

**REBECA FURTADO DE MELO
JOANA TOLENTINO
GERMANO NOGUEIRA PRADO
RENAN CORTEZ**



MODERNA EM FORMAÇÃO FILOSOFIA

LIVRO DO PROFESSOR

**LIVRO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER:
FILOSOFIA**

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



MODERNA

REBECA FURTADO DE MELO

Doutora, mestra, licenciada e bacharela em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Filosofia na Educação Básica e nas Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II (RJ) e pesquisadora do grupo Corpoder – Filosofias Decoloniais: corpos, poderes e saberes.

JOANA TOLENTINO

Doutora, mestra, licenciada e bacharela em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Filosofia na Educação Básica e nas Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II (RJ) e pesquisadora do grupo Corpoder – Filosofias Decoloniais: corpos, poderes e saberes.

GERMANO NOGUEIRA PRADO

Doutor, mestre, licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia na Educação Básica e nas Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II (RJ) e pesquisador do grupo Corpoder – Filosofias Decoloniais: corpos, poderes e saberes.

RENAN CORTEZ

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre, licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

MODERNA EM FORMAÇÃO FILOSOFIA

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: FILOSOFIA

Área do conhecimento: **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

1ª edição

São Paulo, 2021



Coordenação editorial: José Luiz Carvalho da Cruz
Edição de texto: Samir Thomaz
Assistência editorial: Juliana Nozomi Takeda, Patrícia Santana Tenguan, Vanessa Paulino da Silva
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patrícia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Desenho Editorial
Capa: Daniela Cunha
Ilustração: Daniela Cunha
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Denis Torquato
Edição de arte: Flavia Maria Susi
Editoração eletrônica: Flavia Maria Susi
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Ana Maria C. Tavares, Cecília Kinker, Dirce Y. Yamamoto, Renata Brabo, Renato da Rocha
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Elizete Moura Santos
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna em formação : filosofia : livro do professor / Rebeca Furtado de Melo...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

Outros autores: Joana Tolentino, Germano Nogueira Prado, Renan Cortez

"Campo de saber: Filosofia"

"Área do conhecimento : Ciências humanas e sociais aplicadas"

1. Filosofia (Ensino médio) I. Melo, Rebeca Furtado de. II. Tolentino, Joana. III. Prado, Germano Nogueira. IV. Cortez, Renan.

20-49527

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Ensino médio 107

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0__11) 2602-5510
Fax (0__11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil

Sumário

Conheça seu livro	4
Carta à/ao docente	6
Introdução	7
Abordagem teórico-metodológica	7
Atividades e Vivências filosóficas	9
Referências bibliográficas comentadas	14
»» INFOGRÁFICO – Cartografias do pensamento	36

PARTE I – O lugar da/do docente de Filosofia na Educação Básica

»» CAPÍTULO 1 – Quem sou eu, quem somos nós, docentes de Filosofia	40
Escolhas	40
Corpos	47
Afetos	54
Saberes	59
Comunidades	65
»» CAPÍTULO 2 – Mundo, fenômeno e interconectividade	72
Intra/inter/transdisciplinaridade	72
Decolonialidades	79
Metodologias	87
Processos de avaliação	94

PARTE II – A filosofia no chão da escola – algumas questões

»» CAPÍTULO 3 – Que mundo é esse – que tá um arraso?	102
Humano, demasiado humano	102
Ser, tempo, espaço	113
Globalização e ecologia de saberes	121
»» CAPÍTULO 4 – O que é bom (não) fazer?	131
A subjetividade das gerações e a geração das subjetividades	131
Poder(es) e direito(s)	138
(R)Existências	147
»» CAPÍTULO 5 – Gosto se discute?	156
O que te afeta?	156
Diversidade e cultura	164
O que você consome te consome?	173
Índice onomástico	183

Conheça seu livro



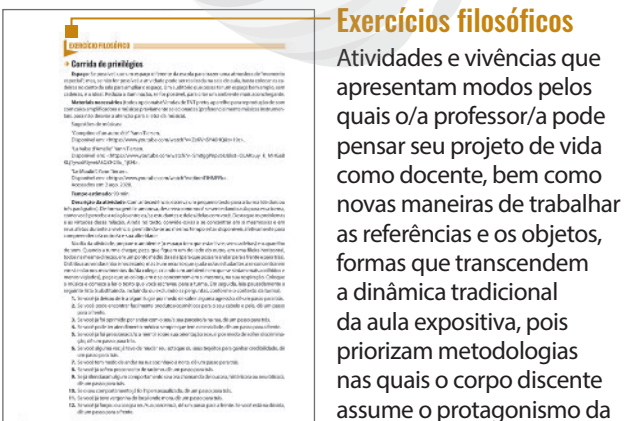
Parte I

Composta de dois capítulos, é focada no/a professor/a, com a finalidade de oferecer ferramentas que possam contribuir para que ele/ela reflita sobre o seu projeto de vida como docente de Filosofia (Capítulo 1), bem como sobre as escolhas político-pedagógicas e metodológicas em jogo ao ensinar Filosofia (Capítulo 2).



Capítulos da Parte I

Os dois capítulos dessa parte são focados no projeto de vida do/a professor/a como docente de Filosofia e na abordagem utilizada na obra, que se estrutura com base em tópicos pontuais, independentes e ao mesmo tempo interconectados – cinco no Capítulo 1 e quatro no Capítulo 2. Nesses capítulos as atividades são apresentadas sob a rubrica **Exercício filosófico** e os referenciais teóricos sob a rubrica **Diálogos**.



Atividades e vivências que apresentam modos pelos quais o/a professor/a pode pensar seu projeto de vida como docente, bem como novas maneiras de trabalhar as referências e os objetos, formas que transcendem a dinâmica tradicional da aula expositiva, pois priorizam metodologias nas quais o corpo discente assume o protagonismo da aprendizagem.



Tópicos

São as partes que estruturam os capítulos da Parte I e da Parte II, nas quais as abordagens estão conectadas por remissões, como fios que se entrelaçam e formam redes, em conexões explicitadas no corpo do texto, possibilitando uma variedade de percursos e manuseios e viabilizando a incorporação de mais elementos e o planejamento de novas práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas comentadas

Seção da parte inicial da obra, que antecede as Partes I e II e contém ainda a Carta à/o docente e a Abordagem teórico-metodológica, traz as referências bibliográficas citadas nos capítulos e usadas para a elaboração do conteúdo, sempre comentadas para oferecer uma prévia do que o leitor encontrará.



Atividades e vivências que apresentam modos pelos quais o/a professor/a pode pensar seu projeto de vida como docente, bem como novas maneiras de trabalhar as referências e os objetos, formas que transcendem a dinâmica tradicional da aula expositiva, pois priorizam metodologias nas quais o corpo discente assume o protagonismo da aprendizagem.

PARTE II

A filosofia no chão da escola – algumas questões

1. Qual é a filosofia da escola? 2. Como a filosofia pode ser ensinada? 3. Como a filosofia pode ser aprendida?

CONTEÚDO DA PARTE II

- Manter as dimensões dialógica e os mundos da investigação filosófica.
- Exemplificar diferentes maneiras de ensinar e aprender filosofia, presentes nos metodologias atuais.
- Colaborar para a construção de práticas pedagógicas entre os professores.
- Desenvolver análises e interpretações filosóficas sobre os conteúdos da BNCC, gerando uma pluralidade de perspectivas.
- Organizar os conteúdos filosóficos de acordo com as possibilidades de cada escola, considerando as condições locais.
- Manter uma produção de conteúdos pedagógicos que possam ser utilizados em outros contextos, com o intuito de gerar uma reflexão crítica e a construção de uma identidade filosófica e de uma prática pedagógica diferenciada.

Parte II

Composta de três capítulos, tem como foco a relação docente-estudante, apresentando uma série de temas que cobrem boa parte das áreas em que a filosofia costuma ser dividida (ontologia, antropologia filosófica, epistemologia, ética, lógica, política, estética). Ao mesmo tempo, dialoga com as diversas interfaces entre a filosofia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as demais áreas presentes na BNCC, em uma abordagem inter e transdisciplinar.

CAPÍTULO 3

Que mundo é esse – que tá um arraso?

Ruínas, desastres humanos

EXPERIÊNCIA FILÓSÓFICA

1. O que nos faz humanos?

CONTEXTO

1.1. O que nos faz humanos?

1.2. O que nos faz humanos?

1.3. O que nos faz humanos?

EXPERIÊNCIA FILÓSÓFICA

1. O que nos faz humanos?

1.1. O que nos faz humanos?

1.2. O que nos faz humanos?

1.3. O que nos faz humanos?

EXPERIÊNCIA FILÓSÓFICA

1. O que nos faz humanos?

1.1. O que nos faz humanos?

1.2. O que nos faz humanos?

1.3. O que nos faz humanos?

Capítulos da Parte II

Nos três capítulos dessa parte, a obra foca na prática em sala de aula, por meio do ensino por questões, pesquisas, seminários, bem como por procedimentos avaliativos também diferenciados e específicos. Nessa segunda parte, as atividades são apresentadas sob a rubrica **Experiência filosófica** e os referenciais teóricos sob a rubrica **Contextualização**.

Fragmento

Boxe que oferece recortes de textos filosóficos que podem ser trabalhados com estudantes da Educação Básica a partir das vivências e experiências filosóficas propostas.

Experiência filosófica

Propostas de atividades e vivências que possam ser desenvolvidas com base em problemas, temas e questões abordados no respectivo capítulo.

Perspectivas

Nessa seção, são apresentadas possibilidades de combinações e caminhos com base em distintos referenciais filosóficos para implementar novas combinações programáticas – pedagógicas, didáticas, curriculares. São orientadas pelo diálogo com diferentes compreensões filosóficas, oriundas de diversas culturas e geografias, relacionando-as com habilidades e componentes curriculares dos itinerários formativos, em especial o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Perspectivas

Nessa seção, são apresentadas possibilidades de combinações e caminhos com base em distintos referenciais filosóficos para implementar novas combinações programáticas – pedagógicas, didáticas, curriculares. São orientadas pelo diálogo com diferentes compreensões filosóficas, oriundas de diversas culturas e geografias, relacionando-as com habilidades e componentes curriculares dos itinerários formativos, em especial o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Arte Filô/Cyber Filô

A seção **Arte Filô** apresenta algumas referências de obras artísticas que dialogam com os temas discutidos em cada tópico. A seção **Cyber Filô** oferece um compilado de *links* de sites, blogs, vídeos, artigos etc. que versam sobre a temática do tópico. Essas seções aparecem nas duas partes da obra.

Arte Filô/Cyber Filô

A seção **Arte Filô** apresenta algumas referências de obras artísticas que dialogam com os temas discutidos em cada tópico. A seção **Cyber Filô** oferece um compilado de *links* de sites, blogs, vídeos, artigos etc. que versam sobre a temática do tópico. Essas seções aparecem nas duas partes da obra.

Carta à/ao docente

Estimado/a professor/a,

Ao abraçar esse projeto de elaborar um livro para a formação docente continuada em filosofia, nos deparamos com o desafio que isso significava, em especial neste momento de transformações na Educação Básica institucionalizada, com ênfase na etapa do Ensino Médio, fase em que a inserção da filosofia e de seu ensino está, esperamos, consolidada.

O que nos motivou neste projeto? O que desejamos realizar nesta obra? Um livro capaz de dialogar com a diversidade de subjetividades que, nos diferentes contextos de um Brasil plural, ensinam filosofia para uma heterogeneidade de estudantes de diferentes faixas etárias, etnicidades e racialidades, gêneros, geografias, religiões, sexualidades, classes sociais. Docentes com trajetórias variadas, com maior ou menor experiência acumulada, pouco ou muito afeitos a mudanças, todos e todas no desafio de fazer o mesmo, tecer as tramas do ensino-aprendizagem, mas de formas diferentes.

Assim como Aristóteles nos ensinou que o ser se diz em muitos sentidos, assim como filosofar se faz de muitos modos, ensinar também é ação que se pratica de muitas maneiras, e há uma infinidade de jeitos de ser docente de filosofia. É importante que cada professor/a agregue à sua prática seu estilo, suas características singulares que fazem de cada um/a único/a nesse processo de tornar-se a/o docente que se é.

Assim, nos colocamos no início de todo o processo a nos perguntar: O quê? Como? O contexto é de mudanças na educação brasileira a partir da BNCC, fundamentada nos direitos de aprendizagem, e da reforma da estrutura do Ensino Médio, com a Lei n. 13.415/17, que define uma nova organização curricular, mais flexível, organizada em áreas do conhecimento.

Como obra de formação continuada, também nos orientaram as questões: Quais lacunas, ausências e fragilidades identificamos na formação docente em geral e na formação docente em filosofia, especificamente? Em quais delas sentimos maior premência e quais priorizaremos nesta obra de formação continuada? Algumas respostas a essas perguntas deram origem à estrutura deste livro, com a valorização da imbricação entre teoria e prática, a crítica aos silenciamentos do cânone filosófico e seu efeito epistemicida, a valorização da filosofia em sua diversidade, entendida como filosofias que, na geografia de reflexões e proposições filosóficas de diferentes culturas, agregam aportes, ampliam debates, complexificam perspectivas para pensarmos os problemas, temas e questões que nos desafiam hoje.

É esse o convite que fazemos nesta obra, para realizarmos juntas/os um percurso duplo: na exterioridade, trilhar o caminho da interdisciplinaridade, em estreito diálogo com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com base em referenciais teóricos atentos à diversidade (de gênero, étnico-racial, geográfica) e às desigualdades sociais, com a teoria e a prática indissociadas; e, na interioridade, uma trajetória de autopercepção e realização de si enquanto docente.

Lecionar inclui trabalho corporal e intelectual, a dimensão afetiva sempre presente, a comunidade na qual estamos inseridas/os, em que atuamos e onde a produção de conhecimento se dá, as escolhas que fazemos na construção de um projeto de vida pessoal, de docência e de sociedade. Para professoras e professores que estão no chão da escola há mais tempo, com mais experiência, talvez seja um convite já feito outrora, no momento de sua formação docente primeira. Então, este será o convite para repensar e renovar sua prática filosófica docente, na tessitura de outros tecidos, tecendo novas redes, diálogos e conexões.

As/Os autoras/es

Abordagem teórico-metodológica

Esta é uma obra de filosofia com ênfase na prática. Muitos podem estranhar essa formulação: a filosofia não é uma disciplina eminentemente teórica? Por certo, não há como negar que a teoria é algo fundamental para definir o que é (ou o que tem sido, ao longo da história) a filosofia ou, antes, as filosofias desenvolvidas em diversas culturas e lugares. É difícil negar também, todavia, que uma teoria filosófica, entendida como o conjunto de enunciados que definem uma compreensão do que é a realidade como um todo ou algum aspecto dela (as ações humanas, por exemplo), é, ela mesma, fruto de uma prática, a prática teórica – o exercício de formular, especular, raciocinar, argumentar, dialogar sobre determinados problemas da vida e do mundo. É numa direção análoga que vai a ideia de que ensinar filosofia é sobretudo ensinar o processo pelo qual são formuladas, encaminhadas e eventualmente respondidas certas questões (tidas como) fundamentais – e que, para isso, não basta expor as opiniões de filósofos e filósofas ilustres. Segundo essa compreensão, ensinar filosofia não é ensinar doutrinas, mas ensinar uma prática: ensinar a filosofar.

Além disso, como mostram, por exemplo, Pierre Hadot e Michel Foucault, para ficar em apenas dois nomes, ao ser compreendida como escolha de vida que implica uma transformação completa de nossos valores, hábitos e ações e um engajamento de corpo e alma em exercícios capazes de construir uma forma de vida, a filosofia se mostra em grande medida como uma prática. Sob essa perspectiva, podemos ver a própria teoria como um momento dessa prática: o momento em que essa prática pensa a si mesma, se expõe discursivamente, justifica e fundamenta suas escolhas, assim como encontra limites, problemas e questões que a impulsionam a seguir e a tomar novas decisões. Nesse sentido, a filosofia seria não apenas uma prática teórica, mas uma prática de si, que envolve o cuidado de cada um/a consigo, com as outras pessoas, com o mundo.

Para ir ao encontro dessa compreensão da filosofia como uma prática de si, mas sem perder de vista que ela é também uma prática teórica, todos os tópicos dos capítulos da presente obra têm uma estrutura bipartite. Por um lado, propomos atividades nas quais se pode vivenciar, praticar e/ou se exercitar no tema em questão no respectivo tópico, ou em algum aspecto importante desse tema. Por outro, expomos e discutimos referenciais teóricos a respeito da questão e/ou do assunto do tópico. A ordem em que são apresentados esses momentos e o número de seções em que são subdivididos variam de acordo com o que nos pareceu mais adequado a cada tópico.

