos dar atenção a uma perspectiva na qual os sonhos possam nos ensinar a tecer relações, reconhecendo uma interconexão profunda entre seres humanos e não humanos.

Supomos que essas outras possíveis formas de conectar fatos sejam conexões por sincronia. Vivemos em uma complexa teia de relações que permeiam nossas vidas, a qual escolhemos compreender através da noção de redes. Permitir compreender a vida por padrões de sincronia nos leva ao pertencimento e à conexão com a teia da vida ou, como estamos defendendo aqui, possibilita a

conexão de uma rede comunitária de saberes. Estar conectado à rede é estar atento ao ambiente e às vidas que a constituem sem hierarquias.

Em 2004, um tsunami provocado por um terremoto atingiu quatorze países asiáticos, sendo a costa da Indonésia foi a mais afetada. No total, quase 227 mil pessoas perderam a vida. A tecnologia refinada de sensores marítimos e estações sísmicas não foi capaz de detectar, em tempo hábil, sinais para emitir avisos às comunidades sobre a iminente catástrofe. Contudo, horas antes do tsunami, elefantes fugiram para as montanhas, acompanhados por alguns grupos de pessoas que os observaram e decidiram segui-los. Uma das hipóteses para explicar a suposta previsão feita pelos elefantes sugere que eles tenham conseguido detectar a alta liberação de íons positivos decorrente do movimento das placas tectônicas. Outra teoria propõe que a capacidade dos elefantes de reconhecer bramidos por meio de vibrações no solo possibilitou a previsão da catástrofe (cf. Vieira, 2023).

Tal como nesse evento, podemos encontrar muitos outros relatos de migrações de roedores, primatas, anfíbios, elefantes e outras espécies que antecederam tsunamis e terremotos. No desastre de Helike, ocorrido na Grécia Antiga, em 373 a.C., na região da Acaia, no Golfo de Corinto, ratos, cães, serpentes e doninhas foram vistos deixando o local cinco dias antes de um tsunami varrer a cidade. Alguns cientistas acreditam que esses organismos conseguem detectar sinais relacionados a erupções vulcânicas, quedas de asteroides, explosões, abalos sísmicos, deslocamentos de placas tectônicas e falhas geológicas (cf. Nakagomi et al., 2021). Contudo, assim como no caso do grande tsunami asiático, não existem estudos conclusivos que explique como esses organismos conseguem detectar o perigo e ser mais bem-sucedidos do que sofisticados equipamentos tecnológicos.

Propomos conceber que a migração de animais, descrita acima, não seja causada por algum sinal que seria a suposta causa do evento catastrófico futuro, mas como um aspecto que esteja sincronicamente conectado à catástrofe, como eventos paralelos que ocorrem com o mesmo conteúdo significativo. A necessidade de concatenar todos os eventos numa ordenada linha temporal é a tentativa humana, ou ainda, a tentativa de um grupo específico de humanos, de ordenar os acontecimentos para um suposto controle e manipulação. Conceber o mundo como uma teia da vida ou, por meio do modelo fúngico das micorrizas, como uma imensa trama experimental, é dissolver a linha do tempo e as dicotomias da organização espacial “dentro” e “fora”, “antes” e “depois”.

Alberto Guarani, no curta *Sonho de Fogo* (2020), relata o sonho que teve antes do início da pandemia, no qual percebeu a tragédia que estava prestes a ocorrer:

Alguns dias atrás tive um sonho, que estava vindo uma grande queimada. E venho pensando sobre o meu sonho. Desde antigamente os nossos avós nos contam, quando sonhamos com fogo, é doença. O sonho nos mostra o caminho que a doença está vindo. Venho pensando em meu sonho e hoje nós escutamos, essa doença ruim, que está assustando a todos neste mundo, e muitos já se foram através da doença. Hoje essa doença ruim alcançou o nosso território, escutamos em algumas aldeias que nossos parentes já estão contaminados (Alvares, 2020, [m 1:35]).

Para o povo Guarani-Mbyá, o fogo seria um veículo que carrega a informação de doença. A relação entre fogo e doença, que pode ter origem em um ou mais eventos, tem menos relevância do que o estado de atenção e percepção do perigo. A construção de uma linguagem simbólica coletiva proporciona uma das condições para que os sonhos sejam coletivos e guiem a comunidade (na próxima seção continuamos essa investigação). Da mesma forma que relacionamos a migração dos animais em catástrofes ambientais, descrita anteriormente, compreendemos o sonho de fogo em relação à pandemia, ou seja, como padrões de sincronia.

Embora os eventos descritos acima encontrem razoabilidade em nossa percepção, esse sentimento se esvai quando buscamos explicações “racionais” que justifiquem tanto a migração de animais quanto o sonho de fogo. Isso ocorre porque é pouco provável que consigamos explicá-los conforme os modos que nos foram ensinados — ou seja, por meio da identificação de um fato anterior como suposta causa e de outro posterior como efeito. Nesse modelo, a migração dos animais e o sonho de fogo seriam apenas consequências de uma causa prévia que teria desencadeado os eventos catastróficos. No entanto, propomos um olhar que considere esses acontecimentos como partes de uma rede imbricada, sem começo nem fim.

Uma catástrofe ambiental está relacionada a um intrincado e complexo conjunto de fatores. Da mesma forma, é razoável conceber que a percepção do perigo não esteja vinculada à percepção de um único fator. Por isso, propomos compreender como padrões de sincronia. Assim, podemos admitir que existam inúmeros fatores possíveis, não condicionados ao tempo e ao espaço, que possam servir para a compreensão de catástrofes e da própria vida.

As conexões entre causa e efeito constituem um modelo teórico de explicação de eventos isolados no tempo e no espaço. A confusão conceitual entre o modelo

teórico e a coisa representada é um desafio necessário para a correção dos equívocos em nossa leitura do mundo. Confundir o modelo com o fenômeno pode nos levar a uma visão fragmentada e simplificada da realidade, como se fosse possível realmente capturar, num esquema teórico, o que ocorre no mundo.

Acreditar que a organização do tempo construída em nosso modelo teórico, como a causalidade, corresponde aos eventos observados é confundir o mapa com o território (cf. Bateson, 1986). O problema não é se utilizar do modelo explicativo causal, mas postular a existência ontológica do modelo formal que construímos, conferindo exclusividade à causalidade como único modelo explicativo possível.

Conceber as sincronias para a explicação de algum acontecimento é aceitar uma leitura de mundo não pautada na repetição de eventos, mas, sim, na ideia de que eventos estão relacionados de forma significativa, sem, no entanto, possuírem uma relação causal e podendo, ou não, ocorrer no mesmo tempo e espaço. Os eventos que possuem relação de sincronicidade têm, cada qual, sua corrente própria, que, se isolada, pode ser explicada de forma causal (cf. Jung, 2014). Assim, as explicações causais ocorrem a partir do isolamento dos acontecimentos. Já olhar para a teia de relações do ponto de vista ecológico é abrir-se às sincronias.

A ligação entre mente e corpo pode ser concebida como um exemplo de relação de sincronicidade, o que não exclui a possibilidade de se estabelecer linhas do tempo que expliquem a evolução do corpo e da mente. Por exemplo, é possível traçar uma linha do tempo que explique a evolução das células sem núcleo para as células com núcleo, o que possibilitou o surgimento de estruturas corpóreas com maior complexidade estrutural e funcional, como as que encontramos hoje. Isso, no entanto, não implica negar que há padrões de sincronia nos processos evolutivos entre corpo e mente. Assim, as conexões causais e não causais — sincrônicas — não são excludentes, mas dependem das escalas e dos recortes adotados.

As conexões causais, como vimos no segundo capítulo, estão intrinsecamente relacionadas à noção de um tempo e espaço em sentido objetivo. Mas o tempo do povo da mercadoria, do garimpo, do agronegócio não é o mesmo tempo do povo Yanomami, não é o mesmo tempo das mulheres ancestrais do povo Maya-Xinka, do imenso universo diversificado dos fungos e bactérias, das pequeninas e delicadas florzinhas *Voyria* ou das imensas árvores Samaúmas. O universo nanoscópico serviu de sofisticada lente de aumento para a ciência humana

ocidental, desvelando a não sucessibilidade ou a não exclusividade das conexões causais para a compreensão do mundo.

Tomemos outro exemplo com a desova sincronizada dos corais: milhares de colônias liberam seus gametas em uma única noite do ano, em sincronia com fases lunares e padrões de temperatura. Embora se busquem explicações causais, a precisão dessa ocorrência ainda sugere uma inteligência coletiva marinha, um padrão de sincronia que escapa à lógica linear. Da mesma forma, sementes de diferentes espécies em florestas tropicais germinam juntas após a abertura de uma clareira, não apenas por luz ou umidade, mas, possivelmente, por sinais silenciosos trocados no subsolo, mediados por fungos micorrízicos — uma sincronia viva.

Há ainda relatos de povos indígenas que narram a morte de um ancião como acompanhada pelo florescimento de certas árvores ou pelo nascimento de animais raros, em eventos que não possuem explicação causal direta, mas são compreendidos como parte de uma grande rede de sentido. Nesses contextos, tempo e espaço se dobram, criando outros movimentos. Assim, as sincronias entre mente e corpo, entre floração e lua, tornam-se centelhas de um pensamento outro, que não reduz a vida à causalidade, mas a entrelaça em relações significativas, múltiplas e sensíveis.

Escutar as sincronias — que fogem dos modelos explicativos lineares — pode se tornar uma chave para olharmos também para os espaços educativos. Se a escola é frequentemente percebida por lentes causais e lineares, que buscam diagnosticar, classificar e intervir, talvez nos falte esse olhar atento às redes sutis de sentido que ali se formam. Olhar para a escola e para o ensino através das sincronias nos permite observar com mais cuidado os movimentos da vida. Perceber as condições do tempo, a época do ano, os acontecimentos sociais e políticos, as histórias individuais pode contribuir para nossa apreensão, por exemplo, de comportamentos agitados ou apáticos no corpo estudantil — para além dos recortes interpretativos sobre “indisciplina” que ainda dominam as leituras do senso comum sobre a escola.

Assim como os povos que escutam os sinais da floresta para reconhecer os ciclos da vida, podemos, na escola, escutar os sinais do tempo presente, dos corpos e dos territórios. Olhar para a escola através das sincronias implica cultivar a atenção para os ritmos que emergem da convivência e das experiências compartilhadas, conectando o que se aprende com o que se vive. É possível

também entrelaçar os temas estudados entre as disciplinas e estabelecer conexões entre o que ocorre no ambiente escolar e em seu entorno. Perceber e se apropriar dessas conexões pode auxiliar na construção de investigações com o corpo estudantil, como, por exemplo, a relação entre as ideias e ideologias que nos sustentam e a alimentação à qual temos acesso, tema que discutimos no capítulo anterior. Ou mesmo estabelecer paralelos entre os conteúdos curriculares a partir e através das questões que afetam a vida da comunidade escolar, do interesse do corpo estudantil, seguindo o caminho das sincronias para construção das aulas.

Nessa seção, buscamos resgatar as filosofias discutidas até aqui para explicar as relações que acreditamos que operam na construção de uma rede de saberes — as relações de sincronia. Compreendemos que eventos cuja compreensão se esbarra nos percalços de uma explicação causal poderiam ser melhor descritos pela compreensão de padrões de sincronia e, dessa forma, não como a organização em fatos antecedentes e consequentes, mas como uma rede complexa de eventos dificilmente quantificáveis e lineares. O que não exclui a importância do modelo explicativo causal em nossa sociedade, mas que aponta o problema da crença de sua exclusividade explicativa. Esse entendimento nos leva, ainda, a refletir sobre o papel dos sonhos na compreensão dessas sincronias. Na próxima seção, dedicamo-nos a explorar o que aprendemos com os sonhos, a partir da perspectiva dos povos ancestrais, cuja escuta constitui a territorialização de um aprendizado sobre as sincronias da vida.

3.2 Os sonhos e a possibilidade de uma mente coletiva

Há muito tempo, os povos nativos afirmam a existência de uma grande rede que conecta toda a floresta. A inteligência humana participa de uma racionalidade ampla e complexa presente na natureza, na qual representamos uma pequenina parcela. A espécie humana corresponde, dentre os organismos vivos do planeta, a 0,01% da biomassa, enquanto, somados aos fungos, insetos e peixes, esse total chega a 5%. Somos a menor parcela desse grupo. Já as plantas, auxiliadas pelos fungos que permitiram que suas ancestrais, as algas, se deslocassem do universo aquático para ocupar o terrestre, correspondem a 86% da biomassa em nossa biosfera, seguidas pelas bactérias, que possuem 13% (cf. Bar-on et al., 2018).

Esses números sustentam a defesa da escuta de organismos de espécies distintas, que podem nos servir para rever o nosso lugar no todo e aprender com outras formas de vida.

Acreditar que somos os organismos que inventaram o conhecimento é ignorar todas as vidas que a tornam possível e que nos antecederam. Parece fundamental perceber outras formas de vida não humanas e nos permitir, com elas, aprender a olhar o mundo por outros ângulos. Há fungos que possuem cerca de um bilhão de anos, que passaram por inúmeras crises, desastres e extinções em massa sobre a Terra. Eles carregam consigo o aprendizado dessas extinções. Esses seres tão pequeninos e imensos nos levaram a desacreditar da noção de indivíduo como um ser independente. Através do universo das bactérias, aprendemos que a evolução da vida ocorre por meio da simbiose entre espécies, e do universo dos átomos, aprendemos a dar lugar para outras conexões não causais, como a sincronicidade.

Na presente tese, nos dedicamos a olhar para a dimensão coletiva que esses outros organismos ensinam à espécie humana para a construção de uma epistemologia territorial e comunitária. Ou seja, trata-se da busca por conhecimentos tecidos a partir do próprio território de saberes, de forma coletiva, enraizados na história do povo e em sua relação com a terra — uma busca que visa à construção de vínculos com outras histórias e culturas, a partir do chão e das próprias relações. Através de uma Filosofia da simbiose e da sincronicidade, de um mundo de interconexões e de interdependências, investigamos aqui os sonhos a partir da perspectiva ancestral indígena como um modelo de mente coletiva e enraizada com a floresta. Há vários estudos hoje sobre os sonhos em diferentes perspectivas. Nos interessa aqui a perspectiva dos povos ancestrais, por ser a que mais se aproxima da ideia de rede não causal, não antropocêntrica, sincrônica e simbiótica.

Os sonhos, na perspectiva dos povos ancestrais, não são individuais, mas coletivos, e não ocorrem somente quando estão dormindo; ocorrem também quando estão sob o efeito de plantas de poder. Os sonhos escapam de uma organização mental pautada na crença de um espaço-tempo linear. Sonhar é aprender a escutar as sincronias. Assim, aprender a sonhar pode nos levar a desenvolver essa escuta quando estamos acordados.

A *Queda do Céu* poderia ter sido nomeada como *O Livro dos Sonhos Yanomami* (cf. Limulja, 2022). O primeiro contato dos povos Yanomami com o povo da mercadoria ocorreu gradativamente entre 1910 e 1940, com os extrativistas de

látex de balata, fibras de palmeira-piaçaba ou castanhas-do-pará, militares da Comissão Brasileira Demarcadora de Limites (CBDL), agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ou viajantes estrangeiros, geógrafos e etnógrafos (cf. Kopenawa et al., 2023, p. 177). O contato com o povo da mercadoria fez com que as relações de guerra e troca com etnias da vizinhança ao norte, grupos caribes ou isolados, como Ye'kwana, Purukoto, Marakana, Maku, Pauxiana, Awaké, Sapé; ou ao sul, grupos aruaques como Mandawaka, Kuriobana, Baré, Bahuana e Yabahana, fossem deixadas de lado. Os Yanomamis passaram a enfrentar o massacre trazido por epidemias e pelo garimpo.

Nesse cenário, Kopenawa entendeu que era necessário lutar pela floresta. Com esse intuito, entrega o livro dos sonhos para ensinar o povo branco a sonhar e a se conectar com a floresta, a aterrar a mente, ensinando-nos a olhar para as sincronias que permeiam a vida e que fomos ensinados a ignorar.

Os sonhos da atividade onírica e das viagens xamânicas, realizadas com a inalação de *yãkoana*, são guiados pelos *xapiri pë*, os espíritos protetores da floresta, que conduzem o espírito para longe, na floresta e em outros lugares. Imaginamos aqui que os *xapiri pë*, as divindades protetoras da floresta, são os seres pequeninos do subsolo, os germes, os fungos e tantos outros microrganismos responsáveis pela decomposição da matéria que fomos ensinados a ter repulsa. Assumimos, em nossa investigação, fungos e bactérias como divindades protetoras — guias capazes de nos conduzir ao mundo das sincronias, juntamente com toda a coletividade de organismos simbióticos, como as árvores e a floresta.

A divindade *Omama* teria criado o *Mari hi*, a árvore dos sonhos, estabelecendo um canal de comunicação e o meio pelo qual os Yanomamis podem adquirir conhecimento. As experiências oníricas do povo Yanomami “[...] evocam uma multiplicidade de vozes. Ora é o xamã quem fala, ora são os *xapiri pë*. Em outro momento, são os seres mitológicos: *Omama*, o demiurgo; *Thuëyoma*, a primeira mulher. Os espectros dos mortos, como sempre, também aparecem” (Limulja, 2022, p.49).

A escuridão seria a condição do sonho, segundo o povo Yanomami. Antes da noite existir, ninguém sonhava; todos caminhavam o tempo todo pela floresta, caçavam e retornavam às suas casas. Foi então que o Yanomami chamado Yawarioma encontrou-se com Tiriri, um *mutum*, o dono da noite. Orientado por sua mãe, Yawarioma passou Warapa koko em sua flecha, acendeu com fogo e acertou o

mutum. A noite se espalhou, e o povo Yanomami começou a sonhar. A mesma planta agora é utilizada para cessar os sonhos.

A claridade é o que possibilita que a mente seja guiada pela visão, pelos olhos. A escuridão, então, possibilita que a mente seja guiada por toda ancestralidade que ele carrega, pois faz o corpo descansar, cessar sua atividade; foi ela que trouxe a possibilidade do sonho e de uma outra relação com a floresta. A claridade das telas tecnológicas está nos fazendo caminhar sem cessar. O ritmo produtivista tem nos impossibilitado de nos conectar com outras formas de vida. Precisamos do descanso da noite, de um respiro que nos conecte com o sopro da floresta.

Os sonhos estão numa relação de sincronia com o tempo de vigília. Assim, o que ocorre nos sonhos não possui poder causal e nem ocorre necessariamente antes ou depois dos fatos acontecerem no tempo de vigília. Segundo o xamã Yanomami Luigi (Limulja, 2022, p. 70): 'Quando as flores desabrocham nas árvores dos sonhos, então nós, Yanomami, sonhamos muito longe'. As flores desabrocham ao mesmo tempo em que eles sonham. Os sonhos e a realidade estão numa relação sincrônica e não causal.

Os sonhos Yanomami não são limitações mentais onde os indivíduos ficam presos aos seus próprios sentimentos, desejos, pensamentos e à sua história individual. O sonho é um canal para a comunicação com o espírito da floresta, que propicia a conexão do indivíduo com a vida e com outrem. Mas, segundo Kopenawa, pessoas comuns não se utilizam desse canal, sonham com coisas do seu cotidiano, já os xamãs conseguem sonhar longe devido ao seu contato com os *xapiri pë*.

A crença no contato privilegiado dos homens xamãs com os sonhos que conectam à floresta é um aspecto do machismo ancestral, denunciado pela Maya-Xinka Cabnal. O próprio Kopenawa, ao decidir ensinar o povo branco a sonhar, entregando as peles de papel de *A Queda do Céu*, acaba, em certo sentido, rompendo com a visão de exclusividade dos xamãs, pois acredita que pode ensinar o povo da mercadoria e, portanto, também às mulheres, a voltar a sonhar com a floresta.

Segundo Kopenawa, há um sopro de vida úmido, *wahari*, que vem da escuridão do mundo de baixo, do mundo dos pequeninos, do grande rio *Motu uri u* e do ser do caos *Xiwãripo*. Mas o dono do sopro é o espírito da floresta, *Urihinari*. As folhas que forrageiam o solo são a pele da floresta. "Os alimentos que plantamos só

crecem bem onde dança a imagem da fertilidade; onde os espíritos saúva *koyo*, os espíritos morcego e os espíritos tatu-canastra brincam” (Kopenawa et al., 2015, p. 471). Este olhar para a floresta foi entregue no tempo dos sonhos promovido pelo pó *yãkoana*:

Nós, Yanomami, quando queremos conhecer as coisas, esforçamo-nos para vê-las no sonho. Esse é o modo de ganhar conhecimento. Foi, portanto, seguindo esse costume que também eu aprendi a ver. Meus antigos não me fizeram apenas repetir suas palavras. Fizeram-me beber *yãkoana* e permitiram que eu mesmo contemplasse a dança dos espíritos no tempo do sonho. (Kopenawa et al., 2015, p. 465).

Conhecer sem sonhar não é conhecer. Pois, são as sincronias aprendidas no tempo dos sonhos que sustentam a teia da vida e garantem o conhecimento. Interpretamos, aqui, que o conhecimento distinto dos sonhos é um saber desterritorializado, um conhecimento sem raízes. Conectar-se à floresta é conectar-se também a essa rica biodiversidade que promove a vida.

Sugerimos compreender a dança dos espíritos no tempo do sonho com o equilíbrio dinâmico dos átomos que compõem a matéria, que Capra comparou à Dança de Shiva, ou ao eterno movimento de fungos, pelas vias onde surfam as bactérias e os vírus. Todas essas danças se escondem na aparente rigidez da matéria e são descobertas no tempo dos sonhos do pó *yãkoana* ou por meio do microscópio da ciência dos pequeninos, conduzida por cientistas dispostos a escutar a biodiversidade da vida.

Acreditamos que o esforço para conhecer por meio dos sonhos é escutar e observar as sincronias da vida. Estamos amarrados à lógica reducionista, ditada pela busca de uma linearidade dos fatos, pela causalidade, por um fio condutor. Sugerimos que aprender a sonhar é observar a trama da vida — o jogo de relações que ocorrem não apenas em um mesmo tempo ou espaço, mas também considerando que, naquele espaço, habitam vidas passadas, presentes e futuras entrelaçadas. Vivemos com elas, pois o tempo é ilusório.

Pisar na terra com cuidado, por meio dos sonhos, é pisar na terra através das sincronias que escapam ao controle de uma mente individual. Assim como Sheldrake, que caminhou dias na floresta em busca das *Voyria*, lançando-se ao invisível da vida, e guiado pela escuta dos sonhos — das sincronias.

Sheldrake, ao perseguir as *Voyria*, minúsculas flores azuis com caule translúcido, que no total, segundo suas descrições, não ultrapassavam o tamanho

de uma xícara de café, buscava compreender o que as sustentavam. As diminutas flores teriam surgido ao acaso. O cientista dedicou-se a procurá-las na floresta por dias, motivado pela suspeita de que estabeleciam uma relação incomum com os fungos.

Durante a investigação das *Voyria*, o micólogo aceitou participar de um experimento clínico com fungos psicodélicos. Curioso com a promessa de que os fungos poderiam expandir caminhos mentais tanto quanto raízes, Sheldrake aceitou participar de um experimento que visava compreender se o uso dos fungos psicodélicos poderiam auxiliar os cientistas a encontrarem outros caminhos e abordagens na resolução de problemas. Para isso, os pesquisadores criaram um ambiente singular com música, luzes e cores, buscando romper com o aspecto hospitalar. Após três horas da administração do líquido contendo o psicoativo, as enfermeiras que o assistiam o incentivaram a refletir sobre o "nó" de sua pesquisa.

Nessa viagem psicodélica, deitado na cama com os olhos fechados em um quarto de hospital disfarçado de ambiente psicodélico, Sheldrake (2021, p. 31) imaginou-se ser um fungo:

Vi-me no subsolo, cercado por pontas que cresciam e lançavam-se umas sobre as outras. Hordas de animais de corpo globoso pastando - raízes de plantas lutando -, o Velho Oeste do solo - os bandidos, bandoleiros, solitários, trapaceiros. O solo era um intestino externo sem horizonte - digestão e detritos por toda parte, bandos de bactérias surfando em ondas elétricas, sistemas climáticos químicos, rodovias subterrâneas, abraço viscoso contagioso, contato íntimo fervilhando por todos os lados. Enquanto seguia uma hifa até a raiz, fui surpreendido pelo santuário que me ela me oferecia. Havia poucos fungos de outro tipo; certamente nada de vermes ou insetos. Era menos agitado e confuso. Valia a pena entrar nesse paraíso. Será que era isso o que as flores azuis ofereciam aos fungos em troca de seu apoio nutricional? Abrigo da tempestade?

Sheldrake estava atento às sincronias e sabia caminhar com cuidado pela floresta; o sonho psicodélico aprofundou sua imersão nesse universo. As *Voyria* serviram como lentes de aumento para o micólogo estudar os fungos; em troca, ele lhes ofereceu atenção e defesa diante da comunidade científica, ampliando e complexificando as relações. Assim, os fungos talvez tenham se valido das *Voyria* para revelar sua existência aos curiosos, enquanto Sheldrake se tornava, para elas, o presente — o abrigo da tempestade⁶.

⁶ Existe uma linha tênue e, talvez, inexistente na classificação de uma relação como parasitária ou mutualística. As *Voyria*, consideradas parasitárias, serviram de sinalizadoras e atraíram o micólogo para contribuir, não localmente nessa relação, mas para a defesa do papel dos fungos para a humanidade. Mas e se elas servem para atrair outros organismos da mesma forma que serviram para Sheldrake? Os conceitos colocam limites

O cientista da ecologia diminuta nos proporciona compreender o papel da simbiose no processo de descoberta científica. Da mesma forma que o médico, segundo Silveira, aproxima-se do paciente para sentir a doença e pensar-se como doença, Sheldrake percebeu, pela experiência psicodélica, que precisava se aproximar mais intimamente dos fungos e pensar como um fungo. Assim, a imaginação simbiótica promovida pela experiência psicodélica ou pelos sonhos cumpre seu papel epistêmico.

Sheldrake narra que, antes do sonho psicodélico, concebia sua pesquisa pela frieza ou neutralidade de interações abstratas entre organismos. Ou seja, os diagramas elaborados pelos professores na lousa, que representavam os organismos como “entidades semiautomáticas” (cf. Sheldrake, 2022, p. 31). Esse é o trabalho de uma metodologia que consiste em transmitir conteúdos, apresentando os resultados finais, sem acentuar o processo de descoberta e sem envolver ou incentivar os estudantes a entrarem em um processo simbiótico e a olharem para as sincronias.

O tempo dos sonhos é o tempo da escuta — uma escuta feita pela intimidade entre estranhos, que permite uma vivência singular, situada, não distanciada. Enquanto os diagramas e esquemas teóricos que construímos para resolução de problemas não abrem espaço para o caos — para o Velho Oeste onde a vida ocorre — a escuta pela rede onírica não se limita a colocar-se no lugar do outro; ela oferece um caminho para a simbiose.

Segundo Kopenawa et al. (2015, p. 455):

Os brancos, ao contrário, não param de fixar seu olhar sobre os desenhos de suas falas colados em peles de papel e de fazê-los circular entre eles. Desse modo, estudam apenas seu próprio pensamento e, assim, só conhecem o que já está dentro deles mesmos. Mas suas peles de papel não falam nem pensam. Só ficam ali, inertes, com seus desenhos negros e suas mentiras.

Os conceitos filosóficos, as classificações científicas, as teorias e demais construções teóricas — desenhos feitos para facilitar nossa apreensão do mundo — são apenas caminhos possíveis, e não o próprio conhecimento do mundo. Confundir essas fronteiras nos aprisiona em sistemas vazios, nos emaranha em labirintos de pensamento onde acabamos presos a nós mesmos. Nesses casos, a simbiose se inviabiliza: ela só acontece entre organismos vivos, enquanto as peles de papel são

importantes, mas são apenas escadas temporárias. O convite é aprender as relações e não se fixar em classificações.

árvores mortas, e esses desenhos, dissecações sem vida de ideias. As trocas verdadeiras ocorrem entre seres vivos — livros e esquemas teóricos são coadjuvantes que auxiliam no processo.

Contudo, quando são colocados no centro, os castelos teóricos podem nos dar a grande ilusão do poder, já que o mundo é tão obscuro, caótico, e nos leva constantemente a reconhecer nossas frustrações e limites em seu entendimento; o castelo fictício funciona como uma fuga. Ficamos presos a uma numerosa quantidade de livros sobre uma questão e acreditamos que temos conhecimento sobre o assunto, que ele já está esgotado, quando, na verdade, estamos presos ao nosso próprio pensamento e classificações.

A investigação do mundo é muitas vezes substituída pela preocupação em dominar a técnica de se apontar para o mundo. O estudo sobre a nossa forma de apresentar o problema, a construção desses esquemas teóricos, nos leva à erudição e ao aprimoramento da compreensão das características de nossa percepção do mundo. Muitos filósofos postularam a existência ontológica do modelo formal que construíram, como a crença em uma coisa em si, numa verdade universal ou no mundo das ideias. Fomentando, por conseguinte, o enaltecimento ou o isolamento do criador das ferramentas dessa linguagem, ao invés de se atentar a uma forma de superar os seus limites.

Os povos tradicionais parecem utilizar plantas de poder em rituais sagrados como forma de escutar outras vidas, de outras espécies, e permanecer conscientes dos limites do nosso entendimento de mundo. A experiência de se imaginar como fungo possibilitou a Sheldrake buscar outra forma de se relacionar com esses organismos — não como um cientista que observa e constrói modelos explicativos, mas como um organismo pertencente a uma rede, com a qual aprende algo sobre o mundo. Nesse processo de descoberta, ocorre um entrelaçamento com uma mente coletiva da qual os seres humanos fazem parte, mas não têm controle.

Esforçar-se para ver algo em sonho é empenhar-se em compreender o mundo através da mente-floresta — para pertencer a essa rede por meio das sincronias que escapam às simplificações de uma causalidade linear. O maior desafio parece conseguir integrar-se a essa rede. Os sonhos, na perspectiva ancestral indígena, estão entranhados na escuta coletiva e na relação de cuidado com outrem:

Nossos maiores faziam dançar esses espíritos abelha desde sempre. Foram eles que vieram falar comigo no sonho, para me comunicar sua inquietação: “Você, que sabe virar espírito, fale duro com os forasteiros, eles vão escutá-lo! Os brancos não têm mesmo sabedoria nenhuma! Devem parar de maltratar as árvores da floresta! Logo já não haverá nenhuma flor perfumada para nos alimentar e fazer mel. Se continuar assim, será a nossa vez de morrermos todos!”. É verdade. As abelhas também são *xapiri*, por isso suas imagens falaram assim comigo durante o sono. No dia seguinte, revelei sua queixa aos que tinham vindo me escutar. Ouvir o sofrimento daqueles espíritos e pensar que os brancos os maltratam deu dó. Esses ancestrais abelhas se sentem ameaçados e, como nós, querem defender a floresta em que foram criados. (Kopenawa et al., 2015, p. 402)

É possível sentir, com toda a vivacidade, a dor de outro ser — como as abelhas — quando estamos conectados à grande rede, à teia da vida. As dores se somam. A percepção dessa dor, enraizada em um problema real, nos desvia das ilusões mentais que construímos e nos reconecta a problemas que têm vínculo com a terra.

Kopenawa fala em defesa aos povos Yanomami, pela garantia e defesa da seguridade do território-corpo e do território-terra. Mas também pela defesa das abelhas, pela defesa da floresta e pela defesa de nossa própria vida. Já que sem abelhas e sem floresta, não há vida. A visão teórica reducionista não consegue captar a trama de conexões na qual a vida se encontra.

Segundo o relato do Yanomami, alguns *xapiri* fugiram dele por conta das viagens para fora de sua terra, que começou a fazer na defesa pela floresta. A comida gordurosa e salgada, a água contaminada, as viagens de avião, o cheiro adocicado dos sabões e tecidos, a fumaça do cigarro e dos carros enfraquecem o peito e afugentam os espíritos (cf. Kopenawa et al., 2015, p. 502-504).

Assim como todo o lixo material e mental produzido pelo modo de vida industrial que nos faz esquecer a floresta. Os espíritos *ayokorari*, os mais apreciados pelos antepassados do povo Yanomami, responsáveis pela cura, foram-se pelo contato do Yanomami com esse modo de vida contaminado que nos desconecta da vida de outros organismos. A capacidade de trabalhar na cura de uma enfermidade parece estar ligada à conexão mais apurada que se possa ter com a terra. Esse é o aprimoramento da percepção e do conhecimento mais almejado pelo povo Yanomami: a cura. A mesma cura que pleiteia o feminismo comunitário territorial indígena pelo resgate dos saberes ancestrais das mulheres com as plantas. Um outro olhar sobre o desenvolvimento humano, distante do modo de vida industrial que valoriza o acúmulo ou o aprimoramento de tecnologias.

A maneira como alimentamos o corpo influencia o modo como pensamos. No caso citado, o alimento tóxico e os hábitos de vida contaminados pelo lixo e pela fumaça limitam a conexão com a teia da vida. Nesse sentido, compreender como os povos ancestrais conseguem sonhar de forma coletiva, ou seja, como conseguem conectar-se à rede da trama da vida e obter conhecimentos, não está somente relacionado ao modo de ver o mundo, mas ao modo de ser no mundo.

Acreditamos que aprender a sonhar de forma coletiva, como defendem os povos ancestrais indígenas, possa nos mostrar caminhos a uma inteligência coletiva conectada com outros organismos não humanos. Em outros termos, pode nos auxiliar a construção de um ensino de Filosofia voltada às sincronias da vida, ao cultivo de saberes territoriais. As barreiras não estão apenas relacionadas às ideias desterritorializadas que alimentam nossa mente, mas também, sincronicamente, a um alimento que não é apenas estrangeiro ao nosso território, mas alheio a qualquer terra. Reconhecer que alimentos tóxicos produzem ressonâncias com o modo como pensamos é compreender uma das camadas mais profundas da crítica ao dualismo cartesiano (como buscamos defender no capítulo anterior). Aprender a sonhar, aprender a conectar-se com a floresta é também aprender a se alimentar em coerência com a vida de outros organismos.

Somente em um sistema biodiverso, que compreende que há diversas dimensões da vida conectadas, pode-se entender a importância das abelhas. As polinizadoras e toda a biodiversidade da vida exercem seus papéis e ocupam seus lugares na construção coletiva da mente. A convivência com esses organismos é o que pode proporcionar uma territorialização da mente ou, ainda, uma mente biodiversa. O modo de ser no mundo, que propicia o sonho coletivo, está relacionado, assim, tanto com o alimento que colocamos à boca, quanto com o cuidado ao pisar a terra e ao existir com os seres e espíritos que nela vivem, como as abelhas, ou seja, está entrelaçada com o cuidado com outras vidas.

A questão é que o sistema reducionista, industrial e monocultural nos ensinou a ignorar os microrganismos e toda a biodiversidade. Olhar para as sincronias da vida é sonhar a trama de relações que nos conecta com outros organismos, é estar em rede. Algo que é estruturalmente e perceptivamente um grande desafio, uma vez que, ao estarmos conectados, recebemos, como Kopenawa narrou acima, não somente a beleza da vida, mas também as dores e o extermínio a que os organismos estão sendo submetidos e, na verdade, o extermínio a que nós mesmos

estamos nos submetendo. Esse talvez seja o maior impasse que impede nossa sociedade de se conectar à floresta e à trama da vida: a incapacidade de perceber a complexidade e a rede de relações que sustentam a existência de todos os organismos. É essa mesma rede que os povos ancestrais escutam e cuidam, buscando o equilíbrio entre as múltiplas formas de vida, através de sonhos coletivos e da troca de saberes.

Assim como a floresta e seus organismos, a escola também deve ser vista como uma rede, onde as relações entre saberes, vidas e experiências são entrelaçadas. A educação não deve se limitar à transmissão de conteúdos isolados, mas sim à criação de um espaço de escuta e reconhecimento das vidas que constituem a comunidade escolar. Ao olhar para a escola como um ambiente de aprendizado sincrônico, onde as experiências de vida dos alunos, os saberes ancestrais e as questões territoriais são reconhecidos e respeitados, podemos cultivar uma prática pedagógica que se alinha com as sincronias da vida.

Uma escola que pretenda constituir uma rede comunitária de saberes não deve ocupar-se somente na transmissão de conhecimentos, mas também na percepção e no reconhecimento das vidas que lhe constituem e dos problemas e violências a que estão submetidos, para que o sonho seja coletivo, e as trocas sejam possíveis. Só assim, como propõem os povos indígenas, o sonho se torna coletivo, e as trocas de saberes entre todos se tornam possíveis, com cuidado e atenção às vidas que fazem parte dessa trama. Uma rede não ignora os envolvidos:

Os brancos que criaram as mercadorias pensam que são espertos e valentes. Mas eles são avarentos e não cuidam dos que entre eles não têm nada. Como é que podem pensar que são grandes homens e se achar tão inteligentes? Não querem nem saber daquelas pessoas miseráveis, embora elas façam parte de seu povo. [...] Devem pensar: “Moram em nossa terra, mas são outra gente. Que vivam longe de nós, catando sua comida no chão, como cães! Nós, enquanto isso, vamos aumentar nossos bens e nossas armas, sozinhos!”. Fiquei assustado de ver aquilo (Kopenawa et al., 2015, p. 431).

A inteligência envolve o cuidado com outrem. Contudo, a estrutura das relações numa sociedade industrial nos educa a ignorar o outro, a consumir uma alimentação contaminada, a ocupar a mente com o lixo informacional das redes sociais e com preocupações desterritorializadas. Esses hábitos fazem parte de um conjunto de práticas que estão relacionadas às rupturas entre o território-terra e o território-corpo. A mesma ruptura denunciada por Cabnal, que fez com que os homens de seu povo entregassem mais de 500 mulheres aos europeus. São hábitos que nos fazem parar

de sonhar e nos transformam em indivíduos isolados no sistema.

Os hábitos e práticas de cuidado também são sistematicamente ignorados em nossos espaços de educação formal. Está presente, tanto nas escolas secundárias quanto nas universidades, o discurso de que não devemos nos envolver em questões de cuidado — como, por exemplo, a condição econômica e social do corpo estudantil — e que devemos apenas nos ocupar do conhecimento. Isso se fortalece com toda a estrutura fragmentada que caracteriza esses espaços institucionais, o que nos faz parar de sonhar.

Aprender a sonhar com os povos ancestrais é aprender a sonhar juntos. Isso envolve construir conexões como uma rede fúngica com os organismos do território ao qual pertencemos, seja os do universo do subsolo, seja todos aqueles que estão acima dele. Pois, é por meio dos sonhos que os Yanomami fazem política.

O espaço e a valorização de experiências coletivas de compartilhamento de sonhos junto com as decisões e organizações políticas, pode nos ensinar a identificar e reverter os hábitos contaminados do modo industrial. Assim que acordam, ainda em suas redes, os Yanomamis narram seus sonhos aos familiares. O espaço para as decisões políticas é o mesmo espaço para o compartilhamento dos sonhos. Quando os sonhos dizem respeito a toda comunidade, são narrados durante a noite ou assim que o dia amanhece no centro da casa coletiva, nos momentos em que todo o grupo se reúne para organizar a vida na comunidade, o *hereamu*⁷. Durante o *hereamu*, os *pata thë pë*, os anciãos oradores, ou as *patayoma*, as anciãs oradoras, tomam a palavra.

A única restrição de fala, na comunidade Yanomami, ocorre para aqueles que se encontram em *aka porepë*, com a língua de espectro ou fala desarticulada. Isso pode acontecer porque estão sob o efeito da *yãkoana*, doentes, embriagados ou ainda não sabem falar, como as crianças. Nesses estados de limiaridade, segundo o povo Yanomami, correm o risco de, quando pronunciam em público, se transformarem em outro. Porém, também se encontra em *aka porepë* a pessoa que

⁷ Na maioria das vezes, são os *pata thë pë* que se dirigem ao centro para falar seus sonhos, enquanto a comunidade fica ao redor do fogo ou ainda permanece deitada e coberta em suas redes (cf. Limulja, 2022, p. 73). Como vimos anteriormente, o desafio de ser mulher está presente em ambas as sociedades, tanto pelas influências de povos estrangeiros quanto pelas rupturas com a terra que precederam a chegada do povo de fora. A juventude *Yanomami* também teme assumir esses espaços públicos de fala. Embora não sejam proibidos de falar, eles são desestimulados pelos risos dos mais velhos. Acreditam que precisam de mais idade para entender melhor a vida e se comunicar em público. Durante o momento de partilha, *wayamu*, que ocorre nas festas entre comunidades, *reahu*, é comum ver os mais jovens compartilhando seus relatos oníricos no início da noite, abrindo o momento para os mais velhos, especialmente os *pata thë pë*, que assumem a palavra no auge da noite e do cerimonial (cf. Limulja, 2022, p. 76). O espaço de fala é um desafio para ambas as sociedades, indígenas e não indígenas.

recebe algo sem retribuir nada em troca. Para o povo Yanomami, a fala é um ato de generosidade; não se pode falar sem se dispor a dar, sem se dispor a receber (cf. Limulja, 2022, p. 81). Assim como na rede fúngica, onde as trocas são inevitáveis, seja de informação, nutrientes, fartura ou até perigo.

Aprender a estar na rede, a sonhar, é estar atento às vulnerabilidades da rede — no nosso caso, aos organismos e agentes mais vulneráveis da comunidade escolar — para possibilitar que as trocas ocorram. Propomos compreender a escola e o ensino de Filosofia como um espaço de compartilhamento de sonhos, um lugar em que possamos aprender a sonhar juntos, a escutar as sincronias e as simbioses que possibilitam o conhecimento.

Contudo, essa rede comunitária de saberes na escola só é possível quando temos acesso às condições daqueles que a compõem. Se o ensino de Filosofia prioriza o debate de problemas filosóficos, deve-se estar disposto a escutar os problemas que perpassam a rede. O corpo docente não pode se portar como *aka porepë*; sua fala precisa estar articulada. Eles, elas e elus precisam estar dispostos a dar e a receber, a conhecer a realidade de outrem, antes de se propor a construir conhecimentos.

O professor espetáculo é aquele que impressiona, gera admiração, mas não constrói conhecimento. Seu trabalho alimenta o próprio ego; ele é um *aka porepë*. Nesse sentido, compreendemos a crítica à educação bancária e a importância de conhecer a comunidade da qual a escola faz parte. Não é possível ensinar ética e política sem conhecer a insegurança alimentar do corpo estudantil ou as condições precárias de trabalho das terceirizadas na escola, sem se dispor a realizar ações.

Uma escola que propõe construir um espaço de formação e troca de saberes precisa, portanto, estabelecer uma grande rede para que as relações de troca ocorram entre todos os seus integrantes, humanos e não humanos. A discussão ética do bem viver em Filosofia, por exemplo, envolve primordialmente a escuta dos setores mais explorados da escola, das condições de vida do corpo estudantil, de ações para a melhoria dessas vidas, bem como de ações que promovam o cuidado com os organismos não humanos presentes na escola, como gatos abandonados ou o descuido da vegetação. A escola está rodeada de problemas, e é crucial ensinar a não ignorá-los. Aprender a olhar para as questões do nosso entorno e realizar encaminhamentos que podem levar a resoluções imediatas ou a longo prazo.

O descaso e a desconexão promovidos por uma educação guiada por saberes desterritorializados, que prioriza a transmissão de conteúdos desconectados de ações, “educam” mais do que as informações que são transmitidas. Assim, discutir teorias éticas sem entrelaçar com práticas e com a investigação de como os problemas são tecidos localmente, é ensinar o descaso com a vida. Acreditamos que ensinar Filosofia precisa romper com crenças de uma mente sem corpo. Ensinar a transitar pelo território-corpo e pelo território-terra, a reconhecer as conexões das quais fazemos parte, a entender que a vida não é uma propriedade, são caminhos de uma educação voltada para a territorialização do saber.

A vida está presente em todo o nosso entorno e, portanto, não é possível agir somente pelos nossos interesses:

[...] não abrimos as roças em qualquer lugar da floresta. Sempre escolhemos um lugar onde mora a imagem da fertilidade *ně rope*, onde a terra é bela, onde o solo é seco e um pouco elevado, a salvo das inundações. Evitamos os locais demasiado baixos e úmidos, invadidos por cipós ou palmeiras, onde as plantas que nos alimentam têm dificuldade de crescer. Escolhemos os locais onde vemos que há uma roça posta no solo da floresta. Assim, preferimos os lugares onde crescem cacauzeiros *poroa unahi* e *himara amohi*, sumaúnas *wari mahi*, arbustos *mahekoma hi*, árvores *krepu uhi* e *mani hi*, e também grandes folhas *ruru asi* e *irokoma si*. (Kopenawa et al., 2015, p. 270).

Esse é o mesmo cuidado que vimos no entrelaçamento das roças e no manejo com a terra do povo Kayapó. Nos ensinamentos dos povos indígenas, o corpo também é compreendido como território: um espaço de saberes, limites e relações. O cuidado em não abrir roças em qualquer lugar do território-terra estende-se ao território-corpo. A atenção ao pisar a terra aplica-se ao cuidado ao se comunicar, ao entrar nessa rede de saberes que perpassa vidas — vidas das quais muitas vezes nem sabemos o que estão vivendo.

Cada organismo é uma floresta: complexo, interconectado, vivo. Ao ensinar, a educação atua como quem abre roças — desbravando caminhos em territórios vivos que merecem escuta e sensibilidade. A mesma observação, o mesmo cuidado e a mesma atenção orientam quem roça tanto no território-terra da floresta quanto no território-corpo de cada organismo.

Vimos, nesta seção, que aprender a sonhar junto é estar em rede, é enraizar-se — o que envolve aprender a cuidar da coletividade de nosso território-corpo e de nosso território-terra. Cuidar significa também respeitar o descanso diante do

extrativismo, para que seja possível escutar o que a floresta tem a dizer. Esse sonhar junto nos ensinou que não há separação entre o que se aprende e onde se aprende: é a partir do território que o saber se forma. Assim, uma educação guiada por uma territorialização do saber é orientada pela escuta, pela percepção e pelo cuidado com as vidas.

Os sonhos, na perspectiva dos povos indígenas ancestrais, nos ensinaram caminhos possíveis para uma mente coletiva — que se constrói na relação com outras vidas e organismos, mas que foi silenciada pelo povo da mercadoria. Enquanto educadores, é importante acolher o momento de escuta das vidas ao nosso redor e, assim, abrir caminhos para a realização do sonho coletivo.

Perceber o território-corpo e o território-terra — sejam estes estudantes, docentes, merendeiras, gestores, responsáveis pela limpeza, animais abandonados no entorno, plantas, abelhas e microrganismos — constitui uma das ações fundamentais para uma educação territorial. Perceber essas redes de relações é também um gesto filosófico, pois questiona o que sabemos, como sabemos e com quem sabemos. O olhar para as relações e para as conexões entre os saberes que nos permeiam é, por isso, o campo da Filosofia e do ensino de Filosofia.

3.4 As micorrizas e a rede comunitária de saberes

A mesma escuridão da noite que, para o povo Yanomami, deu origem aos sonhos, também habita o universo subterrâneo que nutre as redes micorrízicas. Em contraste, a claridade das telas tecnológicas impõe um ritmo incessante: o consumismo ou o tempo dedicado a alimentar os algoritmos das redes sociais. Essa mesma claridade rege o movimento implacável das grandes máquinas agrícolas, que destroem a escuridão do mundo subterrâneo e invertem o romance da terra — transformando a floresta em deserto. A desconexão com esse universo subterrâneo não se restringe ao solo, mas também se reflete nas formas como nos relacionamos com o saber, frequentemente marcado por desinformações e rupturas epistemológicas. Precisamos nos reconectar com esse universo subterrâneo para promover a informação, sobre tanta desinformação.

Mergulhar no universo subterrâneo das micorrizas é um dos caminhos possíveis que pode nos oferecer os desvios dessa destruição. Em outros termos,

sugerimos aprender a tecer uma rede de relações na escola, inspirando-se nas redes micorrízicas e aliando esse aprendizado aos conhecimentos obtidos pelos sonhos coletivos dos povos ancestrais.

Esse entrelaçamento entre os mundos visíveis e invisíveis também se expressa em padrões sutis, como os que reconhecemos em nossos sonhos ou nos vínculos que nos atravessam sem que tenhamos plena consciência. A vida opera por sincronias, a riqueza ou pobreza de nossa floresta externa tem relação com a floresta interna. Da mesma forma, que a riqueza nas relações humanas, como as que ocorrem na escola, está relacionada à sobrevivência dessa grande rede subterrânea e ao acesso à terra e aos seus alimentos. Tudo está conectado. A escolha pela imersão na vasta rede subterrânea que sustenta a floresta e toda a diversidade da vida, é um dos melhores caminhos que podemos tecer, e, assim, voltarmos a sonhar juntos como fazem os povos ancestrais.

Essas observações simbólicas se encontram com descobertas científicas recentes que apontam para o papel central dos fungos na regeneração dos solos e no cultivo de práticas sustentáveis. Explorando as redes fúngicas, podemos descobrir que os fungos micorrízicos podem ser grandes aliados de uma agricultura regenerativa e saudável. O micélio do onívoro *Pleurotus*, um gênero do fungo podridão-branca, foi utilizado pelo fundador do movimento Micologia Radical, Peter McCoy, para metabolizar o herbicida glifosato. Gotas do herbicida foram colocadas em um prato com o fungo de podridão-branca. Algumas cepas evitaram as gotas, outras passaram por cima, enquanto algumas se aproximaram das gotas e pararam de crescer. Essas últimas, após uma semana, aprenderam a decompor o herbicida. Isso demonstra que cada cepa possui suas especificidades sem se desconectar da rede (cf. Sheldrake, 2019, p. 204).

A micorremediação é recuperação fúngica de territórios, que emerge como uma abordagem lenta, porém segura, para enfrentar os danos causados pela indústria. A Micologia Radical defende que esses processos devem ser conduzidos por micólogos locais, utilizando cepas fúngicas locais (cf. Sheldrake, 2019, p. 209).

Além da recuperação de ambientes contaminados, os fungos se mostram aliados surpreendentes em outras frentes ecológicas igualmente urgentes. O fungo *Pleurotus*, base das pesquisas em micorremediação, também pode ser um grande aliado na preservação da principal polinizadora e agente ecológica do mundo: as abelhas. Essa descoberta aconteceu quando as abelhas invadiram os sonhos de

Paul Stamets - o mais conhecido missionário e empresário fúngico - e ofereceram um possível caminho para sua preservação. Stamets teve um *sonho acordado*: “se os extratos fúngicos tinham propriedades antivirais, talvez pudessem reduzir a carga viral das abelhas” (Sheldrake, 2019, p. 223). Em um mergulho no universo subterrâneo, o micólogo recordou-se de ter visto uma abelha se medicando com lascas de madeira podre, com o fungo podridão-branca, *Pleurotus*. Além do uso exagerado de inseticidas, a perda de habitat, os parasitas *ácaros varroa* têm propagado diversos vírus mortais para as abelhas, que a *podridão-branca* pode conter.

O sonho acordado, como descrito por Stamets, pode ser compreendido como pensamentos guiados por sincronias. O mais interessante é perceber que esses pensamentos são processos simbióticos, nos quais a descoberta emerge de uma parceria entre organismos de espécies distintas — neste caso, abelhas, humanos, fungos e plantas.

Uma educação que se pretenda transformadora não pode ser pautada pelo paradigma reducionista do modelo destrutivo da agricultura industrial química. Apesar disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem incentivado itinerários formativos e técnicos alinhados ao mercado industrial, promovendo a inclusão de propostas de formação voltadas, por exemplo, à capacitação dos estudantes para o agronegócio e a indústria farmacêutica, sem realizar uma crítica construtiva à lógica industrial, mas, pelo contrário, fortalecendo-a.

Compreendendo a importância das redes micorrízicas como modelo para a rede de saberes da comunidade escolar, colocamo-nos diante da questão das condições necessárias para o florescimento dessas relações. Aparentemente, o relacionamento micorrízico prospera quando as plantas e os fungos têm uma boa combinação metabólica. As plantas fornecem carbono e compostos ricos em energia por meio da fotossíntese, que realizam utilizando a energia captada da atmosfera. Os fungos forrageiam o solo, extraindo água e minerais pelas texturas, microporos e verdadeiros labirintos em decomposição. A escassez de fósforo limita o crescimento das plantas, e os fungos se especializaram em sua extração e transmissão para suas parceiras.

Contudo, o fósforo não é o único benefício que as plantas obtêm dessa relação mutualista com os fungos. Minerais como cálcio e sílica, extraídos das rochas pelos ácidos dos fungos, permitem que as plantas absorvam o dióxido de

carbono da atmosfera. Todos se beneficiam com essa união. O relacionamento entre o fungo e a planta fundamenta-se, então, numa boa combinação metabólica, na possibilidade de realizar trocas vantajosas. Juntos, conseguem estender seu alcance, produzindo uma duradoura intimidade, na qual deixam de ser estranhos (cf. Sheldrake, 2019, p. 142 e 148).

Quando as raízes das plantas surgiram, a associação micorrízica possuía cerca de 50 milhões de anos (cf. Sheldrake, 2019, p. 144). Acredita-se que a explosão no crescimento e na biodiversidade das plantas no período *Devoniano* deva-se à eficiência simbiótica das relações micorrízicas; ou seja, são as relações micorrízicas que têm possibilitado a evolução de grande parte da vida. Diferentemente da narrativa predominante em muitas abordagens ocidentais, que enfatizam o mérito individual e a competição, a micorriza revela outro modo de evoluir. A crença de que a evolução ocorre no aprimoramento das capacidades individuais é ilusória. A aprendizagem ocorre na interação entre organismos da mesma e de distintas espécies e saberes, nas interações e na interdisciplinaridade.

A combinação metabólica, compreendida também como confluência de saberes, envolve a justiça entre todos os organismos da rede. Na perspectiva das relações micorrízicas, os benefícios devem ser democratizados. Da mesma forma, como vimos, aprender a sonhar envolve aprender a cuidar de si e de todas, todos e todes que pertencem ao território. Dessa forma, por meio das redes micorrízicas, reforçamos a ideia de que estabelecer uma rede comunitária de saberes na escola é possibilitar que a justiça da terra, o acesso à vida, ao alimento, ao conhecimento e às condições de vida sejam garantidos em toda a corrente, inclusive para os pequenos seres que dela participam de forma silenciosa. Quanto maior a colaboração com a rede de troca, maior a possibilidade de obtenção de saberes.

Sincronicamente, a simbiose filosófica é o diálogo entre os distintos universos que possibilitam a democracia e a justiça. Há uma rica diversidade em cada organismo vivo; são inúmeros os caminhos que podemos buscar para encontrar essas convergências de mundo, ou, como propõe o mestre Nego Bispo, uma confluência de saberes. É necessário encontrar pontos comuns de interesse, de encontro de ideias e percepções que forneçam a abertura para que o conhecimento tenha origem. É necessária a manutenção de uma profunda relação, mesmo entre estranhos. Uma disponibilidade e um cuidado para que esse trabalho se desenvolva nos campos sutis do pensamento e do sentimento de mundo. A combinação

metabólica, nesse sentido, são as convergências, as confluências, nos interesses de mundo que se compactuam e tornam possíveis os sonhos coletivos. Contudo, é importante reconhecer que nem toda diferença conduz ao vínculo: há situações em que a escuta é bloqueada por abismos éticos ou por recusa ao reconhecimento mútuo. Assim, entre pessoas em que há divergências significativas, o processo de simbiose filosófica não é possível.

Quando não se reconhece o outro — negando-lhe a existência, a dignidade e sua condição de portador de saberes —, não há espaço para o entrelaçamento de ideias. Esse é o caso em que prevalecem concepções que silenciam ou hierarquizam os conhecimentos: a violência epistêmica. A simbiose pressupõe um vínculo de troca, não de submissão; sem uma escuta ativa, essa relação não se sustenta. Somos seres interdependentes — não é possível não ser afetado por outrem numa rede.

Sabe-se que, nas redes fúngicas, as relações não são hierárquicas, como ocorre em uma política autoritária e controladora imposta por algumas das partes. Nem o fungo, nem a planta detêm o controle da relação. Esses seres, desprovidos de cérebro, mas não de mente, precisam realizar inúmeras negociações e tomar novas decisões a todo instante (cf. Sheldrake, 2019, p. 153-154).

Isso nos leva a refletir: se não há reciprocidade — se um dos lados apenas extrai sem contribuir para o bem comum —, talvez estejamos diante não de simbiose, mas de exploração. A relação predatória, de expropriação, não possibilita a emergência do conhecimento, mas o roubo de conhecimentos. É a ruptura da rede. Nos termos freireanos, seria uma educação supostamente libertária, mas que, em suas raízes, se configura como bancária, onde indivíduos considerados “iluminados” dirigem a classe oprimida, sem escutar e vivenciar sua cultura, para lhes impor o que acreditam ser necessário para a sua libertação. Para o povo Yanomami, como vimos, constituiria o impedimento de fala, o estado de *aka porepë*.

Reconhecemos a ignorância humana sobre o universo subterrâneo. As leituras sobre as questões metabólicas e outras abordagens referem-se a quase nada do que realmente ocorre nessa trama, ou na “internet do subsolo”. A vida é sempre um processo que foge das nossas construções mentais. As descobertas sobre as redes fúngicas e o universo das relações micorrízicas estão apenas no início. Trocas ocorrem, mas ainda não se compreende a complexidade dessas relações. Ninguém conseguiu descobrir exatamente o que ocorre nas redes de

micorrizas. Existem infindáveis maneiras de ser para uma planta e para um fungo. Por exemplo, sabe-se que, dependendo do tipo de relação micorrízica, surgem inúmeros perfis aromáticos e gustativos para as folhas e frutos das plantas, em um mundo quase totalmente desconhecido (cf. Sheldrake, 2019, p. 149-151). Por isso, é fundamental territorializar a investigação fúngica, incorporando os conhecimentos apreendidos dos povos ancestrais.

As filosofias que promovem a crença na previsibilidade e controle dos fenômenos da vida não se amparam nos organismos que a compõem, mas no esquiteamento e isolamento da capacidade do entendimento exclusivamente humano. O desânimo filosófico surge do isolamento do mundo. Mas pela perspectiva das micorrizas, os números que fornecem aos seres humanos um controle, encontram-se em colapso :

A vertigem realmente me domina quando tento dimensionar a escala do muito pequeno ao muito grande, das decisões microscópicas de trocas que ocorrem em um nível celular até o planeta inteiro, a atmosfera, os 3 trilhões de árvores que vivem na Terra e os quatrilhões de quilômetros de fungos micorrízicos que se enredam no solo. A mente não consegue manter o equilíbrio quando confrontada com números tão grandes. A história das relações micorrízicas dá muitas dessas voltas vertiginosas, do muito grande ao muito pequeno e vice-versa. (Sheldrake, 2019, p. 156).

E não são apenas os números que mergulham a mente humana numa vertigem incapaz de compreender essa relação. Pesquisadores das relações micorrízicas relatam situações de troca, entre fungos e plantas, que não se enquadram como estratégias de negociações racionais (cf. Sheldrake, 2019, p. 157). O que talvez indique que, entre esses organismos, se estabeleça um tipo de relação que ultrapassa os limites daqueles que possuem a crença na superioridade racional humana.

Buscando aprender com os seres do universo subterrâneo, nos deparamos com a emergência de outras relações de ensino que promovam um entendimento pautado nos conhecimentos ancestrais dos povos e organismos, que nos levem além da inteligência como causalidade, para uma inteligência que perceba as sincronias da vida. De forma positiva, não há como dimensionar que tipo de pessoas e habilidades poderíamos promover ao propiciar relações de ensino pautadas nessas relações compatíveis com o desenvolvimento de uma floresta.

A educação atual estabelece como meta a tríade: a eleição de algumas competências e habilidades, a autonomia ética e a inclusão no mundo do trabalho. E,

infelizmente ou felizmente, tem fracassado. Pois, aprendemos com os fungos, plantas, bactérias e povos ancestrais que estamos deixando de lado um universo complexo de possibilidades que nos tornaria, como relatam os Yanomami, mais atentos, sensíveis e permeáveis a outros organismos. O ganho seria uma maior intimidade e participação dos organismos humanos na trama da vida.

Uma educação pautada nessa perspectiva simbiótica e sincrônica não nos tornaria mais competitivos, nem forneceria à sociedade resultados quantitativos nessa lógica reducionista industrial. Essa mesma lógica produz o oposto, como, por exemplo, o trigo, um alimento antissocial e duvidoso, que cresce vertiginosamente às custas de fertilizantes, mas que não possui mais a capacidade de cooperar com o universo de seres de seu entorno (cf. Sheldrake, 2019, p. 165). Podemos compreender que a ambição do povo da mercadoria, descrita por Kopenawa, cerceada de artificialidades e artefatos desnecessários, como o lixo, o plástico e o concreto, na suposta era do Antropoceno, são os fertilizantes químicos que nos impedem de sonhar, nos tornam artificiais e incompatíveis com a terra, assim como o trigo.

Nego Bispo sugere que utilizemos o termo "envolvimento" ao invés de "desenvolvimento". Na mesma perspectiva, o conceito de involução talvez seja mais apropriado do que a evolução. Involução tem origem na palavra envolvimento e designa um movimento interno, oposto à evolução, que designa um movimento em direção ao externo. O movimento interno nos conduz ao tempo sincrônico e subterrâneo das relações micorrízicas.

Estabelecer uma rede comunitária de saberes na escola é criar uma rede não hierarquizada nem centralizadora, que estabeleça justiça entre os elementos e propicie a distribuição de energia, saberes e recursos. Uma educação que promova a conexão com a escuta da terra e com o tempo das sincronias. Vimos no primeiro capítulo que não é possível compreender a execução de um currículo apenas por meio das aulas, excluindo as práticas e experiências oferecidas na escola. Nesse sentido, ficou evidente, por exemplo, que ignorar a injustiça que ocorre com essa comunidade, como a terceirização do trabalho das merendeiras e equipes de limpeza, inviabiliza o processo. Como observado, a terceirização enfraquece a coletividade, criando rupturas entre corpo, território e terra.

Comparados aos sistemas biodiversos dos fungos, das bactérias, das abelhas, dos pássaros, imaginamos uma rede comunitária de saberes na escola. Construir

essa rede é possibilitar trocas de saberes, o compartilhamento de experiências e a união das lutas. Na escola de hoje, estamos ilhados em um espaço superlotado. É urgente resgatar os rituais de coletividade dos povos ancestrais, como as refeições compartilhadas e preparadas coletivamente, as rodas de conversa, e os cuidados com o território-corpo e o território-terra.

Nesta seção, iniciamos com uma crítica ao paradigma reducionista da sociedade industrial, que se opõe aos nossos propósitos, para compreender as micorrizas. Defendemos que a rede comunitária de saberes opere como o processo sincrônico das micorrizas, baseada numa relação mutualística e interespecie. Buscamos criar condições para estabelecer relações nessa rede comunitária de saberes, a partir da conjunção das ancestralidades a que temos acesso, tanto de organismos ancestrais quanto de povos ancestrais. A ideia de uma rede comunitária de saberes surgiu em nosso trabalho, inspirado pela luta e o cuidado da *Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitário*. O que aprendemos com os fungos não é apenas uma metáfora: é um convite a cultivar um outro modo de viver — mais poroso, mais relacional, mais micelial.

Na próxima e última seção, propomos traçar rotas de ação para a construção de uma rede comunitária de saberes na Escola. De forma semelhante ao que foi discutido em *A territorialização do saber e o ensino de Filosofia*, buscamos seguir com a proposta de apresentar caminhos possíveis, e não soluções prontas, enfatizando a pluralidade de possibilidades na construção do conhecimento coletivo.

3.5 Rotas para uma Rede Comunitária de Saberes na Escola

Articulamos aqui possíveis caminhos para uma rede comunitária de saberes na escola pública, ou seja, um espaço tecido com a participação de todos os organismos inteligentes que nela habitam. A mesma perspectiva que adotamos para defender a importância da territorialização do saber no ensino de Filosofia agora se volta para o território que a constitui: as comunidades de ensino e as relações que nelas se tecem. Afinal, ignorar a teia de relações na qual estamos inseridos é a receita para a mercantilização da vida, e não para uma educação ambiental crítica em suas múltiplas dimensões territoriais.

A lógica reducionista, imposta pelo mercado e que se infiltra na escola pelos mecanismos de avaliação externa, nos impregna de práticas isolacionistas, que nos fazem fragmentar um problema em partes cada vez menores para sua resolução, sem levar em consideração as interconexões entre esses elementos. Essa visão promove o recorte da realidade e a prevalência de uma leitura causal simplificada de mundo. No entanto, a perspectiva das ancestralidades nos ensina que, para compreender as complexidades da vida e da educação, precisamos expandir nossa visão, tecendo conexões e buscando sincronias. A partir disso, buscamos pensar e propor possíveis rotas para oferecer condições para que a trama viva emergja das relações construídas no espaço escolar.

A ascensão das plataformas digitais nas Escolas Públicas tem imposto novas formas de controle sobre as relações pedagógicas e a aprendizagem. O corpo docente perdeu a liberdade de construir aulas voltadas para as especificidades de cada turma, enquanto os gestores assumiram a função de meros controladores burocráticos. Esse cenário fortalece a rigidez das estruturas educacionais, um tema que discutimos no primeiro capítulo, e enfraquece a rede escolar ao suprimir a flexibilidade necessária para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo e adaptativo.

Diariamente assistimos a escola perdendo espaço para a lógica reducionista. No entanto, como discutimos nesta tese, a vida opera como um processo emergente. A microremediação nos ensinou que ao propiciar que corpos de distintas espécies se encontrem e realizem trocas, as redes retomam as conexões e recuperam o solo perdido. Assim, a resposta que a comunidade escolar pode oferecer é criar e fortalecer momentos de coletividade, proporcionando uma reestruturação das relações ocorridas dentro da escola, alinhadas à educação ambiental em sentido crítico.

A seguir, buscamos investigar rotas possíveis a partir das reflexões construídas nesta tese, a saber: como propõem Serantes-Pazos e Sorrentino (2022), trata-se de promover uma cultura do corpo, da terra e do território por meio da crítica aos modelos heteropatriarcais, coloniais e saqueadores de pessoas, culturas e da Terra. Uma Filosofia inspirada na simbiose é guiada pelas plantas e pela ação comunitária, enraizada na geração mãe e avó, em contraste com a hierarquia masculina, que é estruturada a partir da organização animal e da competição (cf. Bispo dos Santos, 2023; McKenna, 1995). Essa perspectiva tem como pano de

fundo a concepção de uma teia da vida, na qual saberes ancestrais e científicos se elaboram.

Defendemos que as rotas encontrem possibilidades e encontros com uma aprendizagem de mundo que, a partir de uma Filosofia da simbiose, opera pela colaboração entre espécies e pela escuta das sincronias.

3.5.1 Escuta, cuidado e conexão: o cultivo das roças

A partir das descobertas do feminismo comunitário, compreendemos que o caminho para a construção de uma rede envolve cura, integração e reconexão. Pois um corpo medicado, que se alimenta de veneno, é um corpo propenso a fake news e manipulações, artificializado como o trigo, que perdeu a capacidade de realizar simbioses com outras formas de vida, de sonhar e de perceber as sincronias. Defendemos uma prática pedagógica que se ocupe dos territórios — corpo e terra — que compõem a Escola.

Resgatar as oralidades, os encontros e os ensinamentos básicos para a subsistência é um passo seguro e acertado para a construção da coletividade. Se o básico para a vida é ignorado, que sentido resta à chamada educação básica? Nesse sentido, sugerimos o resgate das oralidades, das conversas, da escuta dos corpos, da construção das noções de cuidado frente aos desafios detectados e do cultivo da terra que promove a conexão entre corpo e território.

Com base em um exercício de desprendimento do "eu" para o "nós", a primeira etapa consistiria em criar **espaços de escuta** das distintas camadas que compõem a escola: corpo de trabalhadores — professores, gestores, merendeiras, equipe de limpeza e administração —, estudantil, de pais e responsáveis, de terra ou quintal, de plantas, de animais não humanos e de polinizadores. Essa pesquisa envolve um trabalho coletivo e interdisciplinar.

O intuito da escuta é promover diálogos que respeitem a natureza de cada corpo e possibilitem a aproximação, o contato que nos sensibiliza diante de outras vidas e nos permite criar processos simbióticos. Sem escuta, não há simbiose. Nesse momento, também se tornam visíveis os desafios da rede, que exigem movimentos de cuidado e cultivo. Em minha experiência na escola, raros foram os momentos em que presenciei essa escuta coletiva entre setores distintos. Não há

espaços em que possamos nos reunir e conversar sobre nossas experiências. Recordo-me, inclusive, de estudantes relatarem a falta de atenção da escola à sua saúde mental.

A promoção de rodas de conversa com distintos grupos da comunidade escolar, criando espaços para as diversas vozes que compõem a escola, seria uma possível rota para a escuta. A fragmentação da escola, que separa estudantes por série e trabalhadores por função, pode ser amenizada ao unir grupos distintos, promovendo a escuta integrada. Imaginar um grupo no qual possam ser ouvidas as vozes de estudantes de anos distintos, professores de distintas áreas, junto a equipe de limpeza, da secretaria e da cozinha, fomentaria uma verdadeira interdisciplinaridade e a possibilidade de enraizar a vida, assim como os líquens invadem as rochas e possibilitam a transformação de uma área desértica em floresta.

Essas conversas seriam o primeiro passo para identificar as ações necessárias para mitigar os problemas detectados. Compreendemos que as conversas também envolvem a promoção da imaginação, sobretudo para a interação com o corpo da terra e de outros organismos não humanos, bem como o conhecimento de áreas afins. Nesse sentido, a escuta envolveria o levantamento da existência e das condições de saúde dos espaços de terra disponíveis para o cultivo, dos animais não humanos e das polinizadoras.

A escuta envolve também a investigação dos saberes que a comunidade escolar dispõe sobre o cuidado com o corpo e com a terra. O produto dessa etapa seria a coleta de saberes das gerações mãe e avó, valorizando o conhecimento das mulheres e resgatando tradições frequentemente esquecidas. Já a escuta dos saberes ancestrais do território e da terra envolve, por exemplo, a identificação das plantas que brotam de forma espontânea ou não, possibilitando a elaboração de um mapeamento de suas maiores incidências e uma possível investigação das mesmas.

Em seguida, a pesquisa poderia ser ampliada para explorar o legado dos povos indígenas e quilombolas que originalmente habitaram o território, valorizando seus saberes medicinais e suas práticas de manejo da terra. Essa talvez seja uma das etapas mais desafiadoras, pois geralmente pouco se sabe sobre os povos originários, já que a maioria foi morta ou expulsa da região, e há poucos registros sobre eles. Mas acreditamos que escutar a terra é um caminho para o resgate dessas memórias que foram aniquiladas.

A próxima etapa, após a construção da escuta, seriam as **práticas de cuidado**. Como vimos, somos seres simbióticos em um planeta simbiótico. Comportamos uma floresta interna — a microbiota intestinal — que nos assegura estados físicos e emocionais. Cada planta que ingerimos está relacionada a uma bactéria e, assim, a ingestão de uma diversidade de plantas garante uma diversidade na microbiota, que opera como nossa defesa. Pesquisas também indicam que alimentar-se de fermentados não industriais — ou seja, cultivar bactérias — promove uma riqueza intestinal, assim como respirar ar puro e colocar os pés e as mãos em contato com a terra (cf. Bulsiewicz, 2020).

As práticas de cuidado envolveriam o cultivo de roças na escola, orientado com base no diagnóstico e nas pesquisas de saberes realizadas na primeira etapa. Essas roças abrigariam plantas alimentícias, medicinais e espécies que fornecem recursos tanto para organismos humanos quanto para organismos não humanos. Propiciando a autonomia da comunidade, tão citada nas Diretrizes de Base da Educação, mas frequentemente ignorada em seu verdadeiro sentido.

O cultivo ocorreria no espaço escolar não como hortas convencionais e distantes do acesso comum, mas alinhado às necessidades da comunidade e como parte integrante do ambiente escolar. Elas ocupariam o lugar dos jardins e, quando não houvesse espaço de terra disponível, poderiam ser dispostas verticalmente nos pátios centrais da escola, funcionando como laboratórios vivos para observação e reflexão nas disciplinas e projetos. A relação entre plantas, solo, ciclos naturais e estações do ano oferece, pela sucessão, rotatividade e dinamicidade, uma experiência com temporalidades que alimentam a vida.

O segundo momento dessa etapa consistiria no processamento desse cultivo, abrangendo tanto a elaboração de pratos quanto a produção de remédios, como tinturas, chás, emplastros, pomadas, fertilizantes e artefatos naturais. Aqui, a proposta é fomentar o conhecimento por meio da experiência de aprender a fazer, uma experiência que pode servir como modelo de aprendizagem aplicado na resolução de problemas discutidos nas disciplinas. Como, por exemplo, podemos pensar a feitura de tintas com pigmentos naturais, feitas de terra e flores. Além dos benefícios para as pinturas, há processos químicos envolvidos: quantidades, tempo de espera, transformação da matéria e reflexões sobre a identidade dos elementos.

Ao integrar o cuidado com os corpos, os saberes tradicionais e o território, a comunidade escolar tem condições de realmente desenvolver projetos coletivos que

fortaleçam vínculos, promovam saúde e resgatem práticas ancestrais de convivência e respeito ao ambiente. Após a pesquisa sobre o território e a terra, com o apoio de saberes distintos no manejo de roças, a comunidade investigaria as espécies adequadas ao cultivo naquele solo, considerando as necessidades dos corpos que ali habitam. O cultivo seria guiado por ajustes ecológicos, privilegiando plantas que respeitem a biodiversidade local, atraiam polinizadores e atendam, de forma integrada, tanto aos organismos humanos quanto aos não humanos que habitam ou possam vir a habitar o espaço escolar.

O benefício de utilizar produtos pensados, cultivados e produzidos pela própria comunidade contribuiria para a saúde do corpo e da mente, promovendo uma coletividade espontânea e simbioses essenciais para tecer uma trama viva na comunidade escolar, criando o ambiente mais propício para o conhecimento.

A última etapa consistiria na organização de uma feira de exposição, aberta a toda a comunidade escolar e à vizinhança, com o objetivo de **compartilhar todo o processo desenvolvido**: pesquisas, coletas e produções. Essa feira funcionaria como um espaço de divulgação e promoção de ações, como, por exemplo, a manutenção periódica de espaços para troca de saberes, mudas e sementes, fortalecendo redes de conhecimento e práticas ecológicas. Em um contexto de padronização dos alimentos e contaminação dos solos, trocar sementes é um ato de resistência à mercantilização da vida e de reafirmação da diversidade, promovendo a autonomia alimentar que é hoje a condição para liberdade no mundo.

A escola também poderia proporcionar aos estudantes uma experiência concreta sobre a irreversibilidade do tempo e da matéria por meio de um projeto de autogestão dos resíduos escolares, implementado em etapas. A vivência prática no manejo de roças no território escolar, com a rotatividade de cultivos, assim como a gestão de uma parcela dos resíduos escolares — os rejeitos orgânicos — permitiria uma compreensão concreta da limitação dos recursos naturais e da irreversibilidade do uso da energia e da matéria (questões que foram aprofundadas com as descobertas do universo atômico e subatômico). Essa experiência traria à tona a percepção de interdependência e de cuidado que envolvem o território e a terra em que vivemos.

Assim, os movimentos de escuta, o resgate de saberes tradicionais – como hábitos alimentares familiares e conhecimentos indígenas e quilombolas –, o mapeamento de plantas nativas, a compreensão do território por meio da pesquisa

do solo e da biodiversidade, o cultivo de espécies locais e o preparo de alimentos, remédios e artefatos naturais, guiados por saberes ancestrais, integram-se às práticas escolares, articulando-se de forma contínua e progressiva no desenvolvimento da escola, gerando ações que possam servir como modelos de aprendizagem.

3.5.4 Da autonomia alimentar a autonomia curricular: nutrindo corpo e sonhos

Acreditamos que um dos momentos mais importantes da comunidade escolar é o momento de descanso e a hora da refeição. É nesse intervalo que as ideias e aprendizagens podem se assentar e se tecer no corpo. Defendemos que uma comunidade escolar atenta às sincronias da trama da vida cuida e valoriza os espaços e os momentos em que a comunidade possa unir-se para comunicar-se, mas também para alimentar-se.

A escola é um espaço de formação que, pela ausência de conexões, não cumpre seu papel. Uma das rotas que sugerimos é resgatar práticas alimentares que reforcem os laços entre a comunidade e a terra, para que, assim, de fato, os desafios possam ser enfrentados. A experiência de compor a refeição escolar com alimentos produzidos na própria escola, pelo corpo estudantil em parceria com a comunidade escolar, ou mesmo com a colaboração da agricultura familiar ou quilombola — conforme prevê o PNAE —, seria um passo significativo para o fortalecimento da rede escolar. Uma experiência coletiva que envolvesse desde a escolha até a preparação dos pratos, bem como a organização de equipes para que a hora da refeição fosse realizada por toda a comunidade escolar, impactaria significativamente na percepção dos corpos, do território e da terra como elementos realmente interconectados.

Além disso, a refeição, como momento de nutrir o corpo, pode também ser um espaço de nutrir o espírito coletivo. Nesse sentido, inspiramo-nos no exemplo do povo Yanomami, o *hereamu*, o momento em que se reúnem para organizar a vida e dividir os sonhos. Propomos, assim, um momento de partilha semelhante, realizado após a refeição, como uma oportunidade de organização e comunicação aberta, onde ideias, sonhos, sentimentos e projetos pudessem ser compartilhados. A gestão desse tempo seria comunitária. Ou seja, tanto a escolha do tempo quanto a

organização dos assuntos e das falas precisariam ser feitas de forma coletiva. Isso poderia transformar a experiência escolar, amenizando a imposição hierárquica presente na instituição e fazendo com que os corpos estudantis e os trabalhadores não se sentissem obrigados a frequentar esse espaço, atualmente tão hostilizado.

Entre cultivar, preparar e consumir os alimentos e se expressar, surgem as sincronias e simbioses, nas quais os corpos se conhecem e têm a chance de ajustar os ritmos. Assim como numa aula tradicional, nesses espaços coletivos de fala, conflitos inevitavelmente ocorrem quando as palavras têm espaço. O momento de fala é marcado por desentendimentos pequenos e grandes. Contudo, ouvir outros corpos após o trabalho coletivo tem uma sonoridade diferente se comparada ao modelo atual de aula, em que alguém de fora chega e já começa a expor teorias e a distribuir tarefas e exercícios. Imaginamos também que finalizadas as falas, no *hereamu* escolar, a limpeza do espaço também fosse realizada de forma coletiva, com as merendeiras atuando como gestoras da ação. A ação coletiva de arrumar o espaço, após o momento de fala, ressignifica as distintas trocas — verbais e corporais — que criam nuances e fortalecem a interpretação entre fala e ação, diferentemente do que ocorre hoje em uma aula.

Porém, para que isso seja possível é imprescindível que a dinâmica escolar permita essa fluidez. Assim, para que práticas como essa possam florescer, é necessário superar os padrões reducionistas que hoje dominam a educação, que impede o processo de escuta e reconhecimento da diversidade dos corpos e saberes. Diversas camadas operam sob a influência de um pensamento regido por uma lógica reducionista, imposta pelo modelo da agricultura industrial. Precisamos desvelar essas camadas. Uma delas é a falta de respeito gerada pela imposição de um método único em todo o território, sem considerar a biodiversidade e as particularidades de cada chão. Do mesmo modo, observa-se um modelo de ensino pautado em práticas universalistas, que não sabem silenciar, observar e escutar os corpos estudantis.

Um dos maiores desafios que enfrentamos na Escola é abrir espaço para a escuta em meio ao caos social e às dificuldades econômicas e sociais que afetam cada membro escolar, bem como à estrutura enrijecida pelos padrões monoculturais da mente. O momento coletivo de cultivar saberes conseguiria ser organizado se um outro olhar pudesse ter espaço entre aqueles que são hoje os administradores da unidade escolar, bem como entre a equipe de professores. Aqui entra a gerência

das roças, do cultivo da terra, por meio da ação e da palavra. Pois ações como a plataforma digital da educação e outros ataques à autonomia escolar por parte do Estado continuarão dificultando o papel da escola como espaço de formação.

A lógica reducionista não apenas desconsidera a diversidade dos saberes, mas também impõe uma dinâmica de homogeneização que se reflete nas relações escolares. Assim como a terra é transformada em substrato homogêneo pelas máquinas agrícolas, a escola é moldada por índices e metas que silenciam sua complexidade. Uma das principais portas na educação para a lógica de mercado são os mecanismos de avaliação externa, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o propósito do SAEB é “medir” a qualidade da educação básica no Brasil. O resultado desses sistemas de avaliação externa, além da perda da autonomia da escola, tem sido a culpabilização da comunidade escolar pelos problemas da educação, que deixam de ser atribuídos à estrutura educacional do país.

Essa lógica se sustenta na crença de que a disciplina e a padronização são sinônimos de qualidade. Tal crença limitante é fruto de um modelo civilizatório que há séculos impõe a domesticação da terra e dos corpos, como iniciamos a discussão da presente tese. Esse modelo se consolidou no espaço escolar com a imposição de um currículo comum prescrito, que nasce pela imposição dos sistemas de avaliação externa, que com seu objetivo de medir a qualidade da educação, acaba por silenciar a pluralidade de saberes que emergem da vivência no chão da escola. O movimento de tratoragem da terra promovido pelas máquinas encontra paralelos nas relações de ensino, por meio de um currículo que varre a diversidade e, com ela, a vida. O movimento de resistência a essa homogeneização da vida seria a luta pelo direito da comunidade escolar em construir seu próprio currículo. Pois, o currículo é como um território perdido a ser reconquistado pela unidade escolar.

A imposição de um currículo comum prescrito fere a cultura, a história e as territorialidades locais de um povo, promovendo desengajamento e desinteresse da comunidade escolar — como discutimos anteriormente —, mas também traz rupturas às conexões e põe fim à possibilidade de cura e reconexão.

O maior projeto a ser cultivado pelo *hereamu* da Escola Pública seria, então, a construção do currículo. Imaginar que, sempre após as refeições, toda a

comunidade escolar — incluindo todos os setores, de trabalhadores a estudantes — se envolvesse na tarefa de construir um currículo a partir das pesquisas territoriais realizadas naquele chão é o ápice desta tese de doutorado. Esse percurso se revelou a partir do estudo das redes fúngicas e oníricas, que nos ensinaram sobre a interconexão e a criação coletiva do saber.

Propor que a comunidade escolar participe ativamente na construção do currículo é uma forma de garantir que o ensino reflita às necessidades e realidades do território. Em um movimento contrário à domesticação de corpos e mentes, surge a importância de uma rede comunitária de saberes, onde a escuta, a ação e o currículo se entrelaçam. Nesse contexto, a construção do currículo, por meio da vivência comunitária e da pesquisa territorial, se torna o maior projeto da escola pública, unindo as lutas em uma só luta.

A estratégia de enfraquecer um povo, como nos ensinou o mestre quilombola Nego Bispo (2023, p. 2), é “desterritorializar o ente atacado, quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados”. E, acrescentamos, destituindo-lhe a comunidade.

O movimento da autonomia alimentar para a autonomia curricular devolve à comunidade escolar o reconhecimento de que suas lutas são uma mesma luta. Só assim é possível reivindicar, de forma significativa, políticas públicas, mudanças estruturais na educação e um Projeto Político-Pedagógico. O PPP não é o ponto de partida, mas o resultado de um processo coletivo contínuo que se inicia em uma refeição verdadeiramente compartilhada e se expande para um currículo enraizado nos territórios em que ocupamos.

3.5.3 Aprendendo a pisar os territórios que habitamos e que nos habitam

O mesmo território-terra que pertence à floresta se faz presente abaixo das ruas, calçadas e pisos dos centros urbanos. A ignorância sobre as vidas que habitam as múltiplas camadas do mundo — do subterrâneo ao espaço — e os diversos tempos — entre passado e futuro — alimenta sistemas de ocupação destrutivos. Ensinar a pisar na terra é também aprender a perceber as sincronias entre essas dimensões e romper com a ditadura explicativa de uma linearidade

espaço-temporal que obscurece a percepção das vidas que habitaram, habitam e habitarão essa mesma terra.

As conexões causais, como vimos, operam pelo isolamento de fatos, sem levar em conta a complexidade das interconexões entre eventos. Olhar para as sincronias nos possibilita compreender como um fato, um hábito, pode atuar como atrator na rede, tensionando nós que tendem a alimentar probabilidades e criar padrões recorrentes. Além disso, o isolamento de fatos pode abrir espaço para a manipulação de nossa percepção da realidade, levando à escolha de narrativas espaço-temporais que ocultam os impactos negativos da sociedade industrial sobre a vida.

O consumo desenfreado de bens sustenta-se em manipulações que nós mesmos criamos ou aceitamos. Embora, enquanto sociedade, estejamos produzindo uma enorme quantidade de lixo, os efeitos negativos desse consumo são amenizados ao vermos notícias que sugerem sua possível reciclagem, assim como a ideia de que os alimentos envenenados pelo processo industrial podem ser 'corrigidos' pela indústria farmacêutica. Passamos a ignorar a complexa teia de relações para focar nossa atenção na linha temporal na qual desejamos nos fixar. A visão de mundo linear e fragmentada não compreende a irreversibilidade do tempo e da matéria. A vida é um processo irreversível. Nesse sentido, ao habitarmos territórios, precisamos compreender o impacto que as nossas vidas refletem no mundo.

A educação básica tem fracassado em oferecer a visão de rede de conexões que a educação ancestral, indígena e quilombola cultiva ao ensinar a sucessão do cultivo de alimentos, medicinas e artefatos, enraizada na sabedoria da floresta. Essa sabedoria se baseia na escuta da terra e no descanso da noite. Referimo-nos aqui à escuta da biodiversidade que nos habita, um aprendizado que exige reeducação pelo contato com a terra e o cultivo, contrastando com os silenciamentos violentos impostos pelos sistemas opressores. Somos ensinados a reprimir nossos corpos, a ignorar os sinais de mal-estar provocados pelo excesso de bens, venenos, lixos e toxinas. Não por acaso, a indústria publicitária direciona suas estratégias às crianças, moldando hábitos desde cedo e perpetuando essa lógica de silenciamento e desconexão.

O modelo de imposição curricular e disciplinar, sustentado pela crença de que a rigidez educa, promove esse silenciamento violento, impedindo que a escuta da

terra ocorra. A rigidez disciplinar imposta pela escola desconecta os corpos dos ritmos da terra, silenciando a escuta sensível do ambiente e impedindo a aprendizagem que brota do contato com a biodiversidade. Proporcionar uma experiência com a terra, com o cultivo e com uma alimentação viva constitui os primeiros passos para amplas discussões que podem ressignificar a crença na domesticação e na disciplinarização que permeiam a comunidade escolar.

Ao estabelecer conexões entre o que se aprende e o que se vive, entre o que se come e o que se pensa, entre a diversidade de seres e organismos presentes na escola, construímos hábitos que estão em sincronia com a concepção de uma complexa trama da vida. Escutar a terra é um gesto epistêmico, ético e pedagógico. A terra é viva e carrega histórias e informações de temporalidades diversas, sustentadas por uma multiplicidade de organismos que mantêm nossas vidas. Pensar as Filosofias a partir de nossos territórios de existência — o corpo e a terra — é o desafio para o ensino de Filosofia territorial, em diálogo com a rede comunitária de saberes na escola.

Outras rotas são possíveis para uma territorialização do ensino e da educação. Porém, o fortalecimento de uma rede comunitária de saberes na escola e a consolidação de um Projeto Político Pedagógico, numa perspectiva territorial, são imprescindíveis em todos os possíveis caminhos. Os saberes ancestrais que apresentamos na presente tese nos mostraram que a coletividade, a interdependência entre espécies, é a base para qualquer vida. Os movimentos de cura e reconexão só podem ser coletivos, e, portanto, estarem conectados na luta por direitos e políticas públicas de acesso às condições de vida, autonomia alimentar e justiça a todos os seres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDER A RESPIRAR COM OS PÉS

É comum esperar grandes soluções para o colapso social. Nossa sugestão, porém, é começar devagar, aprendendo a pisar a terra. Só assim, respirando com os pés, podemos começar a sonhar e perceber as sincronias da vida. Acreditamos que nossos problemas surgiram porque a humanidade se considerou demais, acreditou que podia muito, quando, na verdade, pode muito pouco. E acreditar agora que será a grande salvadora é continuar se considerando demais.

Certa vez, em uma conversa filosófica entre o grupo de Filosofia Ecológica, o GAEC, e o cineasta e líder espiritual Carlos Papá Mirim Poty, na antiga horta ecológica nos fundos da Unesp, ouvimos o Guarani Mbya falar sobre o "demônio do tempo", o grande problema que assola a sociedade industrial. Ele dizia, de forma pausada e compassada, que o tempo em nossa era estava acelerado, descompassado com a terra e o respiro da floresta. Nesse momento, uma filósofa, que, em contraste, demonstrava ansiedade pela rapidez com que suas palavras eram anunciadas, questionou como poderíamos reverter essa situação. O Guarani Mbya riu e respondeu algo como: "respirando melhor."

De fato, seguir princípios de uma Filosofia atenta aos problemas de nosso tempo, sem a consolidação de práticas e hábitos pedagógicos e ecossociais que possibilitem a reconexão entre territórios, sem a força da coletividade e a regeneradora experiência do sonho coletivo, torna-se desafiador viver nesta era da informação, testemunhar tantos problemas e não se deixar levar pelo ritmo desenfreado do tempo industrial. A experiência com a terra é necessária, assim como os processos de cura, cuidado e reconexão consigo mesmo e com o outro.

Aprender a pisar a terra não significa simplesmente deixar as coisas como estão e ignorar os problemas. Envolve paciência e trabalho contínuo. Aprender a respirar com os pés, conectar-se à rede, é reencontrar o sonho como nossos ancestrais. Pesquisas recentes indicam, curiosamente, que pessoas que não sonham têm dificuldade em se conectar com os outros, em desenvolver empatia e em viver em sociedade. Sonhar, portanto, é conectar-se.

Contudo, aprender a sonhar, a se conectar, implica perceber não apenas o respiro da floresta, mas também acessar uma outra dimensão dos problemas, as nossas sombras e as dores do mundo. Sonhar junto significa não ignorar os

problemas e desafios da comunidade; é estar atento a si mesmo e a outrem. É aprender as sincronias e perceber as relações que transcendem a lógica reducionista e linear à qual a sociedade industrial nos limita. São essas redes que tecemos acordados e quando estamos dormindo que podem nos mover, impulsionando-nos em busca de caminhos, de rotas que nos liguem a outros seres e organismos, possibilitando uma relação de não destruição com nosso entorno.

Acreditamos que o ensino de Filosofia, por sua disposição a enxergar o universo de relações e conexões que permeiam o mundo, pode auxiliar nesse cuidado com nossas construções mentais, aproximando-nos do tempo da floresta, das roças, das sincronias. Aceitar a simbiose como metodologia para acessar o mundo — ou seja, utilizar um processo que pode estar na base das relações vitais evolutivas — nos permite ajustar nosso tempo mental ao tempo desse universo biodiverso ao qual a floresta pertence. A Filosofia é um dos caminhos possíveis, mas não a solução.

Imaginar uma solução geral e universal é desterritorializar os problemas. Cada território possui questões que precisam ser enfrentadas localmente. Por exemplo, o movimento Micologia Radical, ao pesquisar técnicas de microrremediação observando os fungos micorrízicos, percebeu isso. Um mesmo fungo micorrízico não se comporta da mesma forma em todos os lugares; sua ação varia conforme o ambiente. O cuidado e o saber territorial proporcionados por essa corrente estão em consonância com o cuidado dos povos ancestrais. A Micologia Radical, embora não seja tão antiga quanto os povos originários, está em sincronia com eles, pois o aprendizado por meio da simbiose com os fungos propiciou uma compreensão sutil e ajustada, oferecendo raízes ancestrais ao movimento. Da mesma forma que os povos originários nos apresentam a escuta da terra em nossa pesquisa.

Distinto do modelo importado de fazer Filosofia, imaginamos um ensino de Filosofia territorial que propõe uma escuta do mundo pelos pés, pelo enraizamento na grande rede, no micélio. A poesia dessa Filosofia territorial não reside nos esquemas teóricos e nos termos rebuscados de uma Filosofia alheia ao nosso território, mas nesses requintados ajustes com a teia da vida. Há quem se encante por uma Filosofia para poucos, difícil e adornada por um belo discurso. Porém, a vida e seus processos reais são muito mais encantadores e belos. A defesa de uma Filosofia da simbiose nos ensina que só podemos aprender quando estamos

entrelaçados a outros organismos, quando perdemos as fronteiras, ainda que por breves instantes, e podemos pensar como um corpo que engolfa ou é engolfado por outro corpo, seja humano ou não humano. O conhecimento é uma colaboração entre corpos estranhos, não um isolamento em esquemas teóricos que nos desconectam de nosso entorno.

O mesmo isolamento da prática de uma Filosofia distante de nosso território também é promovido pela superficialidade das redes sociais, que nos sugerem trocar amigos por seguidores. Ou seja, uma rede enfraquecida que favorece a manipulação política e econômica e alimenta as *fake news*. O demônio do tempo gerou um filho: o demônio das informações falsas. Esse universo das *fake news* se apropria da lógica das redes, uma versão tecnológica aparentemente complexa, mas desprovida da biodiversidade do universo subterrâneo.

Atualmente, pensar em um ensino de Filosofia que nos torne imunes às redes de informações falsas parece algo distante. Contudo, como ficaria o poder das *fake news* se os jovens fossem educados pela territorialização do saber, sobretudo no ensino de Filosofia? Retomamos, assim, nossa pergunta inicial sobre que tipo de pessoas seríamos capazes de formar com uma educação territorial. Questionamos isso porque, ao buscar soluções para os impactos negativos das tecnologias digitais e da rede virtual — frequentemente manipuladora —, os grupos que lutam contra essa distorção da informação acabam se esquecendo de buscar e acreditar no potencial da grande rede primeira e viva da qual fazemos parte. A descrença pela vida, a cosmofofia, faz parte do sistema de manipulação da sociedade industrial.

Assim, diante dos necessários discursos em defesa da regulação e da transparência algorítmica na internet, que nos permitiriam compreender o funcionamento das redes sociais e plataformas digitais, enfatizamos a importância de associar essa luta à defesa dos processos de cura, integração e reconexão com a Terra — para a conciliação, compensação e reparação dos corpos e das redes vivas das quais fazemos parte. Em outros termos, não se trata apenas de nos dedicarmos a compreender como funciona essa rede de manipulação, mas também de nos dedicarmos a fortalecer a grande rede da vida, que pode nos oferecer outros caminhos.

A migração dos elefantes, roedores, primatas e anfíbios que antecede as catástrofes ambientais é um sinal requintado da sutileza na escuta das sincronias. É uma habilidade que os antigos povos, nossos ancestrais, possuíam e que perdemos.

Nossa história é um envolvimento meandroso, repleto de idas e vindas. É possível retornar a caminhos que foram esquecidos e proporcionar uma ciência, uma Filosofia, uma educação pela escuta e conexão com a terra.

Na presente tese, utilizamos a escuta dos povos ancestrais porque pesquisas indicam que as áreas habitadas por povos indígenas apresentam índices de preservação ambiental significativamente superiores aos de outras regiões. Mas também porque os povos indígenas no Brasil são símbolos de luta e resistência. Essas comunidades resistem há mais de 500 anos; é um dos maiores e mais antigo movimento de luta em defesa dos territórios e da vida. Na Amazônia, as Terras Indígenas atuam como verdadeiras barreiras contra o desmatamento, especialmente de estados como Mato Grosso, Rondônia e sul do Pará, onde a devastação florestal avança rapidamente.

As comunidades indígenas continuam a enfrentar desafios cada vez maiores decorrentes de ameaças aos seus territórios — corpo e terra —, como o desmatamento, violências, mortes e a invasão de terras por grileiros, madeireiros e garimpeiros, que afetam diretamente sua forma de vida e o acesso a recursos naturais. O sistema de rotatividade no extrativismo foi prejudicado com o confinamento das Terras Indígenas. Há também a invasão da lógica reducionista nas comunidades indígenas, a manipulação das redes sociais, especialmente entre os mais jovens, e a proibição do uso das medicinas ancestrais, sendo substituídas por drogas do mercado, como o abuso de álcool.

Contudo, mesmo propondo a escuta dos povos ancestrais em nossa pesquisa, não idealizamos as comunidades ancestrais, não os consideramos isentos de preconceitos e contradições. Atualmente, algumas comunidades enfrentam o desafio de retomar e/ou fortalecer práticas ancestrais que foram desgastadas pelas influências da sociedade industrial. Reconhecemos que há marcas de um machismo ancestral, com manifestações de violência mais acentuadas em alguns grupos. Por isso, é fundamental a perspectiva do feminismo comunitário territorial indígena na denúncia da violência contra os corpos de mulheres e meninas. A *Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario*, ao associar a luta pela terra aos cuidados do corpo coletivo, nos ensina o caminho do fortalecimento da rede comunitária de saberes ancestrais femininos de cura pelas plantas.

Compreendemos, ao longo desta pesquisa, que as rupturas entre corpo, terra e territórios demandam processos de cura por meio dos saberes ancestrais das

mulheres. A perspectiva dessas mulheres nos educa ao cuidado com o que estamos nutrindo nossos corpos e mentes. Assim, o resgate desses saberes nos revela a importância do cuidado com os territórios, corpo e terra, no ensino de Filosofia. Por isso, sugerimos refletir filosoficamente sobre a alimentação, o tempo e o respeito aos processos mentais de cada corpo presente na sala de aula e na escola. Compreendi, ao descobrir a defesa do resgate dos saberes ancestrais de cura das gerações mãe e avó do feminismo comunitário territorial indígena, meu interesse, enquanto mulher, por uma Filosofia tecida com a noção de cuidado aprendida no universo das mulheres.

O antropomorfismo e os sonhos indígenas oferecem a importância das sincronias, pois verificamos que essa perspectiva propicia uma conexão com outros organismos, criando um vínculo simbólico. Corpos e mentes que se alimentam pela justiça da terra retomam o fortalecimento da mente coletiva e da capacidade de sonhar. Os saberes ancestrais indígenas são ensinamentos das plantas, que atuam como professoras — seres de agência própria, capazes de se comunicar e ensinar, coletivos vivos que emergem da interconexão entre espécies. Aprender com as plantas é aprender também com toda a comunidade viva — fungos e bactérias — que as habitam.

No início da tese, afirmamos que um dos caminhos possíveis para o ensino de Filosofia cumprir seu papel consiste na cura, escuta e reconexão, entrelaçando-se com a perspectiva do feminismo comunitário territorial. Descobrimos, assim, no decorrer da investigação, que a cura, a escuta e a reconexão só são possíveis de forma coletiva. Compreender a importância de se alimentar com plantas cultivadas em sincronia com a justiça da terra, ou seja, com todos os organismos vivos — humanos e não humanos —, para que emergjam conhecimentos e pensamentos filosóficos que de fato representem a conexão com a vida, é o que entendemos como parte da cura, que é coletiva. Pois os processos mentais são coletivos, a mente é coletiva. Ilusoriamente, acreditamos ser independentes — mas não o somos.

Acreditamos que acessamos essa mente coletiva quando ultrapassamos as fronteiras do suposto 'eu', que nos separa de outros corpos e dos universos subterrâneos, internos e externos. As práticas fragmentadoras entre corpo e mente deixaram feridas sociais em diversas camadas, que precisam ser curadas. No corpo individual humano, observamos as sequelas de uma mente desconectada do corpo,

que o despreza e não respeita seu tempo e sua natureza. Saberes desterritorializados se alinham a outros tantos desequilíbrios na vida do indivíduo, que vão desde crises de ansiedade até uma visão preconceituosa de mundo. O preconceito, como vimos, é uma faceta da desterritorialização do saber. Acreditamos que haja uma conexão entre os saberes territoriais e práticas de alimentação e vida que respeitem a terra e todos os organismos. Em outros termos, uma costura entre pensamento, alimentação e ação no mundo.

No corpo social humano, as práticas fragmentadoras entre corpo e mente, impostas por uma visão eurocêntrica de mundo, estão relacionadas à proliferação das violências, como racismo, machismo, especismo, transfobia e gordofobia. A cura se demonstraria pela construção de políticas públicas capazes de restabelecer um sistema justo. Práticas que precisam estar alinhadas com a justiça da Terra, ou seja, com a defesa da biodiversidade de corpos e terras. É incoerente aceitar a ideia de que seja possível construir uma Filosofia alheia às injustiças. Um exemplo disso é a incongruente defesa de que alguém possa ser um excelente filósofo da ética, mesmo adotando comportamentos que demonstram desdém pelas preocupações éticas, como se sua posição de filósofo lhe conferisse um álibi.

A perspectiva do saber-fazer é indispensável ao saber-pensar. A experiência de pensar, entrelaçada com o agir, constitui o processo de cura e reconexão necessário para a Filosofia. O filósofo, que antes se colocava fora do mundo para compreendê-lo, agora deve retornar à sua terra, sair da imagem restrita de um corpo masculino e assumir corpos possíveis — femininos, não binários, trans, negros, indígenas, gordos e com deficiência —, pensando com as mãos e tecendo palavras embrenhadas em nossos territórios.

Por isso, propomos pensar o ensino de Filosofia e a educação básica a partir do cuidado com a terra e com o corpo, por meio das experiências com as roças e com a rede comunitária de saberes na escola. Acreditamos que a experiência com a terra e com os saberes ancestrais de cura pelas plantas, aliada a uma perspectiva filosófica territorial, é o início de um caminho para os processos de regeneração social.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico e de um currículo territorial, por meio da experiência com a roça — compreendida como um modelo de aprendizagem —, ao propiciar o contato com o universo subterrâneo e com os modos pelos quais as plantas construíram e sustentam a maior parte da vida na

Terra, pode ampliar e fortalecer a noção de comunidade. A noção de territorialidade, nesta tese, está conectada à nossa ancestralidade, e não a qualquer contexto ou pano de fundo. É por esse motivo que defendemos as roças, expressões do cuidado e do manejo da terra realizados pelos povos de nosso território.

É evidente que isso não ocorre sem desafios. Pois, construir hábitos por meio do contato com a terra pode cultivar saberes e práticas no corpo da comunidade escolar, mas precisa estar conectada a um conjunto de ações ecossociais e políticas públicas para que esses saberes tenham verdadeira expressão. A partir de nossas experiências nas instituições de ensino universitário e secundarista, acreditamos que os maiores desafios a essa proposta estão nas estruturas educacionais e políticas que formam tanto os educadores quanto os gestores. Estruturas essas que são moldadas por uma escola de pensamento desterritorializada e fragmentadora, que não reflete as necessidades ou a diversidade da comunidade escolar. Os profissionais da educação foram condicionados a aceitar modelos baseados na educação internacional e comparada, que promove a padronização ou homogeneização das práticas educacionais, a desterritorialização dos saberes, que desprezam as identidades culturais locais.

A suposição de que seja incerto e questionável conceder autonomia curricular à comunidade escolar, por não haver garantia de resultados, não considera que os danos associados à imposição curricular são maiores. A falta de engajamento da comunidade, o descompasso entre as necessidades locais e o currículo, a desterritorialização do saber — que promove o desencantamento pelo conhecimento de mundo — e a fragmentação entre corpo e mente, indivíduo e comunidade são problemas mais graves e preocupantes.

É nesse sentido que assumimos o valor do cultivo da terra como um símbolo da resistência e do resgate das identidades culturais locais, uma prática que não pode mais ser adiada em nossa cultura. A relação de destruição promovida pela sociedade industrial, com sua lógica centrada na desterritorialização dos saberes, dos organismos e das práticas ancestrais, tem gerado colapsos cada vez mais profundos e urgentes. As mudanças climáticas, a perda da biodiversidade, a poluição, as crises hídricas, a exclusão social, o preconceito, os sistemas alimentares insustentáveis, a mercantilização da vida, a extinção de povos indígenas e, enfim, a destruição das florestas, estão todas conectadas à lógica da agricultura

industrial química e aos sistemas de exploração que se contrapõem aos saberes ancestrais de cultivo da terra.

Por isso, propomos o aprendizado com as roças. A experiência com a roça é o contato com a terra que propicia a conexão com todo o universo subterrâneo, por um lado, e pode promover a valorização e caminhos para a autonomia alimentar, por outro. Ou seja, opera como um resgate de práticas antigas de cultivo de alimentos e remédios naturais. Ao mesmo tempo, o cultivo da terra se torna um laboratório para entender melhor os processos da vida, onde a comunidade escolar pode traçar reflexões enraizadas sobre o ciclo da vida, a interdependência dos seres vivos e a importância das práticas ecológicas que fortaleçam a autonomia alimentar.

A defesa de um modelo de aprendizagem nas roças, tanto para o ensino de Filosofia quanto para as demais relações de aprendizagem no espaço escolar, pode parecer ingênua ou insuficiente. No entanto, assemelha-se à sofisticada engenharia complexa de uma semente, que, embora pareça simples e frágil, contém o potencial transformador e revolucionário necessário para a construção de um futuro possível.

Assim, compreender a roça como um modelo de aprendizagem nos aproxima dos diversos sentidos discutidos nesta tese sobre ancestralidades, articulando uma vivência coletiva e, por meio da colaboração, a construção do conhecimento. Nesse sentido, territorializar saberes através da Filosofia da simbiose ganha corpo ao fornecer vivências que corroborem a colaboração como base para a construção das relações em sociedade e para a busca do conhecimento, por meio do contato com as plantas como agentes autônomos e professoras. As plantas são os organismos que mais colecionam relações simbióticas e as principais produtoras de nosso planeta.

Propomos, portanto, silenciar os conteúdos que emergem de concepções desenraizadas e construir relações que abram espaço para a escuta da terra, das plantas professoras, que têm o poder de estimular a curiosidade e o espírito investigativo do corpo estudantil. Essa é uma dimensão do deslocamento da figura do educador, que promove uma experiência não antropocêntrica, muito mais efetiva do que quaisquer discursos. Como vimos em vários momentos dessa tese, a vida escapa de nossas limitadas construções teóricas. Almejamos investigar as redes fúngicas para compreender um modelo de rede comunitária de saberes na escola, mas descobrimos que a maior parte do que ocorre nessas redes subterrâneas ainda

é um mistério. Esses estudos apenas estão no início e talvez seu entendimento não seja possível nos moldes da racionalidade.

Propiciar a vivência de rede, não centralizada na figura do educador, mas no contato com a terra e com as plantas professoras, é um caminho para apreender o que escapa ao nosso entendimento de mundo. Acreditamos que esse conhecimento pode ser descoberto quando voltamos a pertencer a essa rede, à teia da vida. Ou seja, não como observadores, mas como integrantes. Precisamos retomar nosso lugar no mundo como organismos que fazem parte da rede, e não como aqueles que a dominam.

Esperamos que a educação possa se desvencilhar da busca por controlar o corpo por uma suposta mente desconectada de seus territórios, movendo-se em direção à busca por uma mente que pensa pelas mãos que tecem, que se conectam com os territórios e priorizam as questões que surgem a partir deles. Ou seja, a partir da rede onde todos, humanos e não-humanos — bactérias, fungos, plantas — fazem parte como um sistema interconectado. E, assim, a Filosofia da simbiose possa nos ensinar que o conhecimento não é algo a ser imposto, mas algo que emerge da interação e do pertencimento a esse ecossistema. A escola, então, como um organismo dinâmico, possa revelar-se como um ecossistema de saberes, onde aprendemos a respirar com os pés, escutar a terra e cultivar saberes, num processo em constante construção.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Frederic. The informational turn in philosophy. *Minds and Machines*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, v. 13, p. 471-501, 2003.

ALISSON, E. *Registro de produtos para controle biológico de pragas ultrapassa o de agroquímicos no Brasil*. Agência FAPESP, 19 abr. 2024. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/registro-de-produtos-para-controle-biologico-de-pragas-ultrapassa-o-de-agroquimicos-no-brasil/51431>. Acesso em: [data do acesso].

ALVARES, Alberto. *Sonho de fogo*. Brasil: Nhamandu Produções, 2020. 7 min. Curta.

ANDERSON, Anthony Bennett; POSEY, Darrell Addison. Manejo de cerrado pelos índios Kayapó. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Série Botânica*, v. 2, n. 1, p. 77-98, 1985.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Gabriel. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAKAWA, Kaku (Direção). *Hayao Miyazaki e a Garça*. Japão: NHK, 2024. 2h. Documentário.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

ASHBY, William Ross. Principles of the self-organizing dynamic system. *Journal of General Psychology*, v. 37, p. 125-128, 1947.

ATLAN, Henry. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BAR-ON, Yinon M.; PHILLIPS, Rob; MILO, Ron. The biomass distribution on Earth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, v. 115, n. 25, p. 6506-6511, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1711842115>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BARUCH, Erez N. et al. Fecal microbiota transplant promotes response in immunotherapy-refractory melanoma patients. *Science*, v. 371, n. 6529, p. 602-609, 2021. DOI: 10.1126/science.abb5920.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-105-1.

BOHM, David. *Sobre a criatividade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos estudantes da educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. *Ministério da Saúde*. Saúde apresenta atual cenário das doenças não transmissíveis no Brasil. 21 set. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/setembro/saude-apresenta-atual-cenario-das-doencas-nao-transmissiveis-no-brasil>. Acesso em: [data de acesso].

BROENS, Mariana Claudia; MILIDONI, Carmen Beatriz (org.). *Sujeito e identidade pessoal: estudos de filosofia da mente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

BULSIEWICZ, Will. *Fiber Fueled: The Plant-Based Gut Health Program for Losing Weight, Restoring Your Health, and Optimizing Your Microbiome*. New York: Avery, 2020.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: LAS SEGOVIAS. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* [online]. ACSUR, 2010. Disponível em: <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CABNAL, Lorena. *Defender o território-terra e não defender o território-corpo das mulheres é uma incoerência política*. Entrevista ao Instituto PACs, 26 jun. 2019a. Disponível em: <https://pacsinstituto.medium.com/defender-o-territ%C3%B3rio-terra-e-n%C3%A3o-defender-o-territ%C3%B3rio-corpo-das-mulheres-%C3%A9-uma-incoer%C3%Aancia-4ec7621e790b>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CABNAL, Lorena. *La sanación como camino cósmico-político*. Entrevista por Celeste Mayorga, 25 jan. 2020. *Ruda*. Disponível em: <https://generoymetodologias.org/actualidad/detalle/la-sanacion-como-camino-cosmico-politico/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CABNAL, Lorena. *Lorena Cabnal: El cuerpo como territorio de defensa*. *Humus*, cap. 2. *La Tinta* [online]. YouTube, 3 dez. 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gOkbzksSakQ>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CABNAL, Lorena. *Recupero la alegría sin perder la indignación, como un acto emancipatorio y vital*. Entrevista por Florencia Goldsman. *Píkara Magazine*, 13 nov. 2019c. Disponível em: <https://www.pikaramagazine.com/2019/11/lorena-cabnal-recupero-la-alegria-sin-perder-la-indignacion-como-un-acto-emancipatorio-y-vital/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CABNAL, Lorena. *TZK'AT, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew-Guatemala. Ecología Política*, 1 jan. 2018. Disponível em: <https://www.ecologiapolitica.info/?p=10247>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CABNAL, Lorena; CICODE UGR. *Ciclo sobre Género y Desarrollo: "Voces Feministas desde el Sur" Ponente: Lorena Cabnal 1/2* [online]. CICODE UGR, YouTube, 23 jun. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vVYrkW04r6g>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. *O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. São Paulo: Cultrix, 1983.

CARRILLO SÁENZ, Cynthia Inés. *De mulher a pajé: aprendizagem das mulheres pajés Yawanawa como transformação*. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

DAVAR, Diwakar et al. Fecal microbiota transplant overcomes resistance to anti-PD-1 therapy in melanoma patients. *Science*, v. 371, n. 6529, p. 595-602, 2021. DOI: 10.1126/science.abf3363.

DEBRUN, Michel. A ideia de auto-organização. In: D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALEZ, M. E. Q. (orgs.). *Michel Debrun: Brazilian national identity and self-organization: identidade nacional brasileira e auto organização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. (Coleção CLE; v. 53).

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Coleção Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

DESCARTES, Rene. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

DESCARTES, Rene. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

DUBOS-RAOUL, Marine. *A expansão do setor sucroenergético em território indígena no sul de Mato Grosso do Sul-Brasil. Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia*, [online], 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/50955>. Acesso em: 15 mai. 2024. DOI: 10.4000/confins.50955.

DUPUY, Jean-Pierre. *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: EDUNESP, 1996.

FARB, Peter. *Terra viva*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1964.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (v. 4 e 5), p. 541-645.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. In: Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Coord. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (v. 2), p. 123-198.

FREUD, Sigmund. *Moisés e o monoteísmo*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (v. 23), p. 15-150.

GARCIA, Amanda Veloso. *A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?*. 2021. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?*. Marília: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:

GOIANA, Ivaneide Severo. *O avanço na terceirização das cozinhas: o caso das merendeiras em uma Escola Pública em Ipubi-PE*. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/114357>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOMES, Magno Federici; SAMPAIO, José Adércio Leite. Biopirataria e conhecimentos tradicionais: as faces do biocolonialismo e sua regulação. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 16, n. 34, p. 91-121, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/1274>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GONZALEZ, Maria Eunice Quillici; NASCIMENTO, Thiago Carreira Alves; HASELAGER, Willem Ferdinand Gerardus. Informação e conhecimento: notas para uma taxonomia da informação. In: GONZALEZ, M. E. Q.; FERREIRA, A.; COELHO, J. (Orgs.). *Encontro com as Ciências Cognitivas*. São Paulo, v. 4, p. 195-220, 2004.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: EDUNESP, 1999.

JIMENEZ, Malu. *Lute como uma gorda*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

JUNG, Carl Gustav. *Sincronicidade: um princípio de conexões acausais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1975.

KANT, Immanuel. *Ideia para uma história universal do ponto de vista cosmopolita*. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Elogio da Filosofia).

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KELSO, Scott.; HAKEN, Hermann. Novas leis antecipáveis no organismo: a sinérgica do cérebro e do comportamento. In: MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. J. (Eds.). *O que é vida? 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia*. São Paulo: EDUNESP, 1997. p. 159-185.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *O espírito da floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LAO TSE. *Tao Te Ching: o livro do caminho e da virtude*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEITE, Maurício Soares. Sociodiversidade, alimentação e nutrição indígena. In: BARROS, D. C.; SILVA, D. O.; GUGELMIN, S. Â. (Org.). *Vigilância alimentar e nutricional para a saúde Indígena* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. ISBN: 978-85-7541-587-0. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fyyqb/epub/barros-9788575415870.epub>. Acesso em: 15 maio 2024.

LIMULJA, Hanna. *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos Yanomami*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

LOUZADA, Maria Laura da Costa et al. Impacto do consumo de alimentos ultraprocessados na saúde de crianças, adolescentes e adultos: revisão de escopo.

Cadernos de Saúde Pública, v. 37, n. 13, p. 1-48, abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2021.v37suppl1/e00323020/>. Acesso em: 15 maio 2024.

MACKENNA, Terrence. *O retorno à cultura arcaica*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MAIA, Emanuella Gomes et al. What to expect from the price of healthy and unhealthy foods over time? The case from Brazil. *Public Health Nutrition*, v. 23, n. 4, p. 579-588, jan. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31937385/>. Acesso em: 15 maio 2024.

MAKKI, Kassem et al. The impact of dietary fiber on gut microbiota in host health and disease. *Cell Host & Microbe*, v. 23, n. 6, p. 705-715, 13 jun. 2018. DOI: 10.1016/j.chom.2018.05.012. Acesso em: 08 jan. 2025.

MARGULIS, Lynn. *Planeta simbiótico: um novo olhar para a evolução*. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2022.

MILIDONI, Carmen Beatriz. *Heurística freudiana no "Projeto para uma psicologia científica"*. Campinas, 1993. 329 p. Tese (Doutorado em Lógica e Epistemologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

MINERBO, Marion. *Transferência e contratransferência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. (Coleção Clínica Psicanalítica).

MITCHELL, Melanie. *Complexity: a guided tour*. New York: Oxford University Press Inc, 2009.

MIYAZAKI, Hayao (Direção). *A Viagem de Chihiro* (Sen to Chihiro no Kamikakushi). Japão: Studio Ghibli, 2001. 125 min. Filme.

MIYAZAKI, Hayao (Direção). *O Menino e a Garça* (Kimitachi wa Dō Ikiru ka). Japão: Sato Company, 2023. 124 min. Filme.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NAKAGOMI, Caroline Shigema et al. Alteração comportamental de animais antes de terremotos e tsunamis. *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*, v. 4, n. 3, p. 2902-2906, 2021. DOI: 10.34188/bjaerv4n3-011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. In: NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 51-60.

PANDIANI, Beto. *O mar é minha terra*. São Paulo: Grão, 2010.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *Correntes da ética ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2002.

POSEY, Darrell Addison. Commodification of the sacred through intellectual property rights. *Journal of Ethnopharmacology*, v. 83, n. 1-2, p. 3-12, 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378874102001897>. Acesso em: 13 dez. 2024.

POSEY, Darrell Addison. Indigenous knowledge, biodiversity, and international rights: learning about forests from the Kayapó Indians of the Brazilian Amazon. *Commonwealth Forestry Review*, v. 73, n. 1, p. 25-29, 1994.

POSEY, Darrell Addison. Interpreting and applying the "reality" of indigenous concepts: what is necessary to learn from the natives? In: REDFORD, K. H.; PADOCH, C. (Eds.). *Conservation of Neotropical Forests: working from traditional resource use*. New York: Columbia University Press, 1992. p. 21-34.

REICHELT, Amy et al. Daily access to sucrose impairs aspects of spatial memory tasks reliant on pattern separation and neural proliferation in rats. *Learning & Memory (Cold Spring Harbor, New York)*, v. 23, n. 7, p. 386-390, jun. 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27317199/>. Acesso em: 15 maio 2024.

REICHELT, Amy et al. Impact of adolescent sucrose access on cognitive control, recognition memory, and parvalbumin immunoreactivity. *Learning & Memory (Cold Spring Harbor, New York)*, v. 22, n. 4, p. 215-224, mar. 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4371171/>. Acesso em: 15 maio 2024.

RODRIGUES, Augusto. Heranças político-filosóficas de ensinar e aprender filosofia: do campo do ensino de filosofia à trajetória formativa na UNESP. 2024. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000

SCHRÖDINGER, Erwin. *O que é vida? O aspecto da célula viva*. São Paulo: EDUNESP, 1997.

SERANTES-PAZOS, Araceli.; SORRENTINO, Marcos. Diálogos em educação ambiental e clima. *Revista Ambiente & Educação*, v. 27, n. 2, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14870>. Acesso em: 15 maio 2024.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, M. Educador ambiental popular. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. v. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013. p. 143-153.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S.; PAZOS, A. S. P.; VÁZQUES, C. V. Por uma nueva cultura de la tierra, Tierra y territorio: rutas de transición para sociedades sustentables. *Carpeta Informativa del CENEAM*, 2020.

SHELDRAKE, Merlin. *A trama da vida: como os fungos constroem o mundo*. São Paulo: Fósforo/Ubu Editora, 2021.

SHIVA, Vandana. *¿Quién Alimenta Realmente al Mundo? El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología*. Madrid: Capitán Swing, 2018.

SHIVA, Vandana. *Terra viva: minha vida em uma biodiversidade de movimentos*. São Paulo: Boitempo, 2024.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa. Análise semiótica da diagnose médica. *Cognitio*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 94-101, jan./jul. 2005.

SMITHSONIAN TROPICAL RESEARCH INSTITUTE. Underground nutrient market. 10 jan. 2014. Disponível em: <https://stri.si.edu/story/underground-nutrient-market>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SORRENTINO, Marcos. et al. Por una nueva cultura de la tierra, tierra e território: rutas de transición para sociedades sustentables. *Carpeta Informativa del CENEAM*, p. 1-9, abr. 2020. Disponível em: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/>. Acesso em: 15 maio 2024.

TAUR, Ying et al. The effects of intestinal tract bacterial diversity on mortality following allogeneic hematopoietic stem cell transplantation. *Blood*, v. 124, n. 7, p. 1174-1182, 2014. DOI: 10.1182/blood-2014-02-554725.

VALE, Natália Bastos do. O que é biopirataria? *JusBrasil*, 2019. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-biopirataria/1181376149?msocid=06e39e4e6eeb677d12c78b1e6fcf66a8&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 fev. 2025.

VIEIRA, Suzane de Alencar. Os sinais da Terra e as mudanças climáticas: uma aliança possível entre a antropologia e os conhecimentos tradicionais frente à crise climática e ambiental. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 75, n. 2, p. 1-7, jun. 2023. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252023000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 dez. 2024.

WEAVER, Warren. *Science and complexity*. *American Scientist*, n. 36, p. 536-544, 1948.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: EDUSP, 1994.

ZOYA, Leonardo Rodríguez; AGUIRRE, Júlio Leónidas. *Teorías de la complejidad y ciencias sociales: Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, v. 30, p. 1-16, 2011.