

Educação no Antropoceno:
articulações *cosmopolíticas*
num mundo em ruínas

Education in the
Anthropocene:
cosmopolitical articulations in
a world in ruins

La educación en el
Antropoceno: articulaciones
cosmopolíticas en un mundo
en ruinas

Maria Alice Gouvêa Campesato¹



Resumo: Este artigo busca discutir o campo educacional no Antropoceno, época na qual a presença humana, sobretudo nos últimos 2 séculos, vem provocando impactos catastróficos na vida do planeta. Para tal, problematiza a tradição ocidental moderna de pensamento, que coloca o humano (um tipo de humano) na centralidade do mundo e não considera que os demais seres possuem historicidade e, portanto, como seres agentes. Toma a floresta como um *entre-lugar* que permite elaborar outras e novas estratégias de subjetivação neste mundo em ruínas. Por fim, explora algumas possibilidades de composição entre o campo educacional, notadamente regido por uma visão eurocêntrica de mundo, e o pensamento ameríndio, como forma de conjecturar um outro mundo possível para humanos e extra-humanos. **Palavras-chave:** antropoceno; cosmopolítica; perspectivismo; educação; Gaia.

Abstract: This article seeks to discuss the educational field in the Anthropocene, a time when human presence, especially in the last 2 centuries, has been causing catastrophic impacts on the life of the planet. To this end, it problematizes the modern Western tradition of thought, which places the human (a type of human) at the center of the world and does not consider that other beings have historicity and, therefore, as agent beings. It takes the forest as an in-between place that allows the elaboration of other and new subjectivation strategies in this world in ruins. Finally, it explores some possibilities of composition between the educational field, notably governed by a Eurocentric view of the world, and Amerindian thought, as a way of conjecturing another possible world for humans and extra-humans. **Keywords:** anthropocene; cosmopolitics; perspectivism; education; Gaia.



Ruínas agora são os nossos jardins. Nossa subsistência é provida por paisagens degradadas, ‘arruinadas’ (Tsing, 2018, p. 367).

Ao tomar a história dos cogumelos *Matsutake*, a antropóloga Anna Tsing (2018) apresenta a ambivalência de uma planta que cresce em um terreno devastado pela bomba atômica, servindo, ao mesmo tempo, de alimento e toxidade para pessoas e animais. Tsing (2018, p. 367) aponta que “apesar do ataque nuclear”, a história da propagação desses cogumelos pode ser uma “boa metáfora não apenas para a nova economia capitalista emergindo dos entulhos da modernização socialista, mas também para o papel estimulante dos produtos da floresta, a despeito de um histórico de impactos ambientais”. Como é possível um território devastado produzir vida? De que maneiras tal metáfora pode nos ajudar a pensar o terreno educacional no presente? Como a história pode ajudar a desnaturalizar alguns conceitos tomados como universais, abrindo espaço para apontar outras formas de relação com a vida? Que composições podem ser estabelecidas para conjecturar um outro mundo possível para humanos e extra-humanos?

Tais questionamentos atravessam este texto que, sem a pretensão de dar respostas conclusivas, explora algumas possibilidades de composição entre o campo educacional, notadamente regido por uma visão eurocêntrica de mundo, e o pensamento ameríndio. Para tal, aborda alguns aspectos da tradição ocidental greco-romana e medieval como forma de romper com o hábito moderno de tomar o passado como inexistente. Pois, nas palavras de Bergson (2006, p. 174-175),

[...] a distinção que fazemos entre nosso presente e nosso passado é [...] senão arbitraria, pelo menos relativa à extensão do campo que nossa atenção à vida pode abarcar. [...] Numa palavra, nosso presente cai no passado quando deixamos de lhe atribuir um interesse atual.

Nesse sentido, trazer à visibilidade algumas cenas passadas pode nos ajudar a (re) pensar a própria história, como foi e como vem sendo contada, “entrelaçada com objetivos elitistas e compromissos nacionalistas” (Tsing, 2019, p. 17), privilegiando apenas a humanidade como matéria de estudo, como se apenas os humanos fossem dotados de historicidade. Faz-se necessário, pois, “recuperar a história e permitir a entrada de não humanos, assim como historiadores sociais se abriram para as histórias de povos colonizados, povos indígenas, pessoas



de cor² e mulheres no final do século XX” (Tsing, 2019, p. 17). Isso provoca-nos a pensar, também, nos regimes de verdade que tomamos como algo dado *à priori*, como, por exemplo, a separação entre natureza e cultura, humano e não-humano, civilização e barbárie, teoria e prática e outros antagonismos que expressam uma forma dualista de pensar.

Se experimentamos, na contemporaneidade, uma sucessão de acontecimentos ambientais, aparentemente despropositados, como as fortes mudanças climáticas, com ondas de calor ou de frio excessivo; incêndios florestais de grandes proporções; enchentes; tempestades; secas, etc., isso anuncia que o planeta está entrando em colapso, juntamente com o modo de vida moderno. De acordo com as previsões de diversos climatologistas, conforme aponta Costa (2020, p. 13), dispomos de apenas 11 anos para “reconsiderar as escolhas sociopolíticas, tecnológicas e econômicas que vêm alicerçando nossas sociedades [...] e reduzir drasticamente as emissões de gases de efeito estufa, oriundas principalmente da queima de combustíveis fósseis, na atmosfera”.

Todo esse cenário de esgotamento parece tornar difícil perceber o que, comumente, chamamos de *natureza*, a partir de outra(s) perspectiva(s). Por isso – *mas não somente* – escutar as palavras do xamã yanomami Kopenawa e do pensador Ailton Krenak, opera como um rasgo, uma grande abertura num pensamento e num modo de existência petrificado e enrijecido, que se repete, não como produção da diferença, mas como perpetuação de algo que ficou perdido no tempo, como no mito de Sísifo, num movimento de eterna punição.

Nós, habitantes da floresta, só gostamos de lembrar dos homens generosos. Por isso temos poucos bens e estamos satisfeitos assim. [...]. Não queremos arrancar os minérios da terra, nem que suas fumaças de epidemia acabem caindo sobre nós! Queremos que a floresta continue silenciosa e que o céu continue claro, para podermos avistar as estrelas quando a noite cai (Kopenawa; Albert, 2015, p. 407).

Avistar as estrelas do espaço silencioso da floresta, algo tão caro ao mundo indígena, não se apresenta como um desejo exclusivo a esse mundo: a floresta, este ser imanente, temível, acolhedor, ameaçador, com seus paradoxos e ambiguidades, tem a capacidade de abrigar as mais diversas percepções. Ao longo da história, a natureza – ou a floresta – “sempre foi uma categoria central



do pensamento humano, ao menos na cultura ocidental, desde a Antiguidade” (Pádua, 2010, p. 83).

No início do século XIII, o “precursor e talvez modelo de Robin Hood, o aventureiro Eustáquio, o Monge, [...] refugia-se no bosque de Boulonnais” (Le Goff, 2005, p. 124). Mundo de refúgio, a floresta tem seus atrativos: aventura e caça para o cavaleiro; fonte de subsistência para os camponeses, ela é repleta “de ameaças, de perigos imaginários ou reais. É o horizonte inquietante do mundo medieval. Ela o circunscreve, o isola, o estreita. [...] De sua ‘opacidade’ amedrontadora surgem os lobos famintos, os salteadores, os cavaleiros saqueadores” (Le Goff, 2005, p. 125-126).

No limiar entre o *material* e o *quimérico*, o *palpável* e o *etéreo*, o *real* e o *imaginário*, pode-se dizer que a floresta se situa no *entre*. “Estar entre, estar à escuta são estados do sensível, do corpo que transborda de si” (Spritzer, 2021, p. 7) para compor um mundo comum.

É precisamente esse verbo-movimento de *transbordar/transbordamento de si* que importa neste artigo: para pensar a Educação no Antropoceno⁵, essa “era geológica do ser humano, na qual este é a força transformadora do meio ambiente e do planeta” (Colacios; Locastre, 2020, p. 2); para estabelecer composições com aqueles que, conosco, habitam a Terra. Criações, fabulações, articulações, montagens: menos importa o termo; interessam os afetos em seus múltiplos desdobramentos. Por isso é preciso voltar no tempo, retroceder (em sentido cronológico) alguns momentos; interromper, mesmo que por certo instante, o fluxo acelerado e hiperconectado que experimentamos (e vivemos, acolhemos e assumimos como verdade) no presente, em que “a inscrição generalizada da vida humana na duração sem descanso, definida por um princípio de funcionamento contínuo” (Crary, 2014, p. 18) não oferece pausas.

Se no mundo medieval do Ocidente, a floresta provocava sobre si um conjunto díspar de entendimentos, percepções e afetos, sendo fonte de vida e/ou refúgio, envolvendo as mais variadas incertezas, na atualidade este mesmo mundo a percebe como fonte de recursos (inesgotável, para alguns). Envolta em um imaginário místico que se produzira ao longo de séculos e que se transmitira oralmente de geração a geração, a floresta medieval guarda toda uma relação simbiótica entre humanos e outros seres.

O substrato mágico formava parte de uma concepção animista da natureza que não admitia nenhuma separação entre a matéria e o espírito, e deste modo imaginava o cosmos como um *organismo*



vivo, povoado de forças ocultas, onde cada elemento estava em relação ‘favorável’ com o resto (Federici, 2017, p. 257).

Dessa forma, encontra-se, no decorrer da história ocidental (ao menos da Antiguidade ao final da Idade Média), um conjunto de práticas envolvendo a preparação de unguentos e remédios que associavam o uso de ervas com rituais que, para além dos efeitos medicinais, exerciam um “forte impacto no imaginário coletivo, devido ao seu uso mágico marcante, sendo usadas para tentar curar as doenças, mas também para tentar resolver situações que eram ocultas e inexplicáveis” (Sterza, 2019, p. 16). Conforme Federici (2017), dada à sua condição ilimitada de possibilidades, a magia se fazia presente em práticas que se estendiam da quiromancia à cura: daí a importância de erradicação de tais práticas no mundo moderno, pois vinham de encontro à “racionalização capitalista do trabalho” (Federici, 2017, p. 258). Para a autora, todo o movimento de *caça às bruxas* vai se dar a partir do século XV, quando ocorreram os “primeiros julgamentos de bruxas [...] e o desenvolvimento da doutrina sobre a bruxaria, na qual a feitiçaria foi declarada como uma forma de heresia e como o crime máximo contra Deus, contra a Natureza e contra o Estado” (Federici, 2017, p. 296).

Federici (2017) argumenta que entre os anos de 1435 e 1487 produziram-se 28 tratados sobre bruxaria. Porém, foi a partir da segunda metade do século XVI, “nas mesmas décadas em que os conquistadores espanhóis subjugaram as populações americanas”, que houve um crescimento no número de mulheres julgadas como bruxas, quando “a iniciativa da perseguição passou da Inquisição às cortes seculares” (Federici, 2017, p. 297). Todo esse empreendimento de perseguição às mulheres que praticavam sua medicina em forte conexão com os elementos sobrenaturais da floresta, teve seu apogeu entre os anos de “1580 e 1630, ou seja, numa época em que as relações feudais já estavam dando lugar às instituições econômicas e políticas típicas do capitalismo mercantil” (Federici, 2017, p. 297).

Embora não seja o objetivo deste artigo traçar uma genealogia da relação humanidade e floresta, é importante mencionar que esta última passa a receber um perfil objetificado com a modernidade. Isso não significa que nas tradições anteriores, a relação *humano X natureza* tenha sido, digamos, *pacífica*, que não tenha havido exploração do solo, desmatamentos e outras intrusões ambientais danosas (muito embora não tenham atingido a amplitude que experimentamos hoje). O mesmo pode-se dizer com relação à Modernidade, ou seja, não obstante



a exploração capitalista consiga seduzir grande parcela da população, há um contingente de pessoas, grupos, instituições, que vêm mobilizando esforços para resguardar as vidas das e nas florestas e os seres que nelas/com elas vivem.

Mesmo que o pensamento racional de mundo tenha se dado com os primeiros pensadores gregos, esses mantêm a estrutura que constituía as cosmogonias míticas que já, há muito, existiam no Oriente Médio e na chamada Grécia arcaica. Essas cosmogonias narravam a história do mundo “como uma luta entre entidades personificadas. Eram gênesis no sentido bíblico do livro do *Gênesis*, ‘livro das gerações’, destinadas a conduzir um povo à memória de seus ancestrais e a uni-los às forças cósmicas e às gerações dos deuses” (Hadot, 2014, p. 28). O objeto dessas cosmogonias centrava-se na Criação: do mundo, da humanidade, do povo (Hadot, 2014).

As mudanças quanto ao entendimento sobre a relação do humano no universo, não obstante variem conforme o contexto em que são desenvolvidas, mantêm, ao longo do pensamento ocidental, uma concepção em comum: a de que há um único universo, habitado por diversas culturas. E essa é uma grande diferença entre o pensamento ocidental e o ameríndio:

[...] enquanto nossa ontologia multiculturalista moderna, antropológica, está fundada na implicação mútua da unidade da natureza e da pluralidade de culturas, a concepção ameríndia iria supor uma unidade espiritual e uma diversidade corpórea – ou, em outras palavras, uma ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’ (Viveiros De Castro, 2018, p. 251).

Ou seja, o sentido que nós, ocidentais, atribuímos à natureza, à floresta, aos animais, etc., é o de que eles são desprovidos de alma. A cosmologia ameríndia, por sua vez, “imagina um universo povoado por diferentes tipos de agências subjetivas, humanas assim como não-humanas, cada uma dotada com o mesmo tipo genérico de alma, isto é, do mesmo tipo de capacidades cognitivas e volitivas” (Viveiros De Castro, 2018, p. 251).

Quando os indígenas se referem à floresta, aos rios, à Terra, etc., o que está implicado – e que escapa à nossa compreensão – é que tais seres são dotados de humanidade. Difícil compreensão para uma tradição de pensamento que coloca o humano na centralidade do universo.

Voltando, então, ao propósito deste artigo e ao título que abre esta seção, tomando a floresta como em *entre*, ou como um *entre-lugar*⁴, pergunta-se “de



que modos isso se articula ao campo educacional e à formação humana?” O entre-lugar “é um conceito que aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima” (Ferraz, 2014, p. 30). Nessa perspectiva, o *entre* possibilita arranjos, conexões, composições, necessárias, urgentes e estratégicas para enfrentarmos os problemas – muitos, a propósito – deste mundo comum a todos (mesmo àqueles que não o percebem como tal). Nesse sentido, os *entre-lugares* “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 20). E é precisamente no sentido de elaborar outras estratégias de subjetivação, para conjecturar alianças neste *mundo em ruínas*, que o campo educacional se apresenta como uma possibilidade. Sendo a escola, tal como a universidade, um “*locus* privilegiado para fazer uma experiência radical da potência humana” (Lopez, 2015, p. 156), isso significa que é, também, um lugar para a pensar sobre as práticas cotidianas e sobre um espectro mais amplo “da produção industrial, dos ciclos econômicos, das escolhas políticas, das interações sociais e mesmo da ética humana para os próprios humanos e não-humanos [...], essencial para as expectativas futuras do planeta frente ao Antropoceno” (Colacios; Locastre, 2020, p. 13)

Este artigo não tem a pretensão de dar uma resposta que venha a solucionar as questões apontadas ou as problemáticas que enfrentamos no presente, mas busca estabelecer pontos de aproximação entre formas diversas de pensamento para perspectivar uma possibilidade de atuação nos processos formativos humanos. Para tal, estabelece uma conversação com outros campos epistemológicos e com outros tempos históricos, partindo de um diagnóstico do presente, conforme a próxima seção.

Diagnóstico do presente, um breve esboço

Somos, na Contemporaneidade, invadidos, ininterruptamente, por notícias, imagens, ruídos, propagandas, etc. que, a todo momento, nos conclamam a consumir produtos, ideias e, sobretudo, modos de vida. Os algoritmos conduzem nossa atenção conforme os hábitos que desenvolvemos no mundo digital. Por meio deles – *dos hábitos* – munimos todo um sistema de gestão de dados que “acessa, traduz e classifica gestos, relacionamentos, subjetividades e individualidades em tempo imediato, capturando as mais sensíveis ou rústicas



variações” (Teles, 2018, p. 430).

Nessa busca interminável pela captura da atenção, as redes sociais desempenham um papel crucial. E é precisamente a partir delas, mas não exclusivamente, que a propagação de *fake news* toma centralidade na política contemporânea, observável nas campanhas

[...] eleitorais em grandes democracias, como o Brasil (2018), a Nigéria (2019) e a Índia (2019), até as relações diplomáticas entre Estados Nacionais, passando pela formação da opinião pública em torno de políticas públicas, pelas ondas de violência coletiva e linchamentos públicos ou pela pandemia de Covid-19 (Mendonça *et al.*, 2023, p. 10).

No Brasil, assistimos, muito recentemente e no interregno de uma semana, a duas imagens que se (contra)põem num único cenário: a Praça dos Três Poderes, em Brasília. A primeira cena, multicores, como num elogio à vida (a diferentes formas de vida), se produz no dia 1 de janeiro de 2023, quando da posse do presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, que sobe a rampa do Palácio e recebe a faixa presidencial de pessoas representantes da coletividade brasileira (um líder indígena, um menino negro, um homem com deficiência, um metalúrgico, um professor, uma catadora de materiais recicláveis, um atleta, uma cozinheira e um artesão).

A segunda cena, paradoxalmente composta, de forma majoritária, pelas cores verde e amarelo da bandeira brasileira, se dá no dia 8 de janeiro. O mesmo local tomou, desta vez, outra configuração, com os atos de vandalismo protagonizados por grupos bolsonaristas que depredaram o patrimônio público, danificaram obras de arte de valor inestimável, saquearam e destruíram dependências do Palácio do Planalto, do Congresso Nacional e a sede do Supremo Tribunal Federal.

Duas cenas que se distinguem filosófica, política e esteticamente. Se a primeira aponta para um panorama estético e multicolorido que traduz a heterogeneidade da sociedade brasileira, “atravessado pela mais multifacetada galeria de personagens” (Pelbart, 2005, p. 1325), a segunda volta-se para a decomposição dessa mesma sociedade em direção a um único, hegemônico modelo, padrão ou forma de vida que busca excluir e/ou subjugar todas as demais que não se encaixam nesse modelo. Neste momento, o ódio tomou o lugar da alegria experimentada na semana anterior. Essas cenas de ruína nos



remetem a cenas de guerra, a territórios devastados, a passados cujas imagens se atualizam em nossa memória.

Racismo, genocídio, xenofobia, sexismo são alguns dos termos que vêm a compor um quadro que coloca o *outro* em posição de subalternidade, vindo a respaldar todo um conjunto de práticas de violência que, em casos mais extremados, resultam em extermínio. “As técnicas de policiamento e disciplina, além da escolha entre obediência e simulação que caracterizou o potentado colonial e pós-colonial, estão gradualmente sendo substituídas por uma alternativa mais trágica, dado o seu extremismo” (Mbembe, 2016, p. 141).

No Brasil, o Racismo de Estado, tomado como política de governo nos últimos 4 anos, levou ao extermínio milhares de pessoas, quer seja pela opção por “deixar morrer”, como vimos no gerenciamento da pandemia de Covid-19; quer seja pela crença de que há vidas (humanas e extra-humanas) que não valem a pena: “fazer morrer”, nessa perspectiva, pode ser uma possibilidade de compreender, por exemplo, a investida das atividades extrativistas protagonizadas pelo garimpo ilegal contra a vida de seres humanos e de espécies animais e vegetais na região do Amazonas, mais especificamente na Terra Indígena Yanomami (TIY).

Tais episódios se inscrevem numa lógica extrativista na qual o mundo ocidental vem operando nos últimos dois séculos. A intervenção humana nos biomas da Terra atinge não somente os níveis atômicos, mas todo o planeta, “com interferência nos ciclos naturais, nas estações do ano, nas chuvas, no curso de rios, no sistema climático mundial, na criação involuntária de desertos e voluntária de pastagens, no desmatamento e desaparecimento de florestas e na poluição” (Colacios; Locastre, 2020, p. 2) que abrange todos os “seres-da-terra, sejam eles animais, plantas, rios, montanhas ou atmosfera” (Costa, 2019, p. 110).

Diante desse quadro, pensar a formação humana⁵ se configura como um dos maiores desafios do campo educacional do presente, cujos esforços para enfrentá-lo serão infrutíferos se não conseguirmos estabelecer conexões com o passado que nos constitui; não formos capazes de criar articulações com formas extra-modernas de pensamento e se não estivermos abertos ao estabelecimento de relações com os outros seres que, conosco, habitam este planeta. Nessa perspectiva, a aproximação do campo educacional às cosmologias ameríndias, tomando a floresta como um *entre-lugar*, permite outros modos de subjetivação frente ao Antropoceno.



Regra da ciência

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa (Kopenawa, 2015, p. 6).

As palavras do xamã indígena yanomami se apresentam como um aviso derradeiro ao *povo da mercadoria*; palavras que tiveram de ser *desenhadas em peles de papel* para que os brancos, quem sabe, possam escutá-las. Se o *povo da mercadoria* insistir em continuar com sua atuação devastadora contra a floresta, os espíritos *xapiri* fugirão, e, nem mesmo os xamãs serão capazes de chamá-los para que façam suas danças de proteção; não conseguirão mais manter distantes as epidemias e os espíritos maléficos “que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 6).

A catástrofe anunciada por Kopenawa em *A queda do céu* “guarda profundas ressonâncias com os diagnósticos ocidentais da degradação ambiental – a qual, experimentada por seu povo na floresta, prenunciaria a devastação de todo o mundo” (Costa, 2020, p. 69). Tais diagnósticos apontam para um colapso ambiental em nível global e de efeitos irreversíveis. Na região amazônica, sobretudo nas terras yanomami, a investida extrativista atinge patamares nunca alcançados.

De acordo com o Relatório desenvolvido pela Associação Hutukara Yanomami e a Associação Wanasseduume Ye'kwana, publicado no ano de 2022, a destruição decorrente do garimpo ilegal na TIY no ano de 2021 teve um aumento de 46% em relação ao ano anterior (HAY; AWY, 2022). “Houve um incremento anual de 1.038 hectares, atingindo um total acumulado de 3.272 hectares” (HAY; AWY, 2022, p. 15), sendo esse o maior aumento desde o ano de 2018, quando foi iniciado o monitoramento. Segundo o Relatório, essa é “possivelmente, a maior taxa anual desde a demarcação da TIY em 1992” (HAY; AWY, 2022, p. 15), abarcando um contingente superior a 16.000 pessoas, o que corresponde a 56% da população que habita essa Terra (HAY; AWY, 2022).

Conforme Arruda e Colacios (2019, p. 69), “ao devastar parcial ou totalmente uma floresta, exterminando seus ecossistemas, a empresa capitalista lega aos



habitantes da região, do país e de todo o planeta as consequências imediatas e a longo prazo desta atividade”. Tais efeitos concorrem para alterações profundas nos sistemas ambientais e climáticos que atingem escala planetária, em que “à perda de patrimônio genético e da diversidade de fauna e flora somam-se as implicações para a qualidade do ar e da água, a queda da fertilidade do solo e os futuros (tão presentes) desequilíbrios atmosféricos e oceânicos e a deterioração dos ambientes urbanos” (Arruda; Colacios, 2019, p. 69). Para os autores, trata-se de uma guerra direcionada contra humanos e não-humanos, pautada pelo desenvolvimentismo capitalista. “Uma guerra do presente, inserida no regime presentista de historicidade, e que tem a devastação como principal arma de destruição em massa” (Arruda; Colacios, 2019, p. 69).

Esse direito exercido sobre a vida e sobre a morte das populações, cuja humanidade lhes fora suprimida, esse poder de decidir e “ditar quem pode viver e quem deve morrer”, segundo Mbembe (2016, p. 123) é a “expressão máxima da soberania”. Um direito de matar que, nas colônias, não está subordinado a quaisquer normas, regras ou princípios; ao contrário disso, “o terror colonial se entrelaça constantemente com fantasias geradas colonialmente, caracterizadas por terras selvagens, morte e ficções para criar um efeito de real” (Mbembe, 2016, p. 134). Direito, esse, que não está circunscrito aos humanos, mas a todos os demais seres.

A ideia de tomar o outro, o diferente, por selvagem, bárbaro ou exótico é que irá legitimar toda uma série de atrocidades cometidas sobre diversos povos, como no caso dos indígenas brasileiros. Tal ideia, não obstante não seja inaugurada na Modernidade⁶, encontra condições de possibilidade a partir do final do século XV, quando “as potências marítimas europeias disputavam o controle das terras do Novo Mundo: primeiramente, com o propósito exploratório de suas riquezas; posteriormente, como potenciais mercados consumidores para os bens produzidos nas metrópoles” (Rodrigues; Campesato; Schuler, 2022, p. 91). Do final da centúria dos XVII aos fins do século seguinte, essas potências se empenharam na legitimação de “seus projetos de expansão militar, diplomática e produtiva em empresas que buscavam aperfeiçoar o conhecimento ilustrado, destinadas a constituir um conhecimento universal sobre o planeta, suas espécies vegetais e animais e suas sociedades e culturas” (Paredes; Rodrigues, 2013, p. 96).

Todo esse esforço pode ser compreendido a partir do empreendimento genealógico desenvolvido por Michel Foucault (2005), quando argumenta que aquilo a que comumente chamamos de *desenvolvimento do saber tecnológico do*



século XVIII resulta de um processo de disputa pelo controle do saber. O século XVIII é atravessado por uma pluralidade de saberes que “estavam em luta uns com os outros, uns diante dos outros, numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes [...] significava também a independência dos indivíduos” (Foucault, 2005, p. 214). Com o desenvolvimento das forças produtivas e das “demandas” econômicas, houve não somente a valorização desses saberes, mas um tensionamento entre eles, sendo essa luta que caracteriza o “desenvolvimento do saber tecnológico do século XVIII” (Foucault, 2005, p. 215).

Nessas lutas e nesse esforço de “anexação” e “generalização”, o Estado intervém, lançando mão de quatro procedimentos: eliminação e desqualificação de pequenos saberes; normalização dos saberes dispersos; classificação hierárquica e, por fim, o controle desses saberes (Foucault, 2005). Portanto, o que ocorreu não foi aquilo a que comumente compreende-se como o progresso da razão, mas um disciplinamento de saberes heterogêneos, como uma “espécie de grande aparelho uniforme dos saberes” (Foucault, 2005, p. 218). Isso vai tomar uma forma mais nítida com a emergência da ciência oficializada e legitimada pela Universidade, ao desempenhar seu papel de seleção de saberes, exercendo um monopólio de fato e de direito, que faz com que um saber que não tenha se produzido em seu interior seja desclassificado ou desprezado (Foucault, 2005).

Evidentemente que as instituições educacionais não podem abrir mão dessa escolha, ou, dito de outro modo, a seleção é um dos papéis das escolas e das universidades. Mas o que a hierarquização e seleção de saberes nos faz pensar é justamente naqueles conhecimentos que são, *a priori*, desqualificados e que não constam dos currículos, das matérias de estudo, das discussões em aula.

Pode-se dizer que toda essa produção irá estabelecer os papéis e os lugares dos sujeitos e das instituições, numa geração de valores que se coloca antagônica aos não-modernos com quem os europeus começaram a “se deparar com o advento das grandes viagens marítimas. A racionalidade colonial fundamentada na oposição dicotômica entre civilizados e selvagens, entre humanos e não humanos passou a abranger uma multiplicidade de dicotomias hierarquizadas” (Hillesheim *et al.*, 2022, p. 115) e que persistem ainda hoje.

Isso nos ajuda a compreender como se vai constituindo todo um “direito” de fala *sobre o outro e pelo outro*; de perceber como se vai produzindo todo um conjunto de qualificação de saberes, que coloca os não-ocidentais em posição inferior e a nomeá-los por bárbaros, selvagens, canibais, atribuindo-lhes o estatuto de não-humanos, não-pensantes, e, por conseguinte, incapazes de



filosofar, conforme mencionado anteriormente. Daí o direito exercido sobre eles, passíveis de subjugação ou extermínio e do poder sobre seus territórios; legitimando a destruição de (suas) florestas e de seu modo de vida. Por isso a importância da problematização, do olhar crítico e atento sobre as verdades que se colocam como universais e que a história tradicional vem perpetuando.

Como são selecionados os temas, os autores e as perspectivas teóricas que atravessam o trabalho docente e a formação de crianças, jovens e adultos de nossas escolas e universidades hoje? Será que as discussões contemporâneas, sobretudo aquelas que exploram temas como o Antropoceno, por exemplo, estão sendo levadas para as salas de aula? Será que pensamentos não-modernos, como as cosmologias ameríndias, estão presentes nos currículos escolares e universitários? De que maneira a interdisciplinaridade ocorre, de fato, quando pensamos em temas transversais (como a Educação Étnico-Racial ou a Educação Ambiental)? Essas perguntas podem auxiliar a perspectivarmos o gigantesco desafio àqueles que se ocupam dos processos formativos humanos (professores, gestores educacionais, pesquisadores). Mas também é um desafio que atravessa a todas as áreas de conhecimento ou campos epistemológicos, visto que, independentemente da área de atuação, todos vivemos em um único planeta que está ameaçado e que cujas reações têm se mostrado catastróficas para humanos e não-humanos. O perspectivismo ameríndio nos oferece uma possibilidade para pensarmos o campo educacional no Antropoceno, como uma “abertura radical à alteridade e à escuta do ponto de vista do outro, tão necessária como urgente nos tempos que correm” (Freitas, 2018, p. 390).

Natureza(s) & cultura(s)

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso [...], fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade (Krenak, 2019, p. 16).

Este breve excerto nos convoca a pensar, dentre outras possibilidades, sobre dois aspectos, a meu ver, fundamentais para que se possa adentrar com um pouco mais de profundidade nas questões ambientais de nosso presente. A primeira delas diz respeito à concepção dualista, tributária do pensamento platônico, e que tomou centralidade na tradição ocidental, que coloca os



seres em posição de antagonismo, como apontado anteriormente. A segunda questão, que está fortemente imbricada à primeira, se refere aos conceitos de humanidade e natureza, ou, melhor dizendo, apesar dos conceitos variarem conforme o contexto em que são produzidos, ainda assim, não dão conta da multiplicidade que compõem tanto a “humanidade” quanto a “natureza”. Como argumenta Viveiros de Castro (2008, p. 93), “a vulgata metafísica ocidental consiste na ideia de que não existe senão uma única natureza externa, e várias culturas, várias subjetividades que giram em torno dessa natureza”.

Não obstante as concepções correntes atribuídas ao par humanidade e natureza, elas guardam, ao menos a partir da modernidade, algo em comum: a ideia de que apenas os humanos são agentes ativos no planeta, e a natureza, incluindo a Terra e os demais seres, estão sujeitos às ações humanas, ou seja, apenas os humanos são “agentes históricos, e a natureza não passa de mera concatenação de matéria inerte” (Costa; Da Veiga, 2021, p. 286). Romper com essa concepção de que somente os humanos são capazes de agir no mundo, é crucial para que consigamos estabelecer alianças possíveis, capazes de promover outros modos de relação com os outros viventes. Assim, a aproximação com outros modos de conceber e de se relacionar com o planeta e com os seres que nele vivem, nos ajudam a “problematizar o gesto fundante de pensar os problemas educacionais com base na construção de quadros classificatórios dicotômicos” (Freitas, 2018, p. 390).

A ideia de que a Terra “se mostra como o resultado provisório e contingente de uma longuíssima história em que os organismos foram modificando as condições de sua própria existência” (Costa; Da Veiga, 2021, p. 279) é o que propõe a teoria de gaia desenvolvida por Lovelock e Margulis “e as ciências do sistema Terra que dela se desdobraram” (Costa; Da Veiga, 2021, p. 279).

A partir de Lovelock e Margulis, Bruno Latour e Isabelle Stengers retomam a ideia de Gaia como um ser “vivente e sentiente” (Sztutman, 2019, p. 88);

[...] o antídoto a uma teologia política da Natureza, manifestando um novo poder de convocação, desta vez não dos ‘humanos’ – em oposição radical aos não humanos – mas dos ‘terranos’, estes que deliberadamente deixam de ser modernos para reatar vínculos com os seres da terra.

Deixar de ser moderno, nesse sentido, é recusar-se a perpetuar todo um modo de vida antropocêntrico, hedonista, individualista, autocentrado; é



compreender o mundo em sua multiplicidade; recusar-se à universalização; tomar o futuro não como uma consequência inevitável da linearidade do tempo e da história – o progresso, o desenvolvimento; é recusar-se ao esquecimento de que os conceitos que tomamos como universais não passam de criação humana, de um tipo de humano.

Nessa perspectiva, os “Humanos são aqueles que, vendo seu projeto modernizador ameaçado pela intrusão de Gaia, optam por nele insistir, acreditando poder prescindir do solo que os sustenta. Eles fogem da Terra, da iminência de sua intrusão, como se pudessem se abrigar alhures” (Costa, 2020, p. 222). Daí se pode compreender o desapego, a indiferença e até a negação de alguns para com os problemas ambientais em todos os seus desdobramentos. Se o preço é alto para uma grande parcela da população do planeta, bem como para as espécies animais e vegetais das florestas e para a própria Terra, isso parece não importar, pois este é o custo do progresso, do desenvolvimento. E em nome dele que a insistência por continuar extraindo, explorando, vem a justificar as ações destrutivas.

Os Terranos, por sua vez

[...] são aqueles que são atraídos por uma força diametralmente oposta, puxados em direção à Terra. Sabem que é na própria Terra que precisam se refugiar, é a Terra que precisam aprender a ocupar de uma maneira que não impeça outros seres de a ocuparem a seu modo (Costa, 2020, p. 222).

Daí a importância das composições, das alianças, do ativismo que não restrinja o “foco de sua luta a uma ampliação de igualdade de direitos – insurgência macropolítica”, como sugere Rolnik (2018, p. 25), mas expandindo-a num sentido micropolítico “para a afirmação de um outro direito que engloba todos os demais: o direito de existir ou, mais precisamente, o direito à vida em sua essência de potência criadora” (Rolnik, 2018, p. 25). Esse direito de existir em toda sua potência não se encerra no humano, ao contrário, é extensivo a outras formas que não-humanas de vida.

Esquecimento da convivência (pacífica ou não) com outros

Kopenawa escreve para os brancos, porque estes esquecem. Não guardam conhecimentos na memória, precisam inscrevê-los no



papel, essa ‘pele de imagens’ (Sztutman, 2019, p. 98).

Pelbart (1993, p. 34) diz que vivemos numa época de “achamento temporal”; uma *cronopolítica* que confere eternidade ao presente, abolindo a história, o passado e o futuro. Um presente achatado, inconsistente, “ilusão da imortalidade que ignora o começo e o fim, a morte e o imprevisto, que só integra o desconhecido enquanto probabilidade calculável. O paradoxo é que a desmaterialização provocada pela velocidade absoluta equivale a uma inércia absoluta” (Pelbart, 1993, p. 34).

Uma inércia que se encontra de mãos dadas com a velocidade: par perfeito ao consumo intermitente de informações, produtos, modos de vida, ofertas, que apelam por nossa, cada vez mais rara, atenção. A memória, nesse contexto parece estar obsoleta: nada que uma rápida consulta ao Google não resolva em questão de segundos. Dessa forma, a *história* e a *História* parecem também não apresentar utilidade alguma, pois se o presente é o que importa, se o passado não faz sentido hoje, por que precisaríamos da memória? Se para os *antigos*, à memória atribui-se divindade, nós parecemos tender para colocá-la, por definitivo, no panteão do esquecimento.

É importante lembrar que ao longo da Antiguidade greco-romana, os exercícios mnemônicos se constituíam como ferramentais importantíssimos para a formação do caráter dos indivíduos. Inúmeros são os exercícios praticados nas escolas filosóficas com o propósito de “reativar as normas de conduta [...], recuperar uma verdade que havia sido esquecida” (Foucault, 2004, p. 342). A memória, pois, não tinha o caráter utilitarista e pragmático que adquiriu posteriormente na modernidade, mas estava inserida num “conjunto de técnicas, exercícios e práticas em que o exame de si se dá por meio da internalização de regras e preceitos que buscam a constituição do sujeito verdadeiro” (Campeato, 2021, p. 433).

A memória, nesse contexto, é concebida como um arquivo ao qual se pode recorrer sempre que necessário, por isso deve ser constantemente exercitada. A importância atribuída à memória articula-se ao papel que a história e a tradição representam na antiguidade e no medievo; algo com que os modernos buscarão romper. Com a Modernidade, há um esgarçamento da tradição, em que o hiato entre passado e presente deixa de ser uma preocupação restrita àqueles que possuem o tempo livre para ocupar-se com o pensamento, tornando-se um fato de envergadura política a todos, como argumenta Arendt (2016).

Com o avançar do capitalismo, a produção e o consumo por novidades tomam



centralidade na vida contemporânea, em que a memória coletiva perde seu sentido. Essa “evaporação do conhecimento histórico”, segundo Crary (2014, p. 54), não mais demanda uma imposição vertical, visto que as próprias “condições cotidianas de comunicação e acesso à informação garantem o apagamento sistemático do passado como parte da construção fantasmagórica do presente” (Crary, 2014, p. 54). A esse desligamento do passado, essa certa renúncia à história, atribui-se o sucesso dos sujeitos contemporâneos, um sucesso atrelado mais à capacidade que possuem de se desvencilhar dos antigos hábitos do que à velocidade com que conseguem contrair novos (Bauman, 2008). Porém, salienta Bauman (2008, 161), o melhor de tudo é “o hábito de viver sem hábitos”. Esse *hábito de viver sem hábitos*, numa presentificação da vida, coloca o passado, a tradição e a contemplação em um não-lugar, ou em um lugar de esquecimento e de abandono. *A história cede lugar ao projeto; a atenção, ao interesse.*

A fragmentação, a velocidade e a flexibilidade parece ser a tônica de nosso presente. A mudança flexível, diz Sennett (2009, p. 55) “busca reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado”. Uma descontinuidade que acolhe o esquecimento e outorga qualidade anacrônica à anamnese, ou seja, a memória não só passou a compor o hall das questões obsoletas, como adquiriu o estatuto de algo indesejado. Evidentemente que aqui não estou tomando o mundo inteiro, sua suposta totalidade, até porque não é disso que se trata. Também não é uma generalização, mas uma leitura possível de alguns sintomas do presente que são muito fortes e parecem nos arrastar a todos.

Se a fragmentação das instituições também fragmentou as vidas das pessoas, e tal dismantelamento “não gerou maior senso comunitário”, ao contrário, como pensar o campo educacional no presente? López (2015, p. 143) diz que é cada vez mais difícil “estar presente nas relações com os alunos, os colegas e com o próprio conhecimento”, não devido ao impedimento “de estar fisicamente presente nas aulas, mas ao fato de ser cada vez mais complicado estar realmente presente, isto é, se fazer presente de certa maneira: demorada, atenta, íntegra” (López, 2015, p. 143). A demora atenta e íntegra de que fala o autor apresenta-se incompatível à velocidade contemporânea, pois vivemos apressados. Erguida sobre “a negação e a mudança, [...] sem duração nem densidade, a sociedade moderna tornou-se uma sociedade sem presente. [...] Mas foi a captura mercantil da mudança e sua aceleração a que acabará tornando o tempo moderno definitivamente inabitável” (López, 2015, p. 144).

Essa forma apressada de habitar o presente também produz modos de



percepção, em que a atenção às sensações e aos sentidos também se torna reduzida, restrita a suprir instantaneamente necessidades que se vão criando continuamente. Assim, relações aparentemente básicas, como a percepção do sabor de um alimento, o contato da pele com alguma superfície, ou mesmo uma paisagem capturada pela visão, parecem não receber tempo e nem atenção necessárias para sua contemplação. Isso está associado à dispersão, à fragmentação e à velocidade. Cada vez mais prestamos menos atenção às percepções sensoriais, e as coisas do mundo parecem nos afetar através das lentes de uma câmera: sensações, prazeres e sentimentos que se vão publicando incessantemente nas vitrines midiáticas do mundo contemporâneo. Consumo rápido de desejos para que novos possam ser produzidos. E consumidos. E em nome desse consumo, provocamos danos irreversíveis ao planeta e a muitas outras formas de vida que nele habitam.

Dessa forma, a atenção hoje tende a voltar-se para uma vida nua, que, “tal como Agamben a teorizou, é a vida reduzida ao seu estado de mera atualidade, indiferença, impotência, banalidade biológica” (Pelbart, 2007, p. 65), em que não há tempo para a ruminação (de ideias, de pensamentos, de imagens, de sensações corpóreas, de sentimentos, de memórias), à contemplação.

A contemplação, algo que para os modernos parece não fazer sentido, uma vez que a máxima: “tempo é dinheiro”, ainda opera com significativa força nossas subjetividades. Para os indígenas ocorre justamente o inverso, ou seja, a contemplação é de vital importância para que consigam manter-se conectados com os outros seres da floresta e com suas ancestralidades. Isso aparece com muita intensidade nas narrativas indígenas.

Ao descrever sua relação com o Rio Doce, o pensador indígena Ailton Krenak apresenta a nós a potência desse encontro: não se trata de apenas ouvir o barulho das águas, ou de extrair delas seu alimento, trata-se de um encontro – com os seres da mata, com os ancestrais, com as forças da floresta.

Esse nosso rio-avô, chamado pelos brancos de rio Doce, cujas águas correm a menos de um quilômetro do quintal da minha casa, canta. Nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e confere sentido à nossa existência. À noite, suas águas correm velozes e rumorosas, o sussurro delas desce pelas padras e forma corredeiras que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos



implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjugar o nós: nós-rio, nós-montanhas, nós-terra. Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir (Krenak, 2022, p. 13-14).

De que maneiras toda essa potência de vida e de pensamento se articula com a educação, em tempos de negacionismos, desconfianças e crises das instituições que experimentamos no Antropoceno?

Longe de encerrar o assunto, ou de dar uma resposta que venha a confortar a todos e todas que, de alguma maneira, atuam no campo educacional e que se importam com a formação humana e com o futuro do planeta, apostam-se nas composições possíveis que o nosso tempo permite, não esquecendo de que as “condições favoráveis à vida não estão garantidas de uma vez por todas [...], [pois] não há uma única narrativa capaz de abarcar tudo o que pode ser dito sobre esse mundo imprevisível, dinâmico, continuamente prenhe de criações e modificações” (Costa, 2021, p. 47). Floresta como um *entre-lugar* que permite elaborar outras e novas estratégias de subjetivação neste mundo em ruínas

Talvez o espaço de sala de aula venha a se constituir hoje como um *possível* para lidar com esse arquivo que é a memória. Trazer ao campo educacional um modo de pensar que destitua o humano da centralidade da matéria de estudo, como se somente a humanidade fosse dotada de história é uma possibilidade que se abre com a inclusão do pensamento ameríndio nas matérias de estudo e pesquisa. Daí a importância de darmos mais atenção àquilo que pauta os currículos escolares e universitários e, também, de que maneiras tais currículos vêm dialogando com outros modos de compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem.

Portanto, pensar a formação humana no Antropoceno exige que atentemos para o que se passa com as coisas do mundo, perceber como reagimos a elas, observar os sentidos e a fazer “a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo [...]. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 163). Anna Tsing (2019, p. 17) argumenta que “teorias e conceitos emergem melhor da atenção para o mundo. Além disso, não é preciso se afastar de casa: a vida nas ruínas está em toda parte à nossa volta”. Sabemos dos muitos e nada simples desafios que se colocam para nós, compreendemos



que as alterações no ambiente do planeta são profundas e, “possivelmente irreversíveis, e extremamente danosas à biodiversidade e às sociedades humanas. A preocupação com o porvir está diretamente relacionada com as atitudes atuais da humanidade” (Colacios; Locastre, 2020, p. 13) em relação aos demais seres e com a Terra.

Ao pensar sobre a velocidade, cada vez maior, a que somos interpelados ininterruptamente, com estímulos de toda a ordem, nos conclamando à ação imediata, cada vez mais temos menos tempo para digerir as informações, ou os estímulos recebidos, reduzindo, assim, nossa existência a rápidas, pragmáticas e utilitárias respostas.

Composições Cosmopolíticas: algumas considerações

Retomo a pergunta que permeou este artigo: “como pensar a educação no Antropoceno?”, para fazer algumas amarrações parciais, não-conclusivas, mas que podem, assim espero, contribuir para, ao menos, provocar certa inquietação naqueles que vem na Educação um espaço potente de produção de novos modos de subjetivação.

Antropoceno, este conceito cunhado por Paul Crutzen e Eugene Stoermer, se refere à intensa intervenção das ações humanas no sistema terrestre, sobretudo desde a Revolução Industrial, quando “a produção material e a reprodução humana adquiriram escalas sem precedentes –, nos sistemas naturais do planeta, razão pela qual a chamada *crise ecológica* é considerada por muitos a maior ameaça já sofrida por nossa civilização” (Costa, 2014, p. 133). Tais ações vieram e vêm exercendo forte impacto sobre a biodiversidade do planeta, alterando, significativamente, as relações humanas e extra-humanas: não se trata, portanto, de compreender o Antropoceno desde uma perspectiva puramente ecológica, biológica, mas, sobretudo, ética. Isso exige um posicionamento crítico frente ao modo de vida que se pauta pelo capital.

Se concordamos com Haraway (2016, p. 140), quando afirma que “o Antropoceno marca discontinuidades graves; o que vem depois não será como o que veio antes”, urge pensar como poderemos equipar as novas gerações (Arendt, 2016) para esse novo contexto que se anuncia. “A preocupação com o porvir”, como apontam Colacios e Locastre (2020, p. 13), “está diretamente relacionada com as atitudes atuais da humanidade”; trata-se, pois, das escolhas políticas que assumimos, das relações que estabelecemos com os outros, sejam eles humanos ou não. Nesse sentido, “a Educação Ambiental tem um papel



fundamental neste processo” (Colacios; Locastre, 2020, p. 13): daí a importância de romper com um modelo educacional que privilegia o modo antropogênico de existência.

Como argumenta Rolnik (2018, p. 25), momentos de “convulsão são sempre os mais difíceis de viver, mas é neles também que a vida grita mais alto e desperta aqueles que ainda não sucumbiram integralmente à condição de zumbis – uma condição a que estamos todos destinados pela cafetinagem da pulsão vital”. Assim, cabe perguntar: que conexões podemos estabelecer para que possamos sair de um imobilismo, para não mais permitirmo-nos sucumbir ao abuso, à *cafetinagem*, à vampirização? (Rolnik, 2018).

Essa pulsão vital, cuja potência se fora esmaecendo no mundo ocidental, especialmente nas últimas décadas, nos convoca a agir. Quais movimentos seriam necessários para romper com essa “sedução perversa” a qual refere Rolnik (2018, p. 25), nesta teia que nos enreda e nos paralisa? Uma alternativa bastante plausível se encontra na composição com as formas de vida marginais, aquelas mesmas às quais a ciência moderna tratou de colocar no terreno do improvável; o multinaturalismo.

Ainda incipiente no campo educacional, a temática perspectivista, multinaturalista ou outra designação que venha a compor “uma teoria cosmopolítica indígena cuja interpretação toma uma outra imagem do pensamento que libera a conceitualidade virtual do mundo ameríndio” (Uchôa, 2017, p. 43), vem ampliando seu terreno de penetração para além da Antropologia. Tal alargamento, experimentado na Filosofia, na Literatura, na Arte, caminha a passos lentos e muito tímidos, quando o assunto diz respeito ao campo da Educação.

Se a teoria cosmopolítica indígena, como sugere Uchôa (2017, p. 43) propicia “os seus contextos de recepção para a filosofia contemporânea e seu desafio a respeito da questão ambiental” e se esta última é matéria de interesse – ou deveria ser – de todos os humanos e extra-humanos que habitam o planeta, por que a demora e a timidez? O estranhamento que determinadas formas de compreender o(s) mundo(s) – formas essas distantes do dualismo platônico ou do racionalismo cartesiano que permeia o campo educacional –, provocam, no típico pensamento ocidental, pode vir a responder a questão. Ao mesmo tempo, tais pensamentos vêm a colocar em xeque um modo de vida que já se anunciava inadequado, a propósito, aos povos originários quando tiveram seus primeiros contatos com o “povo da mercadoria” (Kopenawa; Albert, 2015). O anúncio, silencioso aos ouvidos modernos de um colonialismo em expansão,



pois, desfruta, ainda hoje, de um lugar à margem em algumas esferas do mundo capitalístico. A floresta ainda é tomada, pelo senso comum, como um elemento exótico e distante, cuja existência se justifica como garantia de fonte de riqueza ou de equilíbrio ambiental e/ou atmosférico. Desde a perspectiva de que a escola e a universidade produzem modos de subjetivação, trazer ao espaço áulico o que os povos da floresta têm a dizer é uma possibilidade de romper com esse pensamento que insiste em tomar a floresta a serviço do humano.

O modelo educacional moderno se assenta em uma tradição euro-antropocêntrica, em que a hierarquização de saberes foi uma das vias encontradas para atender as urgências de determinado tipo de sociedade, conforme apontado. Essa hierarquização, que coloca saberes extra-modernos em posição de subalternidade, por vezes tratados como algo excêntrico, vem a justificar sua pouca participação nos conteúdos escolares ou universitários.

Nesse sentido, a imagem de ruínas trazida para este artigo busca provocar um tensionamento entre o modo de vida ocidental moderno – modo, aliás, incompatível com a vida do planeta e das espécies que dele fazem parte, incluindo a humana – e os modos de vida não ocidentais, para pensar o campo educacional. Se a ruína “remete a uma paisagem em destroços, em que tudo está por fazer, em que as verdades erigidas há muito tempo estão suspensas ou estilhaçadas, onde mesmo as construções que conseguiram se manter em pé estão ameaçadas, podendo ruir a qualquer momento”, como argumenta Sampaio (2019, p. 26), toma-las desde outras perspectivas, a exemplo dos cogumelos *Matsutake*, pode nos ajudar a vislumbrar outros modos de habitar tais destroços, “sem a pretensão de construir novas fortalezas com a ilusão de segurança e eternidade, aceitando a instabilidade e a provisoriedade das nossas construções discursivas” (Sampaio, 2019, p. 26).

Dessa forma, adentrar nas cosmologias ameríndias possibilita ampliar nosso modo de compreender e de nos relacionarmos com os outros seres que, conosco, vivem na Terra. Para tal, precisaríamos fazer o movimento contrário àquele tomado pelos portugueses que cá aportaram no século XVI, ou seja, escutar o que os povos da floresta têm a nos dizer, aprender o que têm a nos ensinar. Isso tornaria possível criar composições cosmopolíticas e, quem sabe, promover um outro futuro viável para humanos e extra-humanos.

Procurei trazer para esse artigo algumas questões que, em meu entendimento, poderão contribuir para pensar o campo educacional no Antropoceno que, junto com os problemas ambientais, se constitui num grande desafio. Desafio, esse, que passa por mudanças epistemológicas, a começar por deslocar o



“homem” ocidental do lugar de superioridade que vem tomando como legítima nos últimos 2 séculos, legitimação que lhe outorga o direito decisório sobre as vidas dos outros seres que habitam o planeta; pela ampliação do campo da história para além dos humanos, considerando que todos os seres são dotados de historicidade; pelo questionamento constante às grandes verdades, às generalizações, aos universalismos, às dicotomias; pelas composições cosmopolíticas que podemos estabelecer com outros humanos e extra-humanos, reconhecendo a pluralidade dos modos de existência na fabricação de um comum.

Nesse sentido, o pensamento ameríndio se constitui como uma resposta ao problema posto pelo Antropoceno, pois ao mesmo tempo em que expõe a fragilidade do modo de vida ocidental-capitalista, apresenta uma outra forma de relação com a Terra e os outros seres. Não se trata aqui de sugerir que passemos a pensar *como* os indígenas, mas o que nós “podemos, e devemos, no mínimo e no máximo, é pensar *com* eles, levar, em suma, seu pensamento a sério – a *diferença* de seu pensamento a sério. É apenas pela acolhida integral dessa diferença e dessas singularidades que se poderá imaginar – construir – o comum” (Viveiros De Castro, 2012, p. 164). Nessa perspectiva, o campo educacional tem um papel importante nesse processo, sendo um espaço profícuo para a problematização, e que “permite repensar o que a humanidade, as sociedades e os indivíduos podem fazer por si mesmos para garantir o futuro das próximas gerações” (Colacios; Locastre, 2020, p. 13) e a vida dos demais seres que habitam este planeta.

Pensar a educação no Antropoceno, requer que tomemos essas questões como ponto de partida para as revisões curriculares e os processos formativos em nossas escolas e universidades. Pensar a educação no Antropoceno é apostar nas alianças capazes de fabricar vida nos destroços, é “imaginar, antes que um *novo mundo* em lugar deste nosso mundo presente, um *novo povo*; o povo que falta: Um povo que creia no mundo que ele deverá criar com o que de mundo nós deixamos a ele”, como sugerem Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014, p. 159).

Referencias

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARRUDA, Gilmar; COLACIOS, Roger. Considerações ético-políticas na História



(Ambiental): escalas e o presentismo da devastação. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC)*, Anápolis, v. 9, n. 2, p. 64–94, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338053756_Consideracoes_etico-politicas_na_Historia_Ambiental_escalas_e_o_presentismo_da_devastacao. Acesso em: 12 jan. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de Jorge Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. Tradução de Bento Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. *Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350>. Acesso em: 3 jan. 2023.

COLACIOS, Roger Domenech; LOCASTRE, Aline Vanessa. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 25, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4589>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COSTA, Alyne de Castro. Antropoceno, a irrupção messiânica de Gaia na história moderna. *Cadernos Walter Benjamin*, [Fortaleza], v. 12, p. 132-149, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/2175-1293-V12N2014-10>. Acesso em: 24 fev. 2023.

COSTA, Alyne de Castro. *Cosmopolíticas da Terra: modos de existência e resistência no Antropoceno*. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, Alyne de Castro. Por uma verdade capaz de imprever o fim do mundo. *Revista Coletiva*, [s. l.], v. 27, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.coletiva>.



org/dossie-emergencia-climatica-n27-artigo-por-uma-verdade-capaz-de-
imprever-o-fim-do-mundo. Acesso em: 28 fev. 2023.

COSTA, Alyne de Castro; DA VEIGA, Ádamo Bouças Escossia. O acontecimento da Terra. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 48, p. 277-303, jun. 2021. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/790>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CRARY, Jonathan. *24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução de Joaquim Toledo Junior. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DANOWSKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir?: ensaio sobre os medos e os fins*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2014.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERRAZ, Cláudio Benedito Oliveira. Apresentação. *Entre-lugar*, [Dourados], v. 5, n. 10, p. 7-8, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/5129>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. Tradução de Andre Degenszajn. *Verve*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão de. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3308>. Acesso em: 16 ago. 2023.

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom*, Campinas, v. 3, n. 5, p. 139-146, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/25130394/ANO03_N05_Antropoceno_Capitaloceno_Plantationoceno_Chthuluceno_fazendo_parentes_Donna_Haraway. Acesso em: 8 jan. 2023.



HAY – HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI; AWY - ASSOCIAÇÃO WANASSEDUUME YE'KWANA. *Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami e propostas para combatê-lo*. [Roraima]: HAY: AWY, 2022. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/yanomami-sob-ataque-garimpo-ilegal-na-terra-indigena-yanomami-e-propostas-para>. Acesso em: 28 fev. 2023.

HILLESHEIM, Betina; ROSA, Rita de Cássia Quadros; ANDREATTA, Sheryl; DARSIE, Camilo. Com o sangue de quem foram feitos nossos olhos?: uma proposta de tensionamento de ferramentas foucaultianas por olhares periféricos. In: CANNAVÔ, Vinicius Barbosa; PINTO, Tainá Suppi; ROCHA, Cristianne Maria Famer (org.). *Nos rastros de Foucault: diálogos contemporâneos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. v.1, p. 107-120.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Tradução de José Rivair de Macedo. Bauru: Edusc, 2005.

LÓPEZ, Maximilano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, jun. 2015. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2915>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte e ensaios*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; FREITAS, Viviane Gonçalves; AGGIO, Camilo de Oliveira; SANTOS, Nina Fernandes dos. Fake News e o repertório contemporâneo de ação política. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 1-33, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/M47Czv8v8HzwQ6DKjBqJvjg/#>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, jan. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10468>. Acesso em: 28 fev. 2023.



PAGNI, Pedro Angelo. A (trans) formação humana na perspectiva foucaultiana: interpelações à educação escolar e à docência na atualidade. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 15-44, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19634>. Acesso em: 16 ago. 2023.

PAREDES, Rogelio; RODRIGUES, Jaime. Relatos imperiais: a literatura de viagem entre a política e a ciência na Espanha, França e Inglaterra (1680-1780). *Almanack*, Guarulhos, n. 6, p. 95-109, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/alm/article/view/13303>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. São Paulo, *Sala Preta*, n. 7, p. 57-65, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PELBART, Peter Pál. Solidão, fascismo e literalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1323-1329, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hjm3BjX8zDcNngKgyMwRhws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PELBART, Peter Paul. *A nau do tempo-rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1993.

RODRIGUES, Elisandro; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Atravessar fronteiras: a escrita e a leitura como um cuidado com o mundo. In: CANNAVÔ, Vinicius Barbosa; PINTO, Tainá Suppi; ROCHA, Cristianne Maria Famer (org.). *Nos rastros de Foucault: diálogos contemporâneos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. v.1, p. 78-106.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Como criar uma paisagem em ruínas? deslocamentos, desconstruções e a insistência de pensar a Educação Ambiental no Antropoceno. *Quaestio- Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 19-38, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3524>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SANTOS SOUZA, Marcos Aurélio dos. O entre-lugar e os estudos culturais. *Travessias*, Cascavel, v. 1, n. 1, p. e2748, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2748>. Acesso em: 14 ago. 2023.



SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. Tradução de Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SPRITZER, Mirna. Prefácio ou instruções para cruzar a fronteira. In: LAZZARETI, Angelene (org.). *Instruções para escutar*. Foz do Iguaçu: Poéticas do ENTRE, 2021. E-book. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6565>. Acesso em: 14 ago. 2023.

STERZA, Valentino. *Plantas mágicas no medievo: mulheres, magia e igreja*. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16652>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SZTUTMAN, Renato. Um acontecimento cosmopolítico: o manifesto de Kopenawa e a proposta de Stengers. *Mundo Amazônico*, Leticia, v. 10, n. 1, p. 83-105, jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/74098>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TELES, Edson. Governamentalidade algorítmica e as subjetivações rarefeitas. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Minas Gerais, v. 59, n. 140, p. 429-448, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-512X2018n14005et>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TSING, Anna Lowenhaupt. Paisagens arruinadas (e a delicada arte de coletar cogumelos). Tradução: Filipi Pompeu e Mariana Canazaro Coutinho. *Cadernos do Lepaarq*, Pelotas, v. 15, n. 30, p. 366-382, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/13315/9023>. Acesso em: 6 jan. 2023.

TSING, Anna Lowenhaupt. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno*. Tradução de Thiago Mota Cardoso e Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

UCHÔA, Mateus Vinícius Barros. O multinaturalismo ameríndio e a virada ontológica na filosofia contemporânea: uma visão pós-correlacionista da Natureza. *Ensaio Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 36-45, jul. 2017. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/#edicoes>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educ. Tem. Digital*, Campinas, v.12, n.1, p. 147-



166, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 151–171, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132012000100006>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A antropologia perspectivista e o método da equivocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. *Aceno Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, Mato Grosso, v. 5, n. 10, p. 247-264, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/8341>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Se tudo é humano, então tudo é perigoso. *In*: SZTUTMAN, Renato (org.). *Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Azougue, 2008. p. 86-113. (Série Encontros).

Notas

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

²Aqui manteve-se o termo empregado pela autora.

³Para Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 16), o Antropoceno “é uma época, no sentido geológico do termo, mas ele aponta para o fim da ‘epocalidade’ enquanto tal, no que concerne à espécie”.

⁴Para Santos Souza (2007, p. 8), o *entre-lugar* “se insere no conjunto de conceitos indicadores de zonas de descentramento, que vêm testemunhar as heterogeneidades e deslocar a única referência atribuída à cultura europeia, no momento da debilitação dos esquemas cristalizados de unidade, pureza e autenticidade”.

⁵A formação humana aqui é compreendida como “arte da existência” (Foucault, 2006), e que vem ao encontro “dos desafios contemporâneos, sobretudo, como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que, concomitantemente, pressupõe certa transformação de si”. (Pagni, 2015, p. 23).

⁶O termo “bárbaro” fora criado pelos gregos da Antiguidade para se referirem ao modo de falar dos persas, que “se generalizou e acabou designando, de maneira pejorativa, quem não é grego e, portanto, não é civilizado” (Charlot, 2019, p. 162).