A obra é dividida em duas partes. A primeira parte, composta de dois capítulos, é focada no/a professor/a, com a finalidade de oferecer ferramentas que possam contribuir para que ele/ela reflita sobre o seu projeto de vida enquanto docente de filosofia (Capítulo 1), bem como sobre as escolhas político-pedagógicas e metodológicas em jogo ao ensinar filosofia (Capítulo 2). Nessa primeira parte, as atividades são apresentadas sob a rubrica **Exercícios filosóficos** e os referenciais teóricos, sob a rubrica **Diálogos**.

A segunda parte, composta de três capítulos, tem como foco a relação docente-estudante. Ela apresenta uma série de temas, cobrindo boa parte das áreas em que a filosofia costuma ser dividida (ontologia, antropologia filosófica, epistemologia, ética, política, estética). Ao mesmo tempo, procuramos pensar neste momento da obra as diversas interfaces entre a filosofia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as demais áreas presentes na BNCC, de modo a propor possíveis trabalhos inter e transdisciplinares. Nessa segunda parte, as atividades são apresentadas sob a rubrica **Experiências filosóficas** e os referenciais teóricos, sob a rubrica **Contextualização**.

Em uma obra de formação continuada para docentes, a discussão teórica atende a um direcionamento específico, a saber, o trabalho no chão da sala de aula. Por isso, não propusemos apenas uma reconstrução acadêmica de filosofias avulsas. A apresentação das referências teóricas é um **diálogo** sobre as vivências e uma **contextualização** delas: fornece ferramentas conceituais que poderão ser usadas em uma *práxis* específica. Há uma organização própria das referências: inserimos as perspectivas de autores e autoras em um debate e assim fornecemos múltiplas estratégias para a abordagem dos objetos nas práticas pedagógicas.

A nova BNCC destaca a importância das metodologias ativas na escolha de atividades diversificadas e inovadoras que estimulem a produção compartilhada do conhecimento, a criatividade e a autonomia discente. Os **Exercícios e Experiências filosóficas** são atividades e vivências nas quais apresentamos novas maneiras de trabalhar as referências e os objetos, formas que transcendem a dinâmica tradicional da aula expositiva, pois priorizam metodologias nas quais o corpo discente assume o protagonismo da aprendizagem.

A leitura desta obra não precisa seguir uma ordem linear, pois as partes não se estruturam à maneira de um contínuo crescente. Isto não significa, contudo, que os tópicos sejam fragmentos apartados, pois há muitas possibilidades de conexões entre eles. As diversas abordagens estão conectadas por remissões: como fios que se entrelaçam e formam redes, teias, tecidos. As conexões são explicitadas no corpo do texto, possibilitando, assim, uma variedade de percursos e manuseios: é possível costurar o tecido na prática, conforme as circunstâncias.

Os tópicos são autossuficientes e interconectados: o uso de um não pressupõe a compreensão do outro, mas as remissões revelam combinações e continuidades. A composição em forma de tecido enriquece a prática, pois, ao trabalhar com um tópico em certa circunstância, as/os docentes poderão acompanhar as remissões, o que viabiliza a incorporação de mais elementos e o planejamento de novas práticas pedagógicas.

Esta obra, em consonância com a legislação brasileira e a BNCC, baseia-se em uma concepção de educação para a democracia e para o respeito e a valorização da diversidade das pessoas e suas formas de viver. Além disso, compreende que os processos de ensino-aprendizagem são caminhos compartilhados por docentes e discentes e que envolvem, entre outros elementos, a importância de incentivar o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades de cada estudante, assim como a disponibilidade intelectual e afetiva para o diálogo e o aprendizado mútuos.

As principais referências que utilizamos para essas questões são as obras de Paulo Freire e de bell hooks. Por considerarmos de suma importância alguns itens da abordagem teórico-metodológica, dedicamos todo o segundo capítulo, presente na parte I do livro, a essas discussões. Nele apresentamos com detalhes essa abordagem, que trabalha, além dos elementos já citados, a decolonialidade, as metodologias ativas, a relação entre o componente curricular Filosofia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o trabalho trans e interdisciplinar e os métodos avaliativos variados e processuais.

Um dos pilares da abordagem teórico-metodológica desta obra é a ênfase na decolonialidade. Esta se expressa em alguns aspectos que, como já dito, serão apenas apontados nesta parte introdutória:

- a) a compreensão da filosofia enquanto filosofias, em sua diversidade, ofertando uma pluralidade de referenciais;
- b) a proposta de lançar um olhar descolonizador sobre os próprios referenciais canônicos da filosofia;
- c) sugestões de atividades, metodologias e avaliações que pressupõem a horizontalidade, propondo rupturas nos jogos de saber-poder que tanto reforçam a colonialidade das teorias e práticas;
- d) a crítica à tradição filosófica e seu cânone por sua história eurocentrada e heteropatriarcal de silenciamentos, desqualificações e invisibilizações, com graves efeitos epistemicidas, valorizando o ensino da filosofia em consonância com as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/11.

Na esteira da crítica a uma certa historicização hegemônica da filosofia que tentou aprisioná-la em um discurso datado e circunscrito, limitando suas potencialidades, fizemos a escolha de inserir nesta obra um mapa que represente a diversidade filosófica como realidade que é, destacando referenciais orientais, africanos, latino-americanos presentes na obra, mas também enquanto pluralidade de vozes que se almeja diversificar ainda mais.

A escolha por apresentar um mapa com o registro das vozes evocadas no livro não visa reforçar nenhuma territorialização da filosofia, ao contrário, objetiva tensionar o discurso hegemônico excludente que hierarquiza a produção filosófica. Ao observar o mapa da filosofia apresentado no livro, será possível perceber a valorização da diversidade epistêmica com a qual as diferentes áreas da filosofia podem ser abordadas, isto é, o quanto podemos convidar filósofas e filósofos de distintos referenciais culturais e geográficos para dialogar sobre temáticas de ontologia, estética, epistemologia, ética, filosofia política, entre outras, em profunda conexão com a área de conhecimento em foco. Em contrapartida, numa apropriação crítica das presenças e ausências registradas no mapa, será possível também constatar

que, mesmo com os esforços empreendidos, concentrações e esvaziamentos ainda se fazem visíveis. Desejamos que este traço mobilize docentes a ousar diversificar os referenciais com os quais ensinam filosofia, preenchendo lacunas com aportes de novas pesquisas e dissipando concentrações ao abrir mão de especialidades verticalizadas e redutoras.

Apresentamos em cada tópico conteúdos multimodais, como imagens, textos e *links* para vídeos e outros *sites* na internet, que pretendem tanto favorecer a discussão e o aprofundamento teórico-prático dos temas abordados como servir de material de apoio pedagógico para ser usado em atividades e planejamentos de cursos/aulas com as/os estudantes. Assim, criamos algumas seções, como **Fragmento**, que apresenta trechos selecionados de textos originais de autores e autoras que servem de referencial teórico para a discussão dos temas trabalhados. Para a escolha dessas obras, privilegiamos autores/as menos difundidos/as e trabalhados/as nos currículos de filosofia, sobretudo a partir do compromisso com a diversidade de vozes, incluindo autoras e autores não ocidentais, pretendendo assim contribuir para a formação continuada, atualizando e fornecendo outras referências teóricas aos/às docentes. Mesmo nos casos em que escolhemos autores/as mais tradicionais, procuramos apresentar leituras não canônicas desses textos. Há também a seção **Cyber Filô**, que apresenta um compilado de *links* de *sites*, *blogs*, vídeos, artigos etc. que versam sobre a temática do tópico. Por fim, na seção **Arte Filô**, apresentamos algumas referências de obras artísticas que dialogam com o tema em questão.

Atividades e Vivências filosóficas

As atividades e vivências presentes em cada capítulo contemplam quatro dimensões. A primeira diz respeito ao autoconhecimento, ao conhecimento das demais pessoas e das coletividades das quais participamos, bem como ao que constitui o projeto de vida de cada um de nós enquanto docentes de filosofia. A segunda dimensão se refere à filosofia como disciplina e pensa as questões e os problemas que surgem da sua especificidade e das suas relações com outros saberes. A terceira dimensão foca na filosofia enquanto inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, problematizando as questões relativas à interdisciplinaridade que estão em jogo aí. Na quarta dimensão, tratamos de refletir sobre a avaliação, buscando diversas formas de realizar os processos avaliativos.

Elementos para pensar essas quatro dimensões podem ser encontrados ao longo de toda a obra. Não obstante, os capítulos foram pensados com foco em uma ou mais de uma dessas dimensões. Na medida em que são múltiplas vivências e atividades, destacamos as informações específicas de cada uma nos tópicos dos capítulos: sua descrição, materiais necessários, tempo estimado, interdisciplinaridade, recomendações de adequação ao contexto, espaço a ser utilizado, métodos de avaliação etc. Nas linhas seguintes, apresentaremos as justificativas e os objetivos gerais das atividades e vivências relativas a cada dimensão.

O primeiro capítulo é dedicado às questões envolvidas com a formulação, por parte do/da professor/a, de seu projeto de vida enquanto docente de filosofia, relacionando essa decisão pela docência com os diversos aspectos que constituem a vida em geral. Trata-se de fornecer ferramentas para que o/a professor/a possa discernir as necessidades, possibilidades e desejos mobilizados nas decisões que ele/ela tomou ao longo da sua formação, da sua carreira docente e/ou da vida em geral (como procuramos fazer desde o primeiro tópico do capítulo, **Escolhas**).

Tais ferramentas pretendem contribuir para que o/a docente aprofunde seu conhecimento e cuidado de si, de modo que ele/ela possa identificar as motivações e razões pelas quais decidiu ensinar filosofia, bem com ensiná-la de um jeito e não de outro. Trata-se de contribuir para que o/a docente possa criar práticas filosóficas e pedagógicas e se apropriar delas para o planejamento de objetivos e estratégias para realizá-las.

Para isso, é fundamental que o/a professor/a pense na e cuide da sua relação com o corpo, muitas vezes esquecido durante a atividade docente (esse é o tema do tópico **Corpos**, do Capítulo 1). É fundamental também um cuidado com outro aspecto frequentemente negligenciado no exercício da docência e de tudo que está relacionado a ela: as próprias emoções e as emoções de quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem (o tópico **Afetos**, desse capítulo, tem como foco essa questão). Os saberes desenvolvidos continuamente durante a formação do/da docente, dentro e fora da escola e da universidade, específicos da filosofia ou não, bem com aqueles oriundos dos/das estudantes e da comunidade escolar como um todo, são fundamentais nesse processo (esse é o tema do tópico **Saberes** do Capítulo 1).

Assim, uma relação cuidadosa com os corpos (o corpo próprio e os corpos de quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem), com os afetos e com os saberes possibilita ao/à docente discernir melhor e avaliar as escolhas que constituem seu projeto de vida e docência. Nesse sentido, ele/ela pode identificar melhor suas próprias potências, possibilidades e limites, de modo a abrir caminhos e formular estratégias para superar dificuldades e buscar novas realizações. Para isso, é importante também que o/a professor/a dialogue sobre as maneiras como ele/ela se relaciona com as outras pessoas e com o comum, em especial com os/as estudantes e a comunidade escolar em geral (tema específico do tópico intitulado **Comunidades**, o último desse capítulo).

Nesse sentido, é possível ampliar sua capacidade de se perceber como cidadão/ã que integra a construção da vida nas mais diversas comunidades em diferentes escalas inter-relacionadas (família, escola, bairro, cidade, país, mundo). Isso torna possível a ampliação de seus horizontes e perspectivas em relação a modos de inserção na sociedade, bem como em relação a transformações estruturais necessárias à criação de um mundo mais justo – para o que parece não haver outro caminho senão a ação coletiva, democrática e de base, confiante na possibilidade da construção de um futuro melhor.

As atividades e vivências propostas de modo a contribuir para a formulação e/ou reformulação de um projeto de vida enquanto docente tocam, cada uma à sua maneira, em todos esses aspectos – ainda que dando ênfase, a cada vez, nesse ou naquele elemento do referido projeto de vida.

Estas são as atividades e vivências relativas à primeira dimensão:

“Formulando um projeto de vida como docente de filosofia” – **Escolhas**;

“Cuidado de si: aquecimento e relaxamento” – **Corpos**;

“Cartografia de afetos a partir da filosofia de Espinosa” – **Afetos**;

“Como está a minha vida filosófica?” – **Saberes**;

“Corrida de privilégios” – **Comunidades**.

A segunda dimensão coloca o componente curricular em xeque, discutindo tanto a especificidade de seus objetos quanto a relação com outros componentes curriculares. Essa dimensão é trabalhada sobretudo na segunda parte do livro, ainda que seja abordada também em algumas vivências do Capítulo 2 da primeira parte.

A segunda parte do livro está organizada de acordo com áreas temáticas. No título de cada capítulo é apresentado um problema central da área, a partir do qual se desdobram reflexões a respeito dos objetos da disciplina, assim como propostas de vivências que viabilizam diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, no Capítulo 3, da questão a respeito do mundo, extraímos reflexões e vivências sobre ser, tempo, espaço, conhecimento e natureza humana, objetos de três áreas temáticas da filosofia: ontologia, epistemologia e antropologia. No capítulo seguinte, a questão-título – O que é bom (não) fazer? – suscita diálogos e vivências sobre objetos da filosofia prática (ética e política), tais como a justiça, os regimes políticos, os valores que norteiam as relações intersubjetivas e a natureza do(s) poder(es). Por fim, no último, a partir da pergunta orientadora (Gosto se discute?), desenvolvemos discussões e propostas de vivências sobre o juízo estético, a diversidade dos bens culturais e a influência das propagandas e informações sobre as subjetividades: objetos da *estética*. Como os objetos estão interligados, é natural que haja um diálogo entre as áreas: no Capítulo 3 poderão ser encontradas reflexões de cunho político, assim como abordagens sobre arte e estética constam nos demais capítulos. Ainda assim, em cada capítulo determinada área temática está em foco.

Na filosofia, há uma reivindicação histórica pela primordialidade da ontologia/metafísica, mas ela é colocada em questão na contemporaneidade (e além) por perspectivas como a de Emmanuel Levinas – que colocam a ética como fundamental – e por perspectivas que denunciam os projetos políticos e ideológicos que estão implicados e/ou mascarados em certos enunciados que se pretendem puramente filosóficos ou metafísicos – como faz Karl Marx, por exemplo, e vários(as) pensadores/as de orientação decolonial, como Enrique Dussel. Há ainda o questionamento da mencionada reivindicação por correntes da filosofia analítica, que consideram, *grosso modo*, certos problemas metafísicos como frutos de equívocos da linguagem natural. Há também a ideia de que as respostas sobre boa parte das questões filosóficas seriam dadas pela ciência e caberia à filosofia refletir sobre elas – estando, com isso, fundamentada no trabalho científico. Isso tudo indica quanto a questão de estabelecer hierarquias entre os objetos da filosofia é controversa e está em aberto.

Na medida em que há múltiplas maneiras de abordar esses objetos, e seria tarefa impossível abarcar todas elas, selecionamos algumas perspectivas, principalmente aquelas que destacam a relação dos objetos com temas contemporâneos e estimulam diálogos com os demais componentes curriculares.

Nos últimos dois séculos, em virtude do avanço das ciências particulares, a filosofia desenvolveu profícuos diálogos com as demais disciplinas. A rigor, na Idade Contemporânea, a relação com as demais ciências se tornou uma parte constitutiva das mais variadas vertentes filosóficas. Não poderia ser diferente, pois, como os fenômenos estão interconectados, os diálogos são inevitáveis.

Assim, este livro questiona o isolamento disciplinar, pois a escola, entendida como uma comunidade pedagógica de investigação, não pode negligenciar o caráter processual e interconectado do real: precisa acompanhar as demandas contemporâneas de produção de conhecimento, pois assim poderá garantir a formação de pessoas aptas para lidar com a complexidade dos fenômenos, na tarefa de compreender, interpretar e atuar de maneira crítica no mundo.

Queremos olhar para os nossos objetos usando mais lentes, pois o acúmulo de perspectivas enriquece a nossa concepção de realidade, o que possibilita uma qualificação da formação de docentes e discentes. Acompanhando, portanto, a necessidade de uma ampliação de horizontes, o livro sugere em suas vivências, especialmente na segunda parte, trabalhos interdisciplinares com os demais componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, como: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Estas são as atividades e vivências relativas à segunda dimensão:

“Mapa conceitual” – **Decolonialidades;**

“Investigando silenciamentos” – **Decolonialidades;**

“Olimpíada de Filosofia” – **Metodologias;**

“Os saberes e as definições de ser humano” – **Humano, demasiado humano;**

“O que nos faz humanos” – **Humano, demasiado humano;**

“O que significa ser?” – **Ser, tempo, espaço;**

“Você tem fome de quê?” – **Globalização e Ecologia dos saberes;**

“Festival monoculturas da mente” – **Globalização e Ecologia dos saberes;**

“Encenações existenciais” – **A subjetividade das gerações e a geração das subjetividades;**

“Escrevivência chí’xi de um autorretrato” – **(R)Existências;**

“Encontro de saberes e fazeres” – **Diversidade e cultura;**

“Varrendo a desinformação” – **O que você consome te consome?**

A terceira dimensão, por sua vez, discute a área de conhecimento na qual a filosofia está inserida. A BNCC traz uma mudança significativa ao estruturar os conhecimentos a partir de áreas. Assim, a filosofia passa a ser um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme afirmado na própria BNCC (p. 32), a compreensão do ensino a partir de áreas de conhecimento não exclui necessariamente a especificidade e os saberes das disciplinas, mas visa a sua maior articulação, sobretudo para que o conhecimento seja apresentado e trabalhado de forma significativa e contextualizada. Para que isso ocorra, precisamos, enquanto docentes, desenvolver trabalhos conjuntos, construindo uma grande comunidade pedagógica de investigação na escola, que integre o corpo discente enquanto subjetividade produtora de conhecimento.

Dessa maneira, é importante nos familiarizarmos com as competências específicas e habilidades de nossa área e percebermos como há convergências e afinidades entre os componentes curriculares que a compõem. Isso permite que estruturemos nossa prática e nossas propostas pedagógicas de maneira integrada, promovendo um trabalho conjunto e evidenciando para os/as estudantes a relação de nossos estudos com o mundo, como o compreendemos de forma crítica e como atuamos, a partir desses saberes, de forma ética e responsável.

Neste livro, apresentamos uma série de atividades que estabelecem relações entre os objetos de conhecimento da filosofia e os dos demais componentes curriculares de nossa área. Essas atividades estão conjugadas com propostas de abordagem teórica que contextualizam seus objetivos pedagógicos

e pretendem facilitar a sua implementação em sala de aula, apresentando diferentes estratégias de ensino e avaliação, assim como diversas formas de articulação entre os componentes curriculares da área.

Outro recurso que utilizamos para evidenciar a proximidade e os diálogos possíveis entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi trabalhar a obra de autores e autoras que em sentido estrito seriam de outros componentes curriculares, a partir de uma abordagem filosófica. Isto é, apresentamos textos de geógrafos/as, antropólogos/as, sociólogos/as, historiadores/as e mesmo de educadores/as, psicólogos/as e comunicólogos/as, entre outras “formações acadêmicas”, evidenciando de que modo os problemas e conceitos tratados por tais autores e autoras abrem muitas questões filosóficas. Superar as separações disciplinares pode parecer desafiador em um primeiro momento, mas, ao olhar as atividades, esperamos que cada docente possa perceber como as habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas já eram atravessadas pelos objetos próprios da filosofia.

Trata-se, ainda, de mostrar como essa abordagem nos permite apresentar a filosofia de forma mais articulada com a vida e com os fenômenos, evidenciando para os/as estudantes que filosofar não é decorar sistemas de pensamento alheios nem um grande número de conceitos abstratos. Pelo contrário, a filosofia consiste em uma prática viva e atual de pensar a realidade e toda a sua complexidade, guardando toda a diversidade de formas e objetivos que ela pode ter.

Estas são as atividades e vivências relativas à terceira dimensão:

“Práticas filosóficas: Tema Transversal no Currículo e Semana da Diversidade” – **Inter/Intra/Transdisciplinaridades;**

“Mapa conceitual” – **Decolonialidades;**

“Cineclube: autoritarismo nunca mais!” – **Poder(es) e Direito(s);**

“O que te move?” – **(R)Existências;**

“Escrevivência chi’xi de um autorretrato” – **(R)Existências;**

“Materializando mercadorias e lugares” – **O que você consome te consome?;**

“O que nos afeta?” – **O que te afeta?**

A quarta dimensão tem como objetivo repensar a avaliação. Ela será objeto de discussão de um dos tópicos do segundo capítulo, presente na primeira parte da obra, mas apontaremos aqui alguns elementos dessa discussão.

Na reformulação que se apresenta para o Ensino Médio, com a BNCC e a Lei n. 13.415/17, repensar os pressupostos e mapear novos processos de avaliação torna-se imperativo. Isso porque, com a maior flexibilização curricular e o foco no desenvolvimento integral dos/as estudantes, valorizando aspectos intelectuais, atitudinais e emocionais, torna-se necessário privilegiar metodologias ativas, o protagonismo estudantil e a necessidade de incorporação de práticas escolares mais dinâmicas, com diversificação de métodos avaliativos.

Ao enfocarmos nessa obra a dimensão da educação que se refere às avaliações, abordaremos com a mesma perspectiva processual com que tratamos todo o ensino-aprendizagem. Assim como a educação se dá como processo, também as avaliações devem priorizar o olhar sobre o processo como um todo. No âmbito da avaliação, bem como nos processos educacionais em geral, não é interessante que se façam prescrições descoladas dos contextos educativos, das subjetividades envolvidas (docente e discente), uma vez que no ensino-aprendizagem não há teleologia, impossibilitando fórmulas ou receitas.

É possível, no entanto, destacar a importância de algumas diretrizes a orientar as escolhas dos formatos de avaliação, em fina consonância com todas as demais estratégias didáticas e os objetivos traçados. Assim, é importante:

- a) Priorizar avaliações diversificadas, que auxiliem efetivamente na identificação das conquistas e dificuldades de cada estudante e do grupo em geral, e não apenas na verificação de conteúdos, na mensuração e na atribuição de graus;
- b) Estabelecer estratégias avaliativas e definir critérios de avaliação adequados aos objetivos de aprendizagem;

- c) Compartilhar esses critérios e estratégias previamente com os/as estudantes, tornando-os/as protagonistas de seus processos de conhecimento;
- d) Dialogar com os/as estudantes sobre as avaliações realizadas, de modo que tenham subsídios para se apropriar de seus processos de aprendizagem;
- e) Fazer a autocrítica do trabalho docente a partir do acompanhamento do processo de aprendizagem e, se necessário, estar aberto/a a replanejar suas ações de ensino.

A primeira parte desta obra, mais voltada para a perspectiva docente, propõe vivências que, a princípio, prescindem de um direcionamento avaliativo. Ainda assim, podem ser usadas para a autoavaliação do/a professor/a sobre sua prática e seu projeto de vida e de docência. Tais atividades também podem ser realizadas com o corpo discente, sendo possível, nesse caso, avaliar o engajamento, isto é, o interesse, a dedicação, o cumprimento dos prazos e, se houver, a apresentação cuidadosa do produto do processo.

A exceção é o tópico do segundo capítulo, no qual a avaliação é objeto de investigação, que oferece duas possibilidades de avaliação formativa: 1) uma proposta de questionário para *Avaliação diagnóstica* da turma; e 2) a *Avaliação formativa de fechamento de ciclo*, propondo uma avaliação de culminância do processo, incluindo avaliação da atuação discente, docente e da turma em geral.

Esses formatos de avaliação são propícios para acompanhar o processo de aprendizagem dos/as estudantes e replanejar ações de ensino, seguindo as orientações da BNCC de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.” (p. 17).

Já a segunda parte da obra, mais voltada para as trocas pedagógicas com os discentes nos processos de ensino-aprendizagem, todos os tópicos apresentam pelo menos uma proposta de experiência filosófica com orientações avaliativas, perfazendo um total de treze vivências com modalidades diversificadas.

No que preconiza a BNCC, privilegiamos neste livro desenvolver atividades comprometidas com a concepção de educação integral, com avaliações cuja finalidade seja “promover redes de aprendizagem colaborativa” (BNCC, p. 14), buscando “[...] adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BNCC, p. 16), reforçando a importância do trabalho cooperativo.

Assim, estas são as atividades e vivências relativas à quarta dimensão, agrupadas de acordo com o aspecto avaliativo que priorizam:

- a) Criatividade e criação coletiva:

“O que nos faz humanos” – **Humano, demasiado humano;**

“Festival Semeando as monoculturas da mente” – **Globalização e ecologia dos saberes;**

“Encenações existenciais” – **A subjetividade das gerações e a geração das subjetividades.**

- b) Leitura e escrita de textos filosóficos e abordagem filosófica de outros textos e textualidades:

“O que significa ser?” – **Ser, tempo, espaço;**

“Cineclub: autoritarismo nunca mais!” – **Poder(es) e Direito(s);**

“Escrevivência chi’xi de um autorretrato” – **(R)Existências;**

“O que nos afeta?” – **O que te afeta?;**

“Varrendo a desinformação” – **O que você consome te consome?**

- c) Pesquisa, investigação e trabalho de campo:

“Os saberes e as definições de ser humano” – **Humano, demasiado humano;**

“Você tem fome de quê?” – **Globalização e ecologia dos saberes;**

“O que te move?” – **(R)Existências;**

“Encontro de saberes e fazeres” – **Diversidade e cultura;**

“Materializando mercadorias e lugares” – **O que você consome te consome?**

Referências bibliográficas comentadas

Parte I

Capítulo 1

Escolhas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2018. [Nesta obra, Aristóteles define a felicidade como finalidade última da vida humana, procurando estabelecer as ações e formas de vida que nos permitem viver felizes. A maior parte do livro é dedicada aos aspectos da vida ligados à virtude ou excelência (*areté*) ética, à vida política, como as virtudes éticas específicas, e às noções de “mediania/justo meio”, “caráter”, “hábito”, “prazer”. No livro VI, há uma discussão sobre as virtudes dianoéticas/intelectuais. O livro X discute a felicidade como atividade e a ideia de que a vida contemplativa é a mais feliz.]

BEAUVOIR, Simone. *Por uma moral da ambiguidade*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. [Beauvoir procura pensar a moral a partir do reconhecimento da condição existencial ambígua do ser humano, caracterizada pela tensão entre o ser dado da facticidade e a abertura (ao futuro) própria da liberdade. A partir dessa ideia, analisa, entre outras coisas, os vários modos de fuga dessa condição (o sub-homem, o homem sério, o nihilista etc.), a passagem da infância para a adolescência, as relações entre a liberdade, a libertação das opressões (de mulheres e escravizados, por exemplo) e a violência, as antinomias da liberdade, a relação entre a liberdade e a temporalidade.]

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: *História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. Trad. e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. [Neste texto, Freud trata de uma dificuldade afetiva que, segundo ele, faria com que as pessoas tivessem problemas para compreender a psicanálise. Ele argumenta que as duas principais formulações da psicanálise – a hipótese do inconsciente como parte constitutiva da nossa mente e a ideia de que a sexualidade desempenha papel fundamental na constituição da psiquê – afetam o amor-próprio da humanidade. Desse “golpe psicológico” no narcisismo, que tira o eu consciente do centro de sua própria mente, viria a dificuldade de compreensão.]

GARRET, Brian. *Metafísica – Conceitos-chave em filosofia*. Trad. Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2008. [A obra contém uma exposição de várias questões metafísicas: Deus (cap. 1), existência (cap. 2), universais e particulares (cap. 3), causalção (cap. 4), tempo (cap. 5 e 6), livre-arbítrio (cap. 7), identidade pessoal (cap. 8) e realismo e antirrealismo (cap. 9). Cada capítulo pode ser lido de forma independente. Ao final de cada um deles, Garret apresenta questões para estudo e textos para aprofundamento. Nesse sentido, a obra pode servir tanto para a formação continuada do/a docente quanto de fonte de materiais já formatados para o uso em sala de aula.]

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2014. [Pierre Hadot percorre neste livro a história das filosofias grega e romana a partir da tese de que a filosofia (a antiga, sobretudo, mas talvez não apenas) é uma escolha de vida. É em razão da forma de vida em jogo nessa escolha que são produzidas teorias e doutrinas para explicitar e/ou justificar a decisão por um modo de vida. A essa escolha estão ligados também “exercícios espirituais”, que contribuiriam para “moldar” a vida de acordo com a escolha feita.]

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005. [Nesta obra, Heidegger procura recolocar a questão do ser. Para isso, recorre a uma descrição fenomenológica do ser do ente cujo traço estrutural é a possibilidade de compreender o ser e, assim, colocar a

questão do ser: o ente que nós somos, o *Dasein* (“pre-sença”, “ser-aí”). “Ser-no-mundo” é a estrutura do ser desse ente, que é analisada em “existenciais” constitutivos do ser-junto (aos demais entes), do ser-em (o/um mundo como horizonte de significações), o ser-com (outros *Dasein*). O tempo é pensado como horizonte de compreensão do *Dasein* e do ser em geral.]

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Trad. e notas Vergílio Ferreira. In: SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de Método*; HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 9-38. (Coleção Os Pensadores) [Conferência na qual Sartre procura rebater críticas ao existencialismo. Desenvolve ideias fundamentais dessa corrente, como as de que a existência do ser humano precede a sua essência; que, por isso, ele é radicalmente livre; que essa liberdade implica uma responsabilidade por seus próprios atos e suas consequências para si, para outrem e para a humanidade como tal; que essa condição gera angústia, da qual se foge por meio da má-fé.]

Corpos

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. *Psicologia social do racismo – Estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58. [Neste artigo, a autora faz uma análise dos impactos culturais, sociais e psicológicos do projeto político prático de branqueamento no Brasil. Enfocando a branquitude e seus históricos privilégios, indica o necessário percurso pessoal e social de desconstrução dessa branquitude, a fim de alcançarmos uma efetiva superação do racismo, que fissura gravemente a sociedade brasileira.]

CULLEN, Carlos. *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía, 2009. [Este livro, que reúne sete ensaios de filosofia e educação, apresenta reflexões sobre a docência e o universo que a envolve de uma perspectiva ética, tematizando corpo, infância, formação cidadã, produção de conhecimento, pesquisa. Aponta ainda aportes da filosofia intercultural ao campo da educação.]

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. [Esta foi a primeira obra publicada pelo autor e congrega abordagens psíquico-subjetivas e filosófico-críticas para tratar do fenômeno do racismo, sua intrínseca relação com o colonialismo, fazendo uma crítica incisiva a esses processos de racialização por ele gerados, assim como sua negação, que em nada contribui para a sua superação. Examina a linguagem e os efeitos psicológicos do racismo, o colonialismo epistêmico, denunciando o desvio existencial que esses processos causam nas corporalidades racializadas.]

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade – O uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007. v. 2. [Segundo volume do extenso trabalho de pesquisa histórica que Foucault desenvolve nos anos 1970. Esse volume é dedicado especialmente a estudar como a sexualidade é compreendida e vivenciada na Grécia Clássica, a partir da proposta de uma estética da existência. Ao contrário de interdições legais ou religiosas, os gregos desenvolveram uma concepção moral orientada pelo bom uso dos prazeres, que inclui uma forma ativa de domínio e o cuidado de si, como práticas de liberdade, tanto na dietética quanto na erótica.]

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade – O cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005. v. 3. [Neste volume, Foucault segue seu trabalho de pesquisa focando agora nos dois primeiros séculos de nossa época, a fim de compreender como as formas de interpretação e práticas da sexualidade já se diferenciam da Grécia Clássica ao mesmo tempo que ainda não são determinadas pelo cristianismo.]

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – Nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977. [Nesta obra, Foucault questiona e analisa as transformações que ocorreram na forma de exercício do poder dos séculos XVII ao XIX, mostrando como a institucionalização da punição com a consolidação do modelo das prisões modernas inaugura uma nova maneira de exercício do poder mais eficiente e humanitário. O autor mostra como isso ocorre a partir da instauração

do modelo de dispositivos disciplinares que criam corpos dóceis e funcionais e que fundamentam a configuração de outras instituições, como a escola, os hospitais etc.]

GOMES, Nilma. *O movimento negro educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. [Nesta obra, o movimento negro e seu legado educacional para a sociedade brasileira são colocados em foco. Em sua análise, a autora reflete sobre quanto saberes e pedagogias emancipatórias emergem a partir da atuação dos movimentos sociais no Brasil, em especial o movimento negro, com capacidade para desestabilizar e transformar o *status quo*.]

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. [Livro composto de catorze ensaios independentes que partem da trajetória da autora como estudante e, principalmente, como docente para discutir a maneira como o modelo educacional hegemônico tem sido uma forma de perpetuar dominações. Ao mesmo tempo, a autora propõe que a educação crítica pode ser uma maneira de resistência diante dessas dominações, a partir do momento em que é uma prática engajada política, emocional e existencialmente, sobretudo nas lutas antirracistas e antissexistas.]

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. [Grada Kilomba nos agracia com essa obra, resultado de sua pesquisa de doutorado, na qual aborda o racismo associado ao trauma colonial, a partir do campo da psicanálise. Analisa o fenômeno em suas dimensões estrutural, institucional e cotidiana, entrelaçando aspectos culturais, sociais, epistêmicos, políticos e estéticos e destaca seus impactos nos processos de subjetivação.]

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. In: *“Irmã Outsider” – forasteira, estrangeira*. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. [Este artigo integra a primeira obra traduzida da autora afro-estadunidense publicada no Brasil, que apresenta uma coletânea de alguns dos seus escritos, congregando poesia, militância e educação. Neste texto em especial, a autora trata do silêncio historicamente imposto às mulheres e da necessidade de transformá-lo em fala libertadora, entendida como ação curativa, capaz de superar traumas pessoais e culturais, irmanando as mulheres na valorização de suas diferenças, afirmando a diversidade.]

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. [O autor parte de sua experiência pessoal e de reflexões filosóficas para tecer essa obra crucial para a compreensão da situação colonial e dos efeitos psicológicos do colonialismo na constituição das sociedades contemporâneas. Nesta obra, os perfis do colonizado e do colonizador são traçados com propriedade e criticidade, espelhando até hoje as relações de opressão entre países e entre indivíduos e classes nas sociedades.]

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. [Nesta obra, Nietzsche apresenta os grandes temas de sua filosofia madura: o eterno retorno, a vontade de poder, a identificação do corpo com a “grande razão”, a morte de Deus, a crítica à metafísica, o super-homem etc. Uma das razões que tornam a obra singular é o seu experimentalismo com o estilo: Nietzsche utiliza uma linguagem poética-profética para apresentar temas filosóficos, sugerindo, assim, que a filosofia pode ser comunicada em diferentes registros literários.]

OYĒWÙMÍ, Oyèronké. *La invención de las mujeres*. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Tradução do inglês para o espanhol de Alejandro Montelongo González. Bogotá: Editorial en la Frontera, 2017. [Esta obra, fruto da premiada tese de doutorado da autora, é uma crítica ao que denomina como a invenção das mulheres, com a genderização das sociedades ocidentais, à qual contrapõe apresentando a cosmopercepção ioruba tradicional, outra referência possível para pensar as relações sociais de gênero, para além do paradigma binário hierárquico ocidental.]

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018. [Nesta obra, os autores abordam, com uma linguagem acessível, ao mesmo tempo poética e rigorosa, a potência pedagógica e política do universo das religiões afro-brasileiras, com forte impacto positivo na constituição dos processos de subjetivação, além de sua contribuição para a formação do tecido social brasileiro.]

Afetos

ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar: Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2010. [O livro apresenta dois vieses fundamentais, um de crítica às diferentes formas e estratégias da colonialidade do poder, do saber e do ser, reconstruindo como essas estruturas estão presentes e atuantes no modelo de conhecimento acadêmico, e outro propositivo, no qual o autor propõe o conceito de *corazonar* (pensar a partir do coração), para sugerir caminhos de descolonização de nossas práticas e conhecimentos, incluindo propostas metodológicas para construção de ciências sociais, comprometida com a superação das opressões coloniais e racistas.]

ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología*. In: *Sophia*, n. 13, 2012. [Artigo no qual o autor desenvolve de maneira mais sintética alguns argumentos defendidos no livro *Corazonar*. No artigo é levada a cabo, principalmente, a discussão sobre a sabedoria dos povos indígenas como um outro paradigma de conhecimento, articulado com a existência, que inclui a dimensão afetiva e espiritual da vida humana. O autor apresenta essa possibilidade em contraposição às epistemologias hegemônicas ocidentais que se baseiam na concepção moderna de racionalidade pretensamente universal, e de conhecimento como poder dominador.]

CHAU, Marilena. *Espinosa: poder e liberdade*. In: *Filosofía política moderna. De Hobbes a Marx Boron*. ATILIO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (DCP-FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/06_chau.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020. [Pequeno livro, disponível gratuitamente na internet, de grande valor para a compreensão de conceitos fundamentais do filósofo Espinosa. Partindo da discussão sobre a questão da liberdade e sua relação com a necessidade, apresenta e explicita conceitos importantes como a teoria do *conatus*, da imanência de Deus e sua identidade com a Natureza, para finalmente chegar à discussão sobre o poder e a ação política.]

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Vários tradutores. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores). [Obra fundamental de Espinosa, apresentada em ordem geométrica, ou seja, a partir do raciocínio demonstrativo matemático. Nela estão presentes as principais teses de sua filosofia, desde sua concepção de Deus e natureza até sua teoria dos afetos e da tensão entre determinismo e liberdade humana.]

GLEIZER, Marcos André. *Espinosa e a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. [Livro introdutório de apresentação e estudo dos principais conceitos de Espinosa, focado na teoria dos afetos, em linguagem acessível, sem perder o rigor conceitual. Boa fonte de pesquisa para estudantes do Ensino Médio e para montagem de material didático.]

LYRA, Edgar. *Contribuições da Retórica para o Ensino de Filosofia*. In: *Revista Sofia*, Vitória/ES. v. 6, n. 3, jul./dez. 2017. p. 94-105. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/sofia/article/view/17952>>. Acesso em: 18 jul. 2020. [O artigo apresenta uma reconstrução das noções de *páthos*, *pístis* e *tópos* e dos demais elementos da retórica aristotélica, discutindo como tais elementos podem contribuir para a prática docente, especialmente o ensino de filosofia.]

Saberes

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. [Obra importante para a formação dos/as professores/as de filosofia, pois apresenta reflexões específicas sobre o ensino filosófico. O fio condutor da análise é a noção de atitude filosófica, conceito a partir do qual o autor deduz reflexões singulares sobre as relações entre o ensino de filosofia e o presente, o diálogo criativo que podemos estabelecer com a história da filosofia em sala de aula, a relação da nossa disciplina com instituições/políticas estatais e, por fim, a didática filosófica.]

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. [Nesta obra clássica do pensamento pedagógico brasileiro, Paulo Freire apresenta suas críticas ao modelo bancário de educação e propõe uma pedagogia que viabiliza o diálogo, a autonomia e a emancipação das pessoas oprimidas.]
- KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância* – (Novos) Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. [Esta obra reúne ensaios sobre educação, política, filosofia, a relação entre mestre e aprendiz, desafiando o/a leitor/a a (re)pensar a infância a partir da confrontação crítica do que o autor identifica como os três mitos fundadores da concepção ocidental de infância: os mitos pedagógico, antropológico e filosófico. Para isso, convoca ao diálogo alguns filósofos, como Heráclito, Sócrates, Platão, Derrida, Deleuze, Foucault e Rancière.]
- NOGUERA, Renato. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. *Portal Geledés*, s. d. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>>. Acesso em: 18 jun. 2020. [Nesta entrevista, o autor questiona a visão hegemônica segundo a qual o pensamento filosófico nasceu na Grécia e defende uma concepção pluriversal de filosofia. De acordo com o filósofo, o fundamental não é definir qual povo inventou a filosofia, gregos, egípcios ou algum outro, mas mostrar que diferentes povos fizeram e fazem filosofia, e que, portanto, a reflexão filosófica não é expressão de um único território nem está subordinada a um modelo único e universal de pensamento.]
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante* – Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Educação: Experiência e sentido). [Nesta obra, Rancière apresenta um modelo de educação emancipatória, baseado no método do ensino universal, tal como sistematizado por Joseph Jacotot. Dentre outros temas, destaca-se a crítica ao modelo socrático de ensino: com seu método, Sócrates bloqueia as potencialidades emancipatórias, apesar de parecer fazer o contrário. A obra apresenta, portanto, uma contraposição importante, na medida em que a *maieutica* normalmente é concebida como uma ferramenta que possibilita a autonomia do corpo discente.]
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009. [Nestas cartas, Rilke aborda questões relativas à produção poética, bem como temas existenciais complexos. Publicadas em 1929, as cartas revelam quão proveitoso pode ser o gênero epistolar para a exposição de temas sobre a formação humana.]
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*: Numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2010. [Neste conjunto de cartas, Schiller explora criativamente os temas centrais da estética e da moral kantiana, acrescentando à filosofia transcendental teses que não foram desenvolvidas por Kant, mas que se servem das premissas gerais de sua filosofia. De acordo com Schiller, a educação estética pode fornecer uma mediação entre natureza e liberdade, razão e sensibilidade, dever e inclinação, tornando possível um desenvolvimento harmônico das faculdades humanas.]
- XENOFONTE. *Memoráveis*. Trad. Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Anablumme, 2009. [Xenofonte apresenta a conexão intrínseca entre o pensamento filosófico de Sócrates e as suas ações éticas, fornecendo à posteridade a imagem de um filósofo comprometido com a união entre teoria e prática, conhecimento e virtude, em suma, filosofia e vida. Com essa exposição, o autor defende a honradez de Sócrates e combate as acusações que foram dirigidas ao filósofo no julgamento que o condenou à morte.]

Comunidades

- ARISTÓTELES. *Política*. Introdução, tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2018. [Aristóteles investiga nesta obra a constituição da *pólis*, procurando tanto pensar qual seria a melhor conformação para ela quanto descrever as diversas formas de governo que existiram na Grécia (como democracia, oligarquia, tirania etc.). Nela estão presentes célebres definições de “ser humano”, como a de que ele é um “animal político” e um “animal dotado de linguagem” (ou, em uma das traduções/interpretações mais influentes, um “animal racional”).]

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. Quilombo como conceito em movimento ou Quilombismo e Ubuntu: práticas ancestrais africanas para repensar nossas práticas pedagógicas e de justiça. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. v. 11, n. 2, 2020. p. 41-56. [Partindo da perspectiva da valorização dos saberes e práticas ancestrais de matriz africana, o artigo mobiliza uma rica bibliografia – que inclui Beatriz Nascimento, Mogobe Ramose e Adbias Nascimento – para repensar nossas práticas pedagógicas e de justiça a partir de uma articulação entre o quilombo como organização sócio-política africana e afrodiáspórica, o conceito de quilombismo oriundo da investigação dessas formas sociais e a filosofia ubuntu como filosofia dessas comunidades, visto que valorizam a coletividade e a interdependência.]

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado* – Pesquisas de antropologia política. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2013. [Coletânea de onze artigos publicados entre 1962 e 1974, seguidos de uma entrevista com o autor. Baseado em pesquisa de campo com populações indígenas da América do Sul, trata de vários aspectos das culturas desses povos, dentre os quais se destaca a ideia de que a sua estrutura social é constituída de tal maneira que eles não só não têm Estado, como se organizam contra o surgimento de um poder político separado e acima do restante da sociedade.]

GYEKYE, Kwame. Person and community in African thought. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (org.). *The African Philosophy Reader*. 2. ed. Londres/Nova York: Routledge, 2003. p. 348-366. [Partindo, entre outros referenciais, do esquema conceitual da etnia Akan, Kwame Gyekye procura mostrar neste texto que, mesmo a comunidade tendo um papel fundamental na filosofia moral e social africana, não se segue daí necessariamente uma “absorção” completa do indivíduo pela comunidade. O texto faz parte de uma coletânea que visa pensar, a partir da voz dos próprios pensadores negros africanos, os mais diversos aspectos da filosofia africana, nos campos da ética, da política, da epistemologia, da metafísica, da religião.]

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. [Texto comentado no tópico *Corpos*.]

KARATANI, Kojin. *The structure of World history: form modes of production to modes of exchange*. Trad. Michael K. Bourdagh. Durham/EUA: Duke University Press, 2014. [Kojin Karatani propõe neste livro que a melhor maneira de pensar de modo sistemático uma história do mundo é partir (de uma economia) dos modos de troca, e não dos modos de produção, como quer a tradição marxista. Distingue então quatro modos de troca: a reciprocidade do dom (modo A); pilhagem e redistribuição/ dominação e proteção (modo B); intercâmbio de mercadorias (modo C); e o modo D, que seria a retomada do A em outro nível. Cada forma social seria caracterizada por uma combinação desses modos, com o predomínio de um deles.]

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. [Obra fundamental, *A queda do céu* consiste nas palavras do xamã Yanomami Davi Kopenawa registradas pelo etnólogo Bruce Albert em mais de 30 anos de convivência. O livro conta o desenvolvimento da vocação xamânica de Kopenawa desde a infância, através da aquisição de um saber cosmológico ricamente elaborado na obra; narra a invasão da floresta pelos brancos, o “povo da mercadoria”, e o rastro de destruição deixado por ele; e mostra a luta do líder indígena para denunciar a destruição de seu povo e de seu mundo.]

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política: livro I*. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 29. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011. [Obra fundamental de Marx, *O capital* investiga o modo de produção capitalista. No livro I, são tratados temas cruciais como a noção de mercadoria como célula da produção capitalista, bem como a noção de “fetichismo da mercadoria”; o fato de que a força de trabalho, no capitalismo, se torna uma mercadoria e as consequências disso; a noção de mais-valia (relativa e absoluta) e autovalorização e consequente expansão do capital.]

MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. [A obra faz uma crítica à ideia corrente de que vivemos numa época em que pode reinar a liberdade individual, desvinculada dos laços coletivos, em uma sociedade racionalmente estruturada pelo consenso. Contra isso, a autora procura mostrar que o antagonismo é constitutivo do político, no qual as paixões sempre desempenham um papel fundamental na formação de identidades coletivas. Propõe então uma democracia na qual o antagonismo possa ser expresso numa agonística entre partidos que disputam, com seus projetos, a hegemonia numa sociedade plural.]

P'BITEK, Okot. La socialidad del yo. In: EZE, Emmanuel Chukwudi (ed.). *Pensamiento africano*. Filosofia. Barcelona: Bellaterra, 2002. p. 149-151. (Tradução para uso didático de Marcos Carvalho Lopes; disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-sociabilidade-do-eu_bitek.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020. [O texto de Okot P'Bitek apresenta a ideia de que o ser humano não é livre, ao menos não no sentido de se compreender como independente dos vínculos que o constituem como ser social. Ser "humano" é ser "não livre", isto é, ser constituído pelas relações que o nomeiam como "pai", "mãe", "filho/a", "chefe". Isso valeria mesmo quando o indivíduo estivesse "fora" da sociedade, como banido ou ermitão, ou mesmo após sua morte, já que os predicados que teve em vida seriam carregados por seu espírito. O próprio eu não seria senão essa multiplicidade de relações sociais.]

PLATÃO. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 15 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. (Mediante cadastro no site da editora, é possível baixar gratuitamente esta obra: <<https://gulbenkian.pt/publication/a-republica/>>. Acesso em: 2 nov. 2020. [Obra central de Platão, *A República* procura mostrar por que a vida justa é melhor que a vida injusta. Essa questão leva ao debate sobre a definição de justiça e sobre o que constitui a *pólis*, bem como sobre a educação necessária para que uma comunidade se torne reta, boa, justa. A obra passa por uma série de temas, como a célebre discussão sobre a necessidade de o governante ser filósofo e as famosas imagens do Sol, da linha dividida e da caverna, pensadas para explicitar o papel da ideia de bem na constituição da realidade e na educação do filósofo.]

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos – Modos e significações*. 2. ed. Brasília: AYÓ, 2019. [Esta obra integra uma coleção de livros publicados por mestras e mestres de comunidades tradicionais, como Nego Bispo – uma voz quilombola na contracolônização da academia. Neste livro há tanto a crítica à violência do racismo, do latifúndio, da cosmovisão cristã monoteísta, como a apresentação de um modo de viver segundo outras bases civilizatórias, a partir das lutas quilombistas libertárias, fundado nas comunidades tradicionais (indígenas, povos de terreiro, da floresta, ribeirinhos, quilombolas).]

SBARDELATTO, Moisés. A importância vital do "Nós". Entrevista com Mogobe Ramose. Trad. Luís Marcos Sander. In: *Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-line*. 6 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3688-mogobe-ramose#:~:text= Nesse%20sentido%2C%20para%20 outras%20culturas,a%20defesa%20da%20vida%20humana>>. Acesso em: 3 ago. 2020. [Nesta entrevista, Mogobe Ramose apresenta a filosofia ubuntu como uma ontologia, uma ética e uma epistemologia que pensam a comunidade como lógica e historicamente anterior aos indivíduos, sem que isso signifique a perda completa da autonomia e da identidade individuais. Tal comunidade incluiria não apenas os vivos, mas também os antepassados e os que ainda estão por vir e se pautaria pela partilha e pela preocupação e cuidado mútuos, orientados pela ideia de que não há "eu" sem "nós".]

Capítulo 2

Intra/inter/transdisciplinaridade

ASSIS, Machado de. *O alienista*. São Paulo: Companhia das Letras e Peguin, 2014. [Machado de Assis explora a caricatura do "homem de *sciencia*" do século XIX, representada na obra pelo personagem Simão Bacamarte, um psiquiatra que interna compulsoriamente os cidadãos de Itaguaí. Da obra é possível extrair uma abordagem crítica a respeito das possíveis relações entre discurso "científico", relações de poder e práticas segregacionistas.]

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003. [A obra reúne textos nos quais Habermas aborda alguns dos temas centrais da sua teoria: o lugar da filosofia em um contexto pós-metafísico, a diferença entre ciências sociais reconstrutivas e compreensivas, os fundamentos da ética do discurso, o agir comunicativo etc. De modo geral, a obra pode ser útil em um contexto no qual a filosofia estará aberta para o diálogo com outros componentes curriculares, na medida em que as abordagens habermasianas, além de interdisciplinares, indicam o lugar que a filosofia pode ocupar em um contexto pós-fundacionista.]

HORKHEIMER, Max. Observações sobre ciência e crise. In: *Teoria crítica I*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2015. [“Observações sobre ciência e crise” é um texto curto, no qual Max Horkheimer apresenta teses sobre as relações entre ciência, capitalismo e ideologia, sem reproduzir diagnósticos mecanicistas e reducionistas sobre a subordinação da superestrutura à infraestrutura. Uma referência que pode ser posta em prática no dia a dia da atividade docente, principalmente quando o assunto em questão for a relação entre ciência, ideologia e valores.]

JAY, Martin. *A imaginação dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. [O autor apresenta uma abordagem introdutória e panorâmica da produção intelectual dos autores associados à Escola de Frankfurt. Diversos temas apresentados neste livro estimulam abordagens por área de conhecimento: as análises do nazismo e do totalitarismo, os estudos sobre autoridade e personalidade, a crítica ao Iluminismo e à indústria cultural etc.]

MAIA, Carlos Alvarez. *História das ciências: Uma história de historiadores ausentes*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. [De acordo com o autor, a distinção entre contexto de descoberta e de justificação tornou-se crença compartilhada no mundo acadêmico, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960. A distinção possibilita, por um lado, uma consideração a-histórica e puramente “epistemológica” das ideias científicas, e, por outro, uma abordagem das conexões entre as teorias científicas e fatores psicológicos, sociais e políticos. O autor apresenta uma reconstrução histórica do debate sobre internalismo/externalismo e recupera as teorias de “outsiders” que propuseram uma historicização das ideias científicas, como Karl Mannheim e Ludwig Fleck.]

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. [Clássico das ciências humanas no Brasil, o livro aborda o racismo científico a partir de uma reconstrução histórica e social da produção de conhecimento das primeiras instituições científicas do país. Sua abordagem engloba toda a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: o livro pode, portanto, estimular debates e abordagens interessantes no contexto do Novo Ensino Médio.]

WEBER, Max. *A metodologia das ciências sociais*. Trad. Augustin Vernet. São Paulo: Cortez, 2001. [Especificamente na segunda parte desta obra, Max Weber aborda o conceito de “objetividade”. É nesse momento que o sociólogo apresenta sua defesa da neutralidade axiológica (distinção entre fatos e valores), assim como um esclarecimento de outros temas, como o uso dos tipos para fins de ordenação dos dados empíricos e a especificação da “objetividade” à qual as ciências históricas podem ter acesso. Uma referência imprescindível para qualquer debate sobre as relações entre ciência humanas, valores e objetividade.]

Decolonialidades

ASANTE, Molefi. An African origin of Philosophy: myth or reality? *City Press*, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.asante.net/articles/26/afrocentricity/>>. Acesso em: 2 nov. 2020. [Neste artigo, o filósofo afrodiaspórico aborda a polêmica questão sobre o surgimento da filosofia, apresentando, com propriedade, argumentos que se contrapõem à tese eurocêntrica da origem grega, sustentando sua origem africana, em Kemet (Egito), referencial de desenvolvimento e conhecimento no mundo antigo, para onde teriam ido estudar vários expoentes pensadores gregos da época.]

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio-agosto de 2013. p. 89-117. [Este artigo aborda com didatismo o campo dos estudos da descolonização, em especial na América Latina, traçando um panorama dessa área heterogênea que abarca o pensamento pós-colonial, o que se denomina como estudos culturais e interculturais, presentes em diferentes continentes. Por fim, foca no giro decolonial ocorrido na América Latina com o grupo *Modernidade/ Colonialidade*, investigando ainda seu histórico, impactos, fragilidades e diálogos com outros movimentos político-intelectuais importantes na região, como a filosofia da libertação.]
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. [Este artigo destrincha os fundamentos e as origens para as acirradas hierarquias, concentrações e desigualdades do sistema mundial da atualidade, no qual todos os países foram colocados a partir da empresa colonial europeia moderna que, estabelecendo um paradigma padrão eurocentrado, fatiou o mundo em colonizações, espoliações, violações, pilhagens, com efeitos que não só se perpetuam, como se acentuam, como sinalizado criticamente nesse texto.]
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. [Texto comentado no tópico *Corpos*.]
- KRENAK, Ailton. *Histórias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. [Esta obra é um registro de conversas potentes do autor em diferentes lugares e contextos, nas quais confronta o modelo ocidental norte-centrado a partir de um olhar crítico referenciado na cultura indígena Krenak. As noções de humanidade, a cisão e a arrogante hierarquização entre ser humano e natureza, a imposição de um modelo único, baseado na exclusão da maioria dos seres, até mesmo dos seres humanos, são alguns dos temas abordados nos textos.]
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014. [Este livro é referência indispensável para o ensino da filosofia, debruçando-se, após mais de 10 anos da promulgação da Lei n. 10.639/03, sobre quanto a obrigatoriedade do ensino de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo de todas as disciplinas, em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, nos ajuda a desfazer vários sentidos comuns no interior da própria filosofia, denunciando a colonialidade, o racismo epistêmico, contribuindo para uma educação antirracista.]
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130. [Este artigo, que se tornou paradigmático dos estudos que problematizam a herança da colonização nas diferentes áreas de saber, sistematiza o conceito de colonialidade, sua relação com a empresa colonial moderna europeia, sua imbricação com as opressões de gênero, raça e classe, seus efeitos políticos, epistêmicos, ontológicos, enquanto colonialidade do poder, do saber e do ser.]

Metodologias

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [Texto comentado no tópico *Saberes*.]
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018. [Obra na qual Freire defende a importância do desenvolvimento da autonomia dos educandos, que devem ter seus saberes comuns reconhecidos como pontos legítimos de partida, para serem criticamente indagados e analisados. O autor defende ainda que não há “ensino sem pesquisa”, prática que deve guiar as buscas docentes e discentes. O educador deve fomentar a criatividade, a curiosidade e a insubmissão metodicamente cultivadas nos educandos para que eles possam se tornar sujeitos nos processos de construção e reconstrução do conhecimento.]
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. [Texto comentado no tópico *Corpos*.]

KOHAN, Walter (org.). *Filosofias: Caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. [Neste livro, há dois artigos sobre as olimpíadas de filosofia. O artigo de Stéphane Douailler, “Olimpismo e a filosofia”, apresenta uma discussão conceitual sobre a questão, enquanto o texto “A fundamentação filosófica da Olimpíada Argentina de Filosofia”, de Marcelo Lobosco, apresenta o histórico de uma das tradições olímpicas que ocorrem na Argentina, que discute as bases teóricas da vertente competitiva – há outra, que é a vertente cooperativa.]

KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). *Ensinar filosofia*. v. 2. Cuiabá/MT: Central de Texto, 2013. [Neste artigo, o autor propõe pensar o ensino de filosofia a partir do paradigma da oficina como um fazer, isto é, uma prática de pensamento cooperativo para a qual convidamos os/as estudantes e filósofos/as.] Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

NICOLA, Ubaldo. *Parece mas não é – 60 experiências filosóficas para aprender a duvidar*. Trad. Maria Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2007. [Neste livro, Ubaldo Nicola propõe experiências filosóficas de questionamentos de compreensões sedimentadas e temas do cotidiano que podem servir de inspiração para desenvolver atividades a partir de metodologias ativas em sala de aula.]

VELASCO, Patrícia Del Nero. Olimpíadas de Filosofia do estado de São Paulo: Práticas colaborativas do ensino-aprendizagem filosófico. *Revista do NESEF*, v. 1, n. 1, ago. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54822>.Doi:10.5380/nesef.v1i1.54822>. Acesso em: 21 jun. 2020. [Artigo que apresenta um histórico das Olimpíadas de Filosofia realizadas no estado de São Paulo, a partir de 2011, com base no modelo cooperativo, e não competitivo.]

VIESENTEINER, Jorge (org.). Dossiê Filosofia e Educação / Filosofia e Ensino (edição especial). In: *Sofia*, v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/sofia/issue/view/833>>. Acesso em: 21 jun. 2020. [Coletânea de artigos sobre Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia, incluindo textos que discutem as novas reformas curriculares, interdisciplinaridade e decolonialidade no ensino de filosofia no Ensino Médio.]

Processos de avaliação

ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: Um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009. [Este livro, escrito a quatro mãos por pessoas com reconhecida experiência na área, volta-se para o ensino de filosofia pensado a partir de sua prática na sala de aula. Estrutura suas seções em questões centrais que envolvem o ensino-aprendizagem em filosofia e divide-se em duas partes: *o que ensinar?* e *como ensinar?* Nesta última, dedica duas seções a refletir especificamente sobre avaliação em filosofia, buscando responder à pergunta sobre como avaliar e como a avaliação pode funcionar como tática de ensino, apresentando alguns exemplos nos apêndices.]

DE GALLO, Matha Frassinetti. El proceso de evaluación en la enseñanza filosófica. In: CERLETTI, Alejandro (comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba, 2009. [Neste artigo, que integra este livro de referência sobre ensino de filosofia na América Latina, publicado na Argentina, são abordados diferentes aspectos de reconhecida relevância sobre o tema da avaliação em filosofia. O texto estrutura-se em dois eixos principais: *por que avaliar?* e *o que avaliar?*, tratando das distintas funções da avaliação, bem como dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais mobilizados nesses processos.]

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. *Manifesto por uma escola filosófica popular*. Rio de Janeiro: Nefi, 2018. Disponível em: <<http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php>>. Acesso em: 20 nov. 2020. [Este livro é um manifesto porque se volta criticamente contra a que tem sido reduzida a educação no Brasil e no mundo, controlada por instituições financeiras que limitam a potência da experiência de ensinar, padronizando-a, circunscrevendo-a. Além da crítica, a obra apresenta importante contraponto: a aposta em uma escola filosófica e popular, investigando o conceitual e

evocando a experiência precursora de escola popular na América Latina, associando a ela seu caráter filosófico, baseado nos princípios da partilha do comum, da hospitalidade, da irreverência e do questionamento.]

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. [Este livro reúne alguns textos assistemáticos do autor, escritos entre 1994 e 1998, que, sem prescrições, pretendem iluminar e modificar práticas de ensinar e aprender, caminhando na direção de outra forma de pensar e escrever em pedagogia. Assim, com uma linguagem livre e poética, versa sobre autoconsciência, experiência da leitura, riso, infância, porvir, imagens do estudar, entre outros temas pedagógicos.]

Parte II

Capítulo 3

Humano, demasiado humano

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. [Obra seminal que faz uma descrição fenomenológica da condição humana como *vita activa* (oposta, na tradição ocidental, à *vita contemplativa*), da temporalidade de suas dimensões (trabalho, obra, ação) e das mudanças pelas quais ela passou na Modernidade. O trabalho é a atividade na qual se dá o tempo cíclico do metabolismo biológico entre ele e a natureza; a obra, a atividade na qual se dá a duração de um artefato fabricado no mundo humano. Já a ação é a atividade política em que se dá o tempo como passagem; nela está em jogo a pluralidade dos seres humanos.]

ARISTÓTELES. *Política*. Introdução, tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2018. [Texto comentado no tópico *Comunidades*.]

GLAZEBROOK, Trish. Ecofeminismo heideggeriano. In: *Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia*. v. 8, n. 2, 2019, p. 258-277. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/49546/33664>>. Acesso em: 16 ago. 2020. [Artigo no qual a autora parte de sua trajetória pessoal e acadêmica para questionar e evidenciar o sexismo e a misoginia presentes nas universidades. A autora explora ainda suas experiências com a natureza e com a obra de filósofas como Vandana Shiva e Karen Warren como momentos decisivos, que abrem caminhos de pensamento e pesquisa da filosofia ecofeminista.]

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus: Uma breve história do amanhã*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. [A agenda da humanidade teria sido marcada por três males que ela combateu ao longo de sua história: a guerra, a fome, as epidemias. Hoje, teríamos condições técnicas de derrotá-las. Assim, a própria agenda estaria se transformando: trata-se agora de alcançar a imortalidade e a felicidade, e isso por meio da manipulação da natureza – características que costumamos atribuir aos deuses. Por isso, dessa nova agenda surgiria uma nova espécie: no lugar do *Homo sapiens*, o *Homo Deus*. O livro tematiza possíveis problemas oriundos dessa mudança.]

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Trad. Janaina Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2019. [Em linhas gerais, o livro parte da ideia básica de que o “sucesso” da espécie humana em dominar o planeta está ancorado sobretudo na sua capacidade de produzir ficções (os mitos, mas também o dinheiro e o direito). Tal capacidade imaginativa permitiria aos seres humanos cooperarem em grandes grupos, criando grandes obras e complexas e diversificadas organizações e, com isso, expandirem seu domínio. O livro narra então a história da humanidade tendo como eixo três revoluções: a revolução cognitiva, a revolução agrícola e a revolução científica.]

HARARI, Yuval Noah. *21 lições sobre o século 21*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. [A obra trata dos temas globais que constituiriam o presente e o futuro imediato da humanidade. São 21 capítulos distribuídos em cinco partes, que abordam os desafios tecnológicos (parte I) e políticos (parte II) do século XXI; a necessidade de sermos mais humildes quanto a nossas opiniões

(parte III); a pós-verdade (parte IV); a nossa “era da perplexidade”, em que as “antigas narrativas desmoronaram” e (ainda) não há outras para dar sentido e propor caminhos para o mundo (parte V). É possível ler e trabalhar cada capítulo de modo relativamente independente.]

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/ailton-krenak-o-amanha-nao-esta-a-venda/>>. Acesso em: 16 set. 2020. [Elaborado a partir de três entrevistas concedidas por Ailton Krenak, o livro reflete sobre as consequências da pandemia do coronavírus em 2020. Krenak mostra em que sentido o vírus pode ser pensado como um recado da mãe Terra para que os seres humanos repensem o ritmo da sua vida e a destruição da Terra que esse ritmo causa – recado que há muito ecoa pela voz dos/das excluídos/as da humanidade, a “subumanidade” representada por quem há muito testemunha e denuncia a destruição de seus povos e do mundo (caiçaras, quilombolas, índios).]

MARIA, Mies. Origens sociais da divisão sexual do trabalho. A busca pelas origens sob uma perspectiva feminista. *Revista Direito & Praxis*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016. p. 838-873. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25360/18227>>. Acesso em: 16 set. 2020. [Artigo no qual a autora coloca em xeque narrativas hegemônicas sobre a divisão sexual do trabalho e as premissas de que o trabalho feminino seria privado de conhecimento criativo, na medida em que se restringe à manutenção e à reprodução da vida. A autora mostra como estão em jogo diferentes concepções do que é o conhecimento, e como o conhecimento dito feminino não se estabelece como uma tentativa de dominação e violência sobre a natureza, mas, ao contrário, como um saber cooperativo e complementar em consonância com os ciclos naturais.]

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. [Texto comentado no tópico *Comunidades*.]

MERCHANT, Carolyn. *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. New York: Harper & Row, 1980. [A partir de uma análise crítica da revolução científica, a autora defende que tanto a exploração da natureza quanto a opressão das mulheres têm uma base filosófica comum que fundamenta a ciência moderna.]

NOGUERA, Renato. Entrevista. *Ensaios Filosóficos*, v. X, dez. 2014. p. 172-179. Disponível em: <http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/Renato_Nogueira_Entrevista.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020. [Entrevista na qual Renato Nogueira narra sua trajetória na filosofia, dando ênfase a seu encontro com a filosofia africana. O filósofo apresenta também as características de uma filosofia afroperspectivista; o questionamento, a partir de fontes africanas, da ideia de que o começo histórico da filosofia teria acontecido na Grécia; a contribuição da filosofia afroperspectivista para pensar o Brasil.]

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2002. [O livro é uma reunião de nove artigos e uma entrevista. Neles, Eduardo Viveiros de Castro procura “problematizar e complexificar” os dualismos presentes na caracterização que a antropologia faz do pensamento dos indígenas da Amazônia. É o que faz o conceito central de “perspectivismo ameríndio” com os conceitos de cultura e natureza, humano e animal. Ele procura, assim, criar uma linguagem analítica que possa estar à altura dos “mundos indígenas”, de modo a reconstituir “a imaginação conceitual indígena nos termos da nossa própria imaginação” (p. 15).]

Ser, tempo, espaço

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002. [A obra é formada por catorze livros, provavelmente notas de lições orais dadas por Aristóteles. Além de temas metafísicos/ontológicos, a obra trata de questões que hoje denominamos “epistemológicas”, “lógicas”, “teológicas”. Nela aparecem, entre outras coisas, a teoria das quatro causas e as ideias de que a “filosofia primeira” é a “ciência dos primeiros princípios e causas do ser enquanto ser”, de que “o ser se diz em muitos sentidos” e de que a noção de “substância” (*ousía*) é o sentido primeiro de ser, ao qual os demais se referem.]

- BADIOU, Alain. *O ser e o evento*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 1996. [A obra parte da tese de que a matemática é a ciência do ser enquanto ser. Assim, a filosofia não é ontologia; a filosofia circula entre a “ontologia, as teorias modernas do sujeito e sua própria história”, de modo a propor um quadro conceitual que mostre como é possível que certos procedimentos de verdade “aconteçam” juntos no nosso tempo. Tais procedimentos, “externos” à filosofia e condicionantes do fazer desta, seriam: o amor (condição pensada contemporaneamente sobretudo na psicanálise), a ciência (as matemáticas pós-cantorianas), a arte (contemporânea) e a política.]
- BADIOU, Alain. *Manifesto pela filosofia*. Versão e notas de MD Magno. Rio de Janeiro: Aoutra, 1991. [Por apresentar concisamente as teses de *O ser e o evento*, este livro é uma boa introdução à obra de Badiou. Nele, o autor defende a possibilidade da filosofia contra as alegações de que esta chegou ao fim; analisa as condições da filosofia (amor, matemática, poema, invenção política), a Modernidade como definida pelo conceito de sujeito (reivindicado por Badiou), o “lugar comum” que Heidegger se tornou, o nihilismo; apresenta conceitos centrais como “evento” e “genérico”, bem como o “gesto platônico” que faria do seu pensamento um “platonismo do múltiplo”.]
- CRUTZEN, Paul. Geology of Mankind. In: *Nature*. v. 415, jan. 2002. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/415023a>>. Acesso em: 10 set. 2020. [Artigo científico no qual o conceito de “Antropoceno” é apresentado pelo químico Paul Crutzen para designar uma nova época geológica. É um dos primeiros artigos científicos, se não o primeiro, em que o conceito é desenvolvido, ainda que o termo remonte pelo menos ao início da década de 1980. Trata-se de um artigo curto e de fácil acesso, mesmo para o público não especializado na área.]
- CUNHA, Daniel. O Antropoceno como fetichismo. In: *Revista Continentes (UFRRJ)*, ano 4, n. 6, 2015. Disponível em: <<http://www.revistacontinentes.com.br/continentes/index.php/continentes/article/view/72>>. Acesso em: 10 set. 2020. [Análise crítica do conceito de Antropoceno a partir do conceito marxiano de “fetichismo”, com ênfase na problematização das noções de “controle” e “falta de consciência” presentes nesse conceito.]
- DANOWSKI, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir?* Ensaio sobre medos e fins. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2014. [O livro visa pensar a “mitocologia” para o tempo presente, no qual haveria uma virada no modo como o ser humano pensa a si e à sua história no Ocidente: não mais a marcha ascendente em direção ao progresso, mas a descendente em direção ao fim do mundo. O livro começa pela crise ecológica, mapeia os discursos filosóficos e literários acerca do fim do mundo; passa a uma consideração das cosmologias e mundos ameríndios, nos quais está em jogo outra relação entre natureza e cultura; indica os contornos da(s) política(s) necessária(s) a lidar com o tempo do fim.]
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Ed. Unimep, s/d. [Dussel pensou este livro para quem se inicia na filosofia. Trata-se de uma obra que percorre a filosofia ocidental a partir de uma geopolítica ancorada na polaridade centro-periferia e que assume a perspectiva da periferia, que seria o local de nascimento próprio da filosofia. A criação filosófica sempre nasceu como crítica do mundo a partir das periferias, que aos poucos tende a ser “privatizada” pelo centro e degenerar em ontologia, isto é, em ideologia que tenta justificar o mundo a partir do centro. É uma ótima pedida para uma introdução contra-hegemônica à filosofia.]
- FRENCH, Steven. *Ciência: Conceitos-chave em filosofia*. Trad. Andre Kludat. Porto Alegre: Artmed, 2009. [Livro introdutório que procura mostrar como a ciência funciona. Trata da descoberta científica; da justificação das teorias, das evidências e das posições verificacionista e falseacionista; da observação e dos experimentos; do realismo e do antirrealismo; da relação entre ciência e contexto social e entre ciência e questões de gênero. Em vários capítulos há exercícios para estudo e o livro apresenta, em apêndice, uma síntese dos temas, além de leituras complementares, o que a torna uma obra não só para formação continuada, mas também para uso didático em sala de aula.]

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno, Chthuluceno: fazendo parentes. In: *ClimaCom Cultura Científica* – pesquisa, jornalismo e arte, ano 3, n. 5, abr. 2016. p. 139-143. [Artigo no qual Donna Haraway pensa as mudanças climáticas, a atitude a tomar diante delas e a pertinência dos nomes dados para a conjuntura planetária gerada atualmente, além de propor um nome (Chthuluceno) que remete à perspectiva da autora de que as espécies não se dão de forma isolada, mas de arranjos multiespécies, cujo florescimento, em nossa época, dependeria de um “intenso compromisso e trabalho colaborativo entre os terranos”; isto é, entre todas as entidades bióticas e abióticas que são parentes por sua vida em comum na Terra.]

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005. [Texto comentado no tópico *Escolhas*.]

KRAUSE, Décio. *Tópicos em ontologia analítica*. São Paulo: Ed. Unesp, 2017. [Livro introdutório que apresenta e analisa algumas questões centrais da ontologia sob o ponto de vista da filosofia analítica. Adotando a visão “naturalizada” ou “relativizada” de ontologia como aquilo com que uma dada teoria (científica) se compromete em termos de entidades existentes no mundo, o livro analisa questões como a do referente de nomes próprios e descrições definidas; o critério de comprometimento ontológico proposto por Quine; a relação entre lógica e ontologia; a ontologia da física quântica; a proposta de uma ontologia de não indivíduos.]

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos* – Ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: 34, 2013. [Obra seminal na qual Bruno Latour procura mostrar que as sociedades (ditas) “modernas”, a rigor, jamais funcionaram segundo a grande divisão que caracterizaria o que ele chama de “a Constituição moderna” – entre natureza e sociedade/cultura, que funda a divisão entre ciência (natural) e política. Isso porque, entre outros fatores, a tentativa de separação dos campos ocorreria paralelamente a uma crescente proliferação de híbridos (buraco na camada de ozônio, manipulação genética, bomba atômica, por exemplo, temas a um tempo científicos e políticos).]

LATOUR, Bruno. Para distinguir amigos e inimigos nos tempos do Antropoceno. In: *Revista de Antropologia*, v. 57, n. 1, São Paulo, USP, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702>>. Acesso em: 16 set. 2020. [Neste artigo, Latour procura mostrar algumas virtudes e alguns problemas do conceito de Antropoceno. Ele pode, por um lado, contribuir para reconfigurar a sociabilidade humana, de modo a não mais concebê-la como oposta e separada da natureza nem tampouco reduzida à concepção científica desta; tratar-se-ia de pensar-nos como Terranos, destacando a nossa (co)pertença com a Terra. Por outro lado, ele pode indicar o pior: a separação e a oscilação entre uma “construção social da natureza” e uma redução do ser humano a seus componentes físicos.]

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 327-367. [Artigo que utiliza o conceito de “colonialidade do ser” para pensar a relação da experiência vivida e da linguagem com a colonização e a consequente racialização de certos sujeitos na Modernidade, à qual se ligam o esquecimento da colonialidade e o racismo epistêmico. Estariam sujeitos a esse questionamento até mesmo filósofos críticos à Modernidade como Heidegger, Lévinas e Negri, na medida em que conservam, de modo mais ou menos consciente, uma perspectiva eurocêntrica e impensada do ponto de vista geopolítico.]

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. *Ensaio Filosóficos*, v. IV, out. 2011. p. 6-25. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020. [Ensaio no qual Ramose procura demonstrar a legitimidade do estudo da filosofia africana por africanos e não africanos, contra a posição que questiona a existência de uma tal filosofia (assim como de uma “filosofia aborígine” ou “latino-americana”, por exemplo) – questionamentos que não são feitos à chamada “filosofia ocidental”, tomada como “normal”. O artigo questiona os silenciamentos em jogo nessa posição, oriundos da colonização. Para isso, usa conceitos como os de “pluriversalidade” e “epistemicídio” e apresenta a filosofia ubuntu como exemplo de filosofia africana.]

RAMOSE, Mogobe. A filosofia do ubuntu e ubuntu como uma filosofia. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Disponível em: <<https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020. Texto original em: RAMOSE, Mogobe. *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999. p. 49-66. [O artigo desenvolve o conceito de “ubuntu” como base da filosofia africana, com uma valência a um tempo epistemológica e ontológica. Ramose procura mostrar como nesse conceito está em jogo o ser pensado como movimento e multiplicidade sem fragmentação; a centralidade do verbo (à diferença da centralidade do substantivo na filosofia europeia); a musicalidade inerente ao ser assim pensado; as consequências da língua reomodal pensada a partir do ubuntu para a ideia de “aldeia global”; a integração entre os ancestrais, os viventes e os que virão.]

ROQUE, Tatiana. *História da matemática: Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. [Escrita em linguagem acessível, essa obra procura desfazer uma série de “mitos” sobre a matemática, como a ideia de que ela é um saber unificado, eminentemente teórico e sempre o mesmo em toda parte. O livro percorre a história da matemática da Mesopotâmia ao século XIX, passando por Egito, Grécia Clássica, Idade Média, Modernidade, dando ênfase aos problemas concretos que levaram a um ou a outro desenvolvimento matemático, de modo que tal desenvolvimento ganhe sentido. Excelente base para trabalhos interdisciplinares.]

ROSENBERG, Alex. *Introdução à filosofia da ciência*. Trad. Alessandra Siedschlag Fernandes e Rogerio Bettoni. São Paulo: Loyola, 2013. [A obra reflete o modo como as teorias e descobertas científicas teriam influência sobre a filosofia e como, por outro lado, esta pode ser fundamental para a compreensão de vários ramos da ciência. Trata de questões como a importância da filosofia da ciência, os critérios da explicação científica, o problema da causalidade, a metafísica das teorias científicas, o relativismo, o cientismo e o sexismo. Cada capítulo da obra contém um resumo, questões de estudo e sugestões de leitura, o que facilita seu uso didático.]

ZEILINGER, Anton. *A face oculta da natureza: O novo mundo da física quântica*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Globo, 2005. [Obra breve na qual o físico austríaco Anton Zeilinger apresenta de forma acessível, didática e introdutória os principais resultados da física quântica, bem como algumas consequências desses resultados para nossa visão “realista” e “mais espontânea” do mundo físico.]

Globalização e Ecologia de saberes

COLLINS, Patricia. *Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019. [Livro de 1990, traduzido pela primeira vez para português e recentemente publicado no Brasil. Obra fundamental para compreender o feminismo negro, que reconstrói as bases teóricas desse movimento, assim como discute a especificidade da forma como a opressão de gênero e o racismo se combinam e as estratégias criadas pelas mulheres negras para lutar contra essas opressões.]

HARDING, Sandra. Objetividade mais forte para ciências exercidas a partir de baixo. In: *Em construção – Arquivos de Epistemologia Histórica e Estudos de Ciência*. n. 5. 2019. p. 143-162. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/41257/29787>>. Acesso em: 16 set. 2020. [Artigo no qual Harding retoma uma de suas principais contribuições para as epistemologias feministas, a saber, a defesa de que a inclusão de mais vozes e perspectivas, historicamente excluídas, na produção científica aumenta nossa capacidade de compreender o mundo e explicar fenômenos, consistindo, dessa forma, na defesa de uma objetividade mais forte.]

RAMOSE, Mogobe. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220. [Neste artigo, os efeitos dos processos de globalização são discutidos com criticidade, refletindo sobre os aspectos filosóficos, econômicos e culturais associados a esse fenômeno mundial, seus impactos na família e na vida, sua herança colonial. O autor identifica na filosofia ubuntu, que associa aos direitos humanos, um caminho alternativo potente, capaz, desde um referencial teórico e prático africano, de refundar as relações globais a partir de pactos comunitários, de respeito e reciprocidade.]

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003. [Esta obra aborda o fenômeno da globalização: enquanto fábula, depois como a perversidade que tem se mostrado na prática e, por fim, como possibilidade de *uma outra globalização*. Composto de seis partes, incluindo a introdução, o livro amadurece alguns escritos anteriores do autor sobre o processo da globalização e agrega novos sobre como o espaço geográfico constitui um dos limites a essa globalização perversa, culminando com a percepção otimista de que a valorização do Sul global constitui-se como uma transição positiva em marcha atualmente.]

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003. [Livro composto de cinco ensaios acerca dos problemas e consequências do modelo monocultural de produção da revolução verde, das grandes corporações e dos agrotóxicos, incluindo sua ameaça à diversidade, tanto da biodiversidade quanto da diversidade cultural. A autora mostra como essa forma de produção está baseada nas monoculturas da mente, um único modelo de pensamento, que exclui muitos outros, destruindo os saberes e as formas de viver e produzir ao redor do mundo.]

SHIVA, Vandana. *Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace*. Berkeley: North Atlantic Books, 2015. [Neste livro, a autora apresenta uma proposta alternativa ao modelo de globalização das corporações, trazendo alguns princípios fundamentais como a autonomia, a não violência e a noção de comum, para se compreender uma democracia da Terra, que inclua não apenas todos os seres humanos, mas todos os seres vivos.]

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Novos estudos – Cebrap*. São Paulo, n. 79, nov. 2007. p. 71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&nrm=iso>; <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Acesso em: 16 set. 2020. [Artigo no qual o autor mostra um panorama de sua proposta de uma ecologia de saberes. Apresenta uma primeira parte de crítica ao pensamento abissal, e uma segunda de formulação das bases do reconhecimento da diversidade de saberes do Sul global que foram negados, silenciados ou ignorados pela colonialidade, como uma proposta de diálogo e copresença que ultrapasse as linhas abissais que consideram a ciência e os conhecimentos ocidentais como únicos legítimos, abarcando saberes populares, ancestrais, tradicionais etc.]

Capítulo 4

A subjetividade das gerações e a geração das subjetividades

BEAUVOIR, Simone de. *Moral da ambiguidade*. Trad. Anamaria de Vasconcellos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. [Texto comentado no tópico *Escolhas*.]

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. [Na primeira parte desta obra, a filósofa faz um percurso de análise da velhice a partir das perspectivas do discurso biológico e dos percursos etnológico e histórico sobre essa fase da vida, inserida em algumas temporalidades e contextos. A segunda parte é voltada para a percepção de si: a vivência corporal da velhice, sua relação com o tempo, as atividades, o cotidiano do envelhecer e exemplos de velhice. No apêndice, são tematizados: a sexualidade, grande tabu que envolve a velhice, quem cuida das pessoas idosas e, ainda, a relação entre trabalho e envelhecimento.]

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. [Nesta obra, o criador do Teatro do Oprimido apresenta uma série de jogos para exercitar a teatralização de cenas cotidianas da vida, seja em contextos cênicos artísticos, de saúde, terapêuticos, seja em contextos educativos, políticos, recreativos. O te-ato, como ato propriamente humano, permite um distanciamento da situação vivida para vivenciá-la como encenação, como dramaturgia, podendo percebê-la de diferentes perspectivas.]

CESAR, Ana Cristina. *A teus pés*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. [Esta obra foi a única publicada por uma editora, ao longo da vida desta poetisa que tanto desafiou as fronteiras entre prosa e poesia, arte e vida. O livro reuniu, além de material inédito, três obras curtas que tinham sido publicadas pela autora, artesanalmente, em anos anteriores: *Cenas de abril*, *Correspondência completa* e *Luvax de pelica*.]

FERRARO, Giuseppe. *A escola dos sentimentos: Da alfabetização das emoções à educação afetiva*. Trad. Alessandra Oliveira dos Santos e Walter Kohan. Rio de Janeiro: Nefi, 2018. Disponível em: <<http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php>>. Acesso em: 12 set. 2020. [Esta obra trata do que comumente é deixado de lado nos espaços de ensino: os afetos, as emoções, os sentimentos. Em escritos curtos, o autor convida o/a leitor/a a refletir sobre educação, criança, filosofia, escola e as relações que tecem com saber, projeto, corpo, medo, carinho, culpa, desejo, vergonha, amizade, entre tantas potencialidades que afloram quando abrimos os espaços de ensino e a filosofia para diálogo com a vida.]

Poder(es) e direito(s)

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004. [Giorgio Agamben apresenta neste livro uma nova análise sobre o Estado de exceção, dispositivo anômalo, previsto nas constituições de países ocidentais e não ocidentais, e que se apresenta como a “forma legal daquilo que não pode ter uma forma legal”. O autor realiza uma reconstrução histórica dos códigos de lei que continham esse mecanismo, discute com filósofos e juristas que investigaram o fenômeno e alega que o recurso à exceção se tornou um expediente normal em diversos regimes políticos contemporâneos.]

BOBBIO, Norbert. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2006. [O livro é útil para o trabalho no Ensino Médio, pois o autor apresenta definições simples e precisas para termos que se tornaram populares no debate público e que muitas vezes aparecem nos discursos do corpo discente. Dentre os inúmeros temas abordados no livro, destacam-se: a diferença entre as concepções antiga e moderna sobre liberdade e democracia; a distinção entre democracias formal e substancial; a oposição entre as concepções liberal e organicista de sociedade; a valorização do antagonismo na sociedade liberal etc.]

BOCQUET, José-Louis; MULLER, Catel. *Olympe de Gouges*. Trad. André Telles. Ilustr. Catel Muller. Rio de Janeiro: Record, 2014. [Esta HQ apresenta a história de Olympe de Gouges, autora que participou da Revolução Francesa, escreveu a *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, em 1791, e foi assassinada durante o Terror Jacobino. É possível usar o material para trabalhar em sala de aula as relações entre as reivindicações universalistas do programa iluminista e as questões de gênero.]

HELLER, Agnes. *Por que a Hungria se rendeu ao extremista Orbán e como controlar o ensino é essencial para o seu projeto?* Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/actualidad/1555585620_542476.html>. Acesso em: 30 nov. 2020. [Agnes Heller analisa as condições que possibilitaram a emergência da extrema-direita na Hungria, caracteriza o regime de Viktor Orbán como uma “democracia iliberal”, aborda as relações entre o nacionalismo e os discursos de identidade e se opõe à tirania da maioria, argumentando que apenas a democracia liberal pode ser qualificada como um regime democrático, na medida em que garante a divisão dos poderes, um sistema de freios e contrapesos e a proteção aos direitos individuais.]

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. [Nesta obra, os autores defendem duas teses centrais: 1) as democracias não são corrompidas apenas por um golpe radical, pois passam por um lento processo de erosão; 2) a tolerância mútua e o respeito pelas regras não escritas podem evitar o desgaste da democracia. Os autores se afastam de abordagens institucionalistas, segundo as quais o respeito pelo ordenamento legal seria suficiente para conter ameaças autoritárias, pois afirmam que certas decisões políticas, ainda que respaldadas por lei, podem levar a democracia à ruína.]

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1, 2018. [Neste ensaio, Mbembe analisa a soberania, tal como se expressa na política colonial, e acompanha suas consequências na contemporaneidade. O autor afirma que as colônias são administradas por um soberano que decide, de acordo com uma distribuição da espécie humana em grupos e subgrupos, baseado, portanto, no racismo, quais pessoas devem viver e morrer. Esse contexto de exceção é marcado por uma política de contínua letalidade, a necropolítica, que ainda é posta em prática pelo Estado de Israel e por demais regimes da periferia do capitalismo.]

MASCARO, Alysso. *Crise e golpe*. São Paulo: Boitempo, 2018. [Nesta obra, Mascaro apresenta uma inovadora teoria filosófica, política e jurídica sobre as relações entre Estado de direito, Estado de exceção e capitalismo. O autor interpreta alguns fenômenos recentes à luz dessa teoria, como as manifestações de junho de 2013, o *impeachment* de Dilma Roussef, a prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e as políticas econômicas do governo Temer.]

PATEMAN, Carole. *Sexual Contract*. California: Stanford University Press, 1988. [Nesta obra, Pateman apresenta uma leitura crítica de algumas teorias contratualistas tradicionais, como a de John Locke e a de Jean-Jacques Rousseau, bem como do vocabulário contratualista, liberal e iluminista em geral. A autora argumenta que as propostas iluministas de emancipação dos indivíduos (homens burgueses) pressupõem a exploração da mulher na vida privada, pois na sociedade patriarcal o contrato sexual assimétrico é uma das condições para o desenvolvimento da vida masculina na esfera pública.]

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Democratizar a democracia: Caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. [O livro reúne uma coleção de artigos específicos sobre experiências de democracia participativa nas sociedades do eixo Sul. Boaventura escreve a introdução, na qual apresenta os dois principais direcionamentos teóricos da coletânea: questionamento da exclusividade do modelo hegemônico de democracia procedimental, representativa e de baixa intensidade, e defesa da demodiversidade, isto é, do convívio, harmonioso ou conflituoso, entre diferentes modelos democráticos.]

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Trad. Luiz Antônio de Oliveira de Araújo. São Paulo: Ed. Unesp, 2017. [O autor oferece nesta obra as bases teóricas do modelo procedimental, representativo e elitista de democracia, no qual uma elite de políticos disputa os votos dos homens comuns. Schumpeter entende a democracia como uma “livre competição pelo voto livre”, isto é, por meio de uma analogia com o funcionamento da economia capitalista. O autor apresenta críticas à economia planificada (marxista) e às teorias clássicas da democracia, que tinham entre seus fundamentos as noções de soberania popular, interesse comum e decisão racional.]

(R)Existências

CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa – Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. [A autora discute e analisa várias instituições, inclusive a universidade e seus vícios acadêmicos, como formas coloniais, ao mesmo tempo que apresenta a palavra *aymara ch'ixi* para pensar a potência da mescla que é resultado da resistência dos elementos indígenas nos processos de colonização. O livro defende ainda que as imagens são fontes fundamentais para compreendermos as camadas significativas que a linguagem, a partir da colonialidade, apagou ou escondeu.]

CUSICANQUI, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018. [Nesta obra, Silvia Cusicanqui aprofunda a formulação do conceito de *ch'ixi* para pensar a mescla que abarca a possibilidade da contradição, da complementação e das tensões que constituem os opostos que convivem em nós. Abarcando tanto a mestiçagem que nos constitui quanto a polaridade entre homem e mulher, a autora propõe, a partir de

diálogos com diversas formas de resistências populares, que o *ch'ixi* pode abrir caminhos profícuos para superarmos o desafio contemporâneo do colapso da Terra levado a cabo pelo modelo capitalista.]

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto *et al.* Rio de Janeiro: 34, 1996. [*Mil platôs* é uma obra fundamental para a filosofia contemporânea, fruto da parceria entre Deleuze e Guattari. É composto de quinze platôs, formados por textos autônomos, ainda que interligados. Conceitos como rizoma, nomadologia e corpo sem órgãos são apresentados ou revisitados na obra. O volume 3 é especialmente importante para a compreensão da noção de micropolítica desenvolvida pelos autores e da proposta de esquizoanálise.]

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia; Ed. Universitária UFPB, 2005. [Artigo no qual Conceição Evaristo apresenta a noção de escre(vivência), que orienta sua produção literária, a partir de sua experiência vivida enquanto mulher e negra na sociedade brasileira contemporânea. A autora apresenta narrativas pessoais que a levaram à escrita e mostra como sua obra é uma forma de resistência em um contexto de silenciamento e opressão racista e sexista.]

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977. [Texto comentado no tópico *Corpos*.]

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006. [*Microfísica do poder* é o título de uma coletânea brasileira de textos de Foucault que incluem artigos, entrevistas e conferências que versam sobre a questão do poder, da micropolítica, de seus dispositivos, instituições, sua relação com a produção da verdade e formas de resistência.]

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. [Livro de aforismos que reúne boa parte das ideias e conceitos da obra madura de Nietzsche, como o conceito de vontade de poder, perspectivismo, niilismo e a crítica à moral de rebanho.]

ROLNIK, Suely. *Esfemas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1, 2018. [Nesta obra, a autora analisa a crise planetária do modelo capitalista em sua expansão globalizada para descrever e questionar os impactos e as formas de resistência que ocorrem na esfera mais íntima de nossas vidas, nossa subjetividade. A partir do conceito de inconsciente colonial-capitalístico, a autora discute o modelo de expropriação de nós mesmos em curso, de roubo de nossos próprios desejos como a forma mais íntima de controle. Ela ainda pensa os movimentos sociais como formas de germinar coletiva e individualmente possibilidades de futuro.]

Capítulo 5

Gosto se discute?

BARBOSA, Ricardo. O problema do universalismo estético em Kant e em Bourdieu. *Stud. Kantiana* 18, jun. 2015. p. 134-147. [Neste artigo, Barbosa faz uma reconstrução clara e sucinta de alguns temas complexos da *Crítica da faculdade do juízo*, de Kant, bem como apresenta o projeto de Bourdieu de uma destranscendentalização da estética pura. Um relevante texto de apoio, a partir do qual o debate no tópico foi desenvolvido.]

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998; Lisboa: Difel, 1989. [No Capítulo 10 da obra, intitulado *Gênese histórica de uma estética pura*, Bourdieu apresenta críticas a algumas abordagens exclusivamente filosóficas da estética (puras), que, pela desconsideração da formação histórica dos campos artísticos e dos seus

respectivos jogos de linguagem, tornam-se reféns das ilusões do absoluto. O texto apresenta uma problematização do isolamento disciplinar, na medida em que o autor provoca os filósofos, incluindo os pós-estruturalistas, e nos convida a pensar criticamente sobre certos hábitos intelectuais que interiorizamos.]

CONSTÂNCIO, João. Quem tem razão? Kant ou Stendhal? Uma reflexão sobre a crítica de Nietzsche à estética de Kant. *In: Kriterion*, v. 54, n. 128. p. 275-495. Belo Horizonte: Kriterion, 2013. [O artigo contém uma organização singular de um conjunto de comentários de Nietzsche a respeito do juízo de gosto. O autor inicia sua exposição com uma leitura do aforismo 9 da III dissertação da *Genealogia da moral*, em que são apresentados comentários sobre as estéticas de Kant e de Schopenhauer. Em seguida, recorre a alguns fragmentos póstumos para explicar os pontos essenciais dessa passagem; entrega ao leitor um conjunto ordenado de conceitos e argumentos, o que torna possível uma aproximação qualificada com a fonte primária.]

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. [Na Terceira Crítica, Kant dedica atenção especial à faculdade do juízo, o termo médio entre o entendimento e a razão. Trata-se da faculdade do juízo reflexivo, ou seja, daquele juízo que se eleva do particular da natureza para o universal do conceito. O estudo sobre o princípio transcendental da faculdade do juízo – a conformidade a fins formal – desdobra-se em uma investigação sobre o belo, o sublime e os juízos de gosto em geral, bem como em um estudo a respeito do conhecimento teleológico da natureza.]

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. [A obra apresenta uma investigação sobre as origens históricas e psicológicas dos valores morais e indica a importância de tal investigação para a efetivação do projeto de uma transvaloração dos valores. Na última dissertação, o filósofo propõe uma comparação das definições de belo de Kant e Stendhal, assim como apresenta uma hipótese sobre os motivos psicológicos que levaram Schopenhauer a se apropriar da estética kantiana, o que se desdobra em uma reflexão sobre ideais ascéticos e negação da sexualidade.]

Diversidade e cultura

BONILLA, Alcira. Perspectivas interculturales para la enseñanza de la filosofía en el nivel superior y universitario. *In: CERLETTI, Alejandro; COULÓ, Ana Claudia. La enseñanza filosófica: Cuestiones de política, gênero y educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2015. p. 49-64. [Neste artigo, a autora parte do diálogo com a experiência de um grupo de intelectuais e suas investigações sobre filosofia e interculturalidade desde os anos 1990, na América Latina, para afirmar as configurações culturais como o solo natal das categorias filosóficas, destacando ainda o caráter de reparação histórica de toda filosofia intercultural.]

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos). [Neste livro, o pesquisador investiga os fundamentos da arte, sua relação intrínseca com o humano, a cultura, a constituição comunitária, as nossas sociedades, voltando-se principalmente para as referências ocidentais do fazer artístico.]

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017. [Temas que envolvem cultura e política, historicamente vedados como pautas públicas às mulheres, são abordados nesta obra que organiza e publica, ineditamente no Brasil, estes escritos da filósofa, datados da segunda metade do século XX. Esta obra, ao propor certas leituras para eventos da história mundial recente, permite que nos apropriemos desses eventos históricos como experiências potencializadoras, grávidas de outras possibilidades de presente e de futuro.]

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. [Texto comentado no tópico *Corpos*.]

- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. Lélia Gonzalez em primeira pessoa... São Paulo: Diáspora Africana, 2018, p. 335-342. [Este livro é um dedicado inventário da produção da intelectual brasileira afrodiaspórica Lélia Gonzalez, compilando artigos publicados e entrevistas. Neste rico material, essa filósofa, antropóloga e militante discute, de modo precursor, questões de gênero, classe e raça, abrindo caminho para a interseccionalidade tanto epistêmica quanto mais profunda e, sobretudo, política e existencial.]
- GONZALEZ, Lélia. *Festas populares no Brasil*. Rio de Janeiro: Index, 1987. [Esta obra reúne uma coletânea de fotos artísticas de manifestações populares festivas tradicionais da cultura brasileira, como o carnaval, as festas juninas, o bumba meu boi, entre outras. O texto que acompanha as obras analisa aspectos sagrados e profanos dos fenômenos, discutindo as fronteiras artificiais entre as culturas, entre o popular e o erudito.]
- OYĒWŪMÍ, Oyèronké. *La invención de las mujeres – Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editorial en la Frontera, 2017. Tradução para o espanhol de Alejandro Montelongo González. [Texto comentado no tópico *Corpos*.]
- RAMOSE, Mogobe. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220. [Texto comentado no tópico *Globalização e Ecologia de saberes*.]
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003. [Texto comentado no tópico *Globalização e Ecologia de saberes*.]
- SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 584-602. [Neste artigo, presente no livro que se tornou referência da produção intelectual a partir do Sul global, o geógrafo e intelectual brasileiro discute cultura, espaço, racionalidade, corporeidade e classes sociais, dialogando com o fenômeno contemporâneo da globalização.]
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. In: VILLA, W.; GRUESO, A. (org.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/ Alcaldía Mayor, 2008. [Neste artigo, as trocas entre as culturas são tematizadas criticamente e a autora afirma um caminho possível e potente para tais intercâmbios a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, que traz o diálogo intercultural, mas com a manutenção das diferenças, com as culturas sendo tratadas com equidade e respeito.]
- YEH, Lily *apud* PAGLIA, Camille. Oriente e Ocidente: uma experiência de multiculturalismo. In: PAGLIA, Camille. *Sexo, arte e cultura americana*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 141-174. [Este ensaio, presente num livro de compilações de textos de Camille Paglia, narra, em forma de diário, uma experiência multicultural realizada a quatro mãos em um curso ministrado conjuntamente na Universidade das Artes, em coautoria com a artista plástica sino-estadunidense Lily Yeh.]

O que você consome te consome?

- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. [Obra na qual Bauman analisa as consequências para os relacionamentos afetivos das transformações decorrentes do advento da Modernidade líquida. O autor defende que também o amor e as relações humanas passam a ser pensados e encarados a partir da lógica do consumo e do descarte, baseada na possibilidade de trocar e substituir o que se possui por algo sempre novo sem vínculos ou culpas.]
- CARREY, James W. *Communication as culture: Essays on media and society*. New York; London: Routledge, 2009. [O autor apresenta uma abordagem cultural do fenômeno da comunicação,

ressaltando que as duas principais visões de comunicação que vigoram na sociedade americana contemporânea, a transmitiva e a ritualística, têm raízes em um imaginário religioso/protestante. Uma obra central da teoria da comunicação, que pode ser usada como referência para o debate sobre indústria cultural e consumo de informação no mundo contemporâneo.]

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Manifesto comunista*. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 1998. [Encomendado como programa da Liga dos Comunistas, o *Manifesto do Partido Comunista* (1848) apresenta de maneira breve e acessível a ideia de história como luta de classes; uma análise da sociedade capitalista a partir desse horizonte (isto é, a luta de classes entre burguesia e proletariado); a relação entre comunistas e proletários; uma recensão da literatura comunista e socialista produzida até então; a posição do Partido Comunista em questão diante dos demais partidos.]

HAN, Byung-Chul. *No enxame*: Reflexões sobre o digital. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água, 2016. [Esta obra contém textos curtos nos quais o autor apresenta reflexões críticas sobre a influência das redes sociais na formação humana. Aborda criticamente alguns temas relativos à socialização nas redes: a dissolução da distinção entre as esferas pública e privada, os problemas psicológicos causados pelo consumo excessivo de informação, a cultura do narcisismo, o caráter efêmero e despotencializado das ondas de indignação etc. Um texto central para pensar a cidadania no século XXI.]

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. [Escritos em 1844 mas publicados pela primeira vez em 1932, os três cadernos de anotações que formam esta obra dão conta dos primeiros encontros entre Marx e a economia política. Influenciada por Hegel, a leitura crítica de Marx explicita como, no âmbito do capitalismo, o trabalho como metabolismo entre ser humano e natureza é marcado pela alienação/estranhamento (*Entfremdung*). Isso significa que, longe de realizar seu ser no processo de trabalho, o trabalhador é expropriado dele e apropriado pelo capitalista, sob a forma todo-poderosa do dinheiro.]

PLUMWOOD, Val. Shadow Places and the Politics of Dwelling. In: *Australian Humanities Review*, 44, 2008. Disponível em: <<http://australianhumanitiesreview.org/2008/03/01/shadow-places-and-the-politics-of-dwelling/>>. Acesso em: 12 set. 2020. [Artigo no qual a autora apresenta uma crítica às filosofias do lugar que defendem um pertencimento romantizado a determinado território sem questionar o quanto nossas vidas, em um mundo globalizado, estão ligadas a muitos outros lugares que nem conhecemos. A autora defende que, do ponto de vista de uma consciência ambiental, é necessário reconhecermos nosso vínculo e nossa responsabilidade diante dos lugares invisibilizados, geralmente no Sul global, que ficam com o ônus de nosso estilo de vida e consumo.]

WARDLE, Claire; DERAKSHAN, Hossein. *Information disorder*: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Europa: Conselho da Europa, 2017. [Relatório interdisciplinar no qual são apresentados resultados de uma pesquisa sobre sistemas de desinformação nas redes sociais. Além da parte teórica, os autores oferecem à sociedade civil algumas nossas recomendações sobre o combate à desinformação nas redes. Texto que pode auxiliar o desenvolvimento de um trabalho sobre o consumo responsável de informações nas redes sociais.]

» Cartografias do pensamento

É comum que a filosofia seja organizada graficamente por meio de uma linha do tempo da sua história, que, em geral, abarca apenas a tradição ocidental de pensamento, o que poderia sugerir que existe uma única história, desenvolvida no território europeu. Por isso, decidimos cartografar uma diversidade de geografias do pensamento, a partir da confecção de um mapa artístico que localiza uma parte dos pensadores e pensadoras que aparecem ao longo do livro, de acordo com o seu local de nascimento. Uma lista completa deles/delas pode ser encontrada no Índice Onomástico da obra. O mapa toma o Sul como orientação, como o nosso “norte”, seguindo a proposta de Joaquín Torres-García na obra *América invertida* (1943).

NIK NEVES



Este mapa deseja evidenciar que há muitas histórias da filosofia para serem contadas, a partir de diversos espaços do filosofar. *Sulear* nossa formação é um convite aos questionamentos filosóficos que ampliem nossas possibilidades de pensar, agir e ensinar.



A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

bell hooks. *Ensinando a transgredir*.
p. 273.

O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. [...] O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade.

bell hooks. *Ensinando a transgredir*.
p. 203-205.

1. Qual é o meu projeto de vida enquanto docente de Filosofia?
2. Como trabalhar de forma inter e transdisciplinar?
3. Como descolonizar a escola, o ensino, a Filosofia?
4. Qual é o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?

ACERVO IPEAFRO (INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDIOS AFRO-BRASILEIROS), RIO DE JANEIRO

Adinkra Asante (1992), Abdias do Nascimento.
Acrílica sobre tela, 100 x 84 cm. Coleção particular.



OBJETIVOS DA PARTE I

- Contribuir para que o/a docente possa elaborar seu projeto de vida enquanto educador/a.
- Refletir sobre os pressupostos do ensino de Filosofia na Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio.
- Pensar a relação entre a Filosofia e as outras áreas do saber, na perspectiva de um trabalho inter e transdisciplinar.
- Propor uma educação como prática da liberdade.
- Estimular a construção de uma atitude decolonial.
- Refletir sobre a diversidade de possibilidades metodológicas e os diferentes enfoques nos processos avaliativos.

Quem sou eu, quem somos nós, docentes de Filosofia?

Escolhas

O desejo é que gera o pensamento.

Plotino. *Enéadas*.

DIÁLOGOS

» Projeto de vida e vida como projeto

A primeira ideia que talvez venha à mente de muitas pessoas quando se fala em “escolhas” é a de que se tem, como que diante de si, diferentes opções, caminhos e/ou possibilidades; outra é a de que está ao alcance da nossa liberdade optar por este ou aquele caminho, seguir esta ou aquela possibilidade. Por outro lado, há a ideia de que não se é livre quando não se tem escolha ou opção, quando só há um caminho a seguir, quando é impossível ser de outro jeito.

Essa abordagem inicial relaciona diretamente “escolhas” a “liberdade” e supõe duas questões prévias (e filosóficas, por excelência) que já estão decididas: Existe livre-arbítrio? Somos livres?

Pensar essas questões, em geral, envolve uma discussão metafísica sobre o tipo de causalidade em jogo, se somos determinados por forças externas a nós, sejam elas o destino ou causas naturais etc. Não vamos abordar esses problemas neste tópico, pois o que nos interessa, neste momento, é pensar as escolhas e a liberdade em jogo nelas da perspectiva de um projeto de vida como docente de Filosofia e, portanto, de um ponto de vista antes existencial, ético e político. A partir daquela perspectiva e desse ponto de vista, o fato é que respondemos pelos caminhos que seguimos e, ao menos nessa medida, somos (considerados por nós e pelos outros como) livres. Mas, se é assim, qual é a relação entre projeto, escolhas e liberdade?



Exu-Dambalah (1973). Abdias do Nascimento. Acrílico sobre tela, 102 cm x 51 cm. Acervo Ipeafro (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros), Rio de Janeiro.

ACERVO IPEAFRO (INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS), RIO DE JANEIRO

CONTINUANDO A CONVERSA

Uma boa obra para pensar os aspectos metafísicos da questão do livre-arbítrio é *Metafísica – Conceitos-chave em filosofia*, de Brian Garrett. A obra contém uma exposição panorâmica e didática dos problemas, posições e argumentos envolvidos com este e outros problemas metafísicos, trazendo ao final de cada capítulo sugestões de questões para estudo e de textos para aprofundamento. Nesse sentido, ela pode servir tanto para a formação continuada do/a docente quanto como fonte de materiais para uso em sala de aula.

Que mundo é esse – que tá um arraso?

Temas transversais trabalhados no tópico: Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Ciência e tecnologia; Trabalho; Vida familiar e social.

Habilidades e competências: EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS105; EM13CHS202; EM13CHS401; EM13CHS403; EM13CHS504.

Humano, demasiado humano

A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade.

Eduardo Viveiros de Castro. *A inconstância da alma selvagem.*



Pôster com ilustração de pessoas de várias idades e diversas etnias.

EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

» O que nos faz humanos?

Objetivos:

A ideia desta atividade é sensibilizar as/os estudantes para a questão “O que nos faz humanos?”, mostrando que elas/eles já possuem saberes, crenças e/ou concepções mais ou menos explícitas do que significa “ser humano”. Trata-se de explicitar e articular esses conceitos prévios, bem como problematizar os possíveis preconceitos neles contidos. Trata-se ainda de exercitar a argumentação, na medida em que as diversas concepções de humano podem ser explicitadas sob a forma de teses, as quais, para serem sustentadas, dependem de argumentos.

Descrição da atividade:

- Peça a cada estudante que escreva em um pedaço de papel uma única característica que, segundo ele, definiria o ser humano, e a entregue a você.

- b) Divida a turma em grupos de 3 a 6 estudantes.
- c) Cada estudante de cada grupo sorteia uma das respostas.
- d) Solicite aos grupos que discutam as definições sorteadas e selecionem as que parecem, segundo eles, mais significativas para definir o ser humano.
- e) Peça a cada grupo que produza um texto ou uma representação artística (cartaz, vídeo, música, pintura, teatro, *performance*) apresentando a concepção de humano à qual o grupo chegou (ou, se não chegou a uma única concepção, as razões pelas quais isso aconteceu).
- f) Debata com a turma as questões que surgem no processo e os ganhos que se tem nessa discussão, ainda que não se chegue a um consenso sobre que conjunto de características podem definir o humano.
- g) Introduza textos de pensadores ou pensadoras com reflexões sobre a noção de humano (conforme os materiais fornecidos no decorrer deste tópico).

Materiais necessários:

Papel, caneta (e outros materiais, dependendo da representação artística escolhida).

Tempo estimado:

De 2 a 4 tempos de aula (considerando cada tempo como de 40 a 50 minutos).

Espaço:

A atividade pode ser desenvolvida em sala de aula, mas outros espaços da escola também podem ser utilizados (pátio, quadra, biblioteca, algum lugar ao ar livre etc.).

Áreas da filosofia envolvidas:

Antropologia filosófica, ontologia, sobretudo; possivelmente também epistemologia, teoria do conhecimento, ética, política.

PERSPECTIVAS

É possível fazer uma série de variações nessa atividade. Uma delas é perguntar a alunos e alunas não só quais são as características que elas/es consideram fundamentais para definir o ser humano, mas também perguntar de onde vieram esses saberes (da família, da religião, da ciência, de algum livro etc.).

Nesse caso, seria interessante explorar não só questões de antropologia filosófica e ontologia, mas também de teoria do conhecimento e epistemologia, no que se refere aos critérios de justificação desses conhecimentos (autoridade, fé, razão etc.).

Outro aprofundamento possível é partir das definições dadas e perguntar quais dentre elas são mais inclusivas ou mais excludentes. A partir daí é possível abordar a questão dos direitos humanos, por exemplo, e outras relativas à ética e à política.

Inter/Transdisciplinaridade:

Disciplinas de todas as áreas, mas sobretudo as de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Língua e suas Tecnologias, biologia.

Avaliando a experiência:

Há várias maneiras de avaliar essa experiência. Seguem algumas sugestões:

- a) Caso se queira uma avaliação mais individualizada, pode-se pedir a cada estudante que redija um texto a respeito da atividade. Pode ser uma narrativa da experiência, um texto ficcional produzido a partir dela, um diálogo com personagens que representem as diferentes teses levantadas no exercício, um poema, uma música, uma descrição do que cada um sentiu e pensou, um texto dissertativo refletindo sobre a atividade e/ou defendendo uma ou mais teses sobre ela.

Para que se possa averiguar o quanto as perspectivas foram compartilhadas durante a atividade, pode-se solicitar que cada estudante considere em seu texto pelo menos uma definição de humano de um grupo diferente do qual participou. Esse trabalho pode ser feito juntamente com a área de Linguagem e suas Tecnologias. Os textos podem ser apresentados em um sarau, sobretudo se tiverem um caráter mais artístico.

- b) Caso se queira uma avaliação mais coletiva, os/as alunos/as podem construir um grande cartaz coletivo ou criar um mural da turma, caso haja esse elemento na sala de aula, com um mapa conceitual e ilustrações (desenhos, recortes e colagens etc.), buscando traçar as relações entre as diferentes definições de ser humano levantadas durante a atividade. Nesse cartaz ou mural, também pode haver citações das falas, poemas, textos das/os próprios estudantes registrados durante a atividade, ou de referências artísticas, filosóficas, científicas, buscadas durante a realização da atividade. Expostos em alguma área comum da escola, os cartazes das diferentes turmas podem dar ocasião a outras reflexões e atividades.

CONTEXTUALIZAÇÃO

» Ciências humanas, demasiado humanas?

Onde quer que haja pensamento filosófico, a questão “quem somos nós?” aparece. A bem da verdade, trata-se de uma questão à qual não só a filosofia se dedica: toda e qualquer cultura tem uma resposta para ela, mesmo que a questão não seja expressamente formulada – por sinal, uma “formulação expressa” de questões como essa ocorre justamente quando filosofamos. Trata-se, pois, de uma questão que permite pensar a relação entre a filosofia e outros saberes e crenças presentes nas mais diversas culturas e povos. Nesse sentido, é possível fazer atividades que relacionam a filosofia com componentes curriculares que tematizam as diferenças, semelhanças e relações entre diversos povos e culturas, tais como a antropologia, a geografia, a história e mesmo a literatura e as artes.

É possível também fazer um trabalho que conte com as definições de humano e humanidade que os estudantes já trazem consigo, como as que aprenderam nas suas respectivas crenças religiosas, como vimos na experiência realizada anteriormente neste tópico. Assim, as competências que fazem referência à relação com o outro e à capacidade de conviver com as diferenças podem ser trabalhadas aqui.

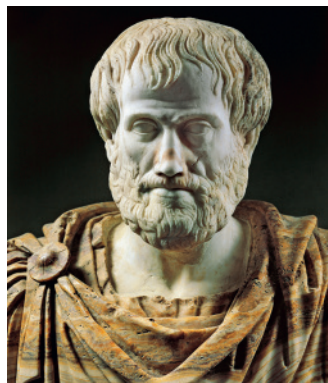
Os próprios componentes curriculares contam com definições ou compreensões mais ou menos explícitas do que é o humano. Isso talvez seja mais evidente naqueles que se dedicam a diferentes aspectos do ser humano – e são, por isso, chamadas de ciências *humanas*. Desse modo, a história conta com discussões sobre a historicidade do humano, bem como sobre a relação intrínseca desse ente com as diversas formas de temporalidade. As ciências *sociais*, por sua vez, partem, como fica evidente no seu nome, da compreensão de que o ser humano é um ser social, se dispondo a investigar os aspectos em jogo nessa sociabilidade. Nesse sentido, em linhas gerais, a sociologia estuda a estrutura e a formação das organizações sociais; a ciência política, as formas de governo, o Estado, as instituições políticas e as relações de poder em jogo na sociedade; a antropologia, as configurações do humano enquanto ser de cultura. Já na área da geografia, temos a geografia humana, que estuda as relações entre a sociedade e o espaço.

Ora, todas essas dimensões do humano – histórica, temporal, social, política, cultural, espacial – são temas para a filosofia, bem como outros aspectos que as atravessam – como as ideias de que o ser humano é um ser racional, de que é caracterizado pela linguagem ou pelo trabalho, por exemplo. Por “atravessam” queremos dizer que muitas daquelas dimensões podem ser interpretadas a partir desses aspectos ou em relação a eles. A ideia de que o humano é um animal político porque ele é um animal racional ou um animal que possui **linguagem (lógos)** é oriunda da *Política* de Aristóteles.

Um mesmo trecho da *Política* de Aristóteles concentra duas das mais influentes definições de “ser humano”: “animal político” e “animal que possui linguagem (*lógos*)”. Essa segunda definição é mais célebre na formulação que encontrou mais tarde: “animal racional”. No trecho a seguir, pode-se notar que a relação entre as duas definições é de fundamentação: o ser humano é um animal político *porque* possui linguagem, discurso, razão. Pode-se notar, por outro lado, que a **razão**, o *lógos*, é caracterizada de uma maneira que pode surpreender alguns lugares comuns: longe de ser oposta à sensação (*aisthésis*), ela se caracterizaria, se assim traduzirmos o termo grego, por proporcionar certos tipos de sensação...

“[...] a cidade (*pólis*) é uma realidade natural e que o ser humano é, por natureza, um animal político (*politikón zôon*). E aquele que, por natureza e não por mero acidente, não faz parte de uma cidade é ou um ser degradado ou um ser superior ao ser humano [...]; um tal ser humano é, por natureza, ávido de combates, e é como uma peça isolada no jogo de damas. É evidente, assim, a razão pela qual o ser humano é um animal político em grau maior que as abelhas ou todos os outros animais que vivem reunidos. Dizemos, de fato, que a natureza nada faz em vão, e o ser humano é o único entre todos os animais (*zôon*) a possuir a linguagem (*lógos*). Sem dúvida os sons da voz (*phoné*) exprimem a dor e o prazer e são encontrados nos animais em geral, pois sua natureza lhes permite experimentar esses sentimentos e comunicá-los uns aos outros. Mas quanto ao discurso (*lógos*), ele serve para exprimir o útil e o nocivo e, em consequência, o justo e o injusto. De fato, essa é a característica que distingue o ser humano de todos os outros animais: só ele sabe discernir o bem e o mal, o justo e o injusto, e as outras sensações (*aisthésis*) da mesma ordem; ora, é precisamente a posse comum dessas sensações que engendra a família e a cidade.”

Aristóteles. *Política*. I, 1253a. Tradução dos(as) autores(as).



DEAGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL ROMANO, PALÁCIO ALTEPENS, ROMA

Cópia romana de um busto de Aristóteles do original grego da época de Adriano feita por Lisipo. Mármore com capa de alabastro. Museu Nacional Romano.

Para pensar o **trabalho** como característica distintiva do humano, costuma-se recorrer ao pensamento de Karl Marx. Uma síntese da posição do autor a respeito (posição que não necessariamente é a mesma ao longo de toda a sua obra) pode ser encontrada na parte “O processo de trabalho”, do capítulo 5 do volume I de *O Capital*. Para ficar em apenas mais uma referência a respeito do tema, Hannah Arendt, em *A condição humana*, pensa o trabalho (*labor*) na medida em que diz respeito à dimensão biológica do humano em seu metabolismo com a natureza, não como o distintivo do humano, mas como uma das atividades fundamentais da condição humana como *vita activa*, ao lado da obra (*work*) e da atividade propriamente política, a ação (*action*).

Assim, é possível argumentar, por exemplo, que o ser humano só é um ser cultural, político, histórico e social *porque* ele é um ser racional, um ser que tem linguagem ou um ser que produz sua própria vida pelo trabalho, estabelecendo uma relação de fundamentação ontológica, na qual aquelas dimensões são propriedades que dependem da ou são expressões da racionalidade, da linguagem ou da produção material da vida por meio do trabalho.

Segundo essa compreensão, digamos, “fundacionista”, a filosofia diria respeito à fundamentação ontológica (filosofia como metafísica, ontologia ou filosofia primeira) ou, ao menos, epistemológica (teoria do conhecimento, filosofia da ciência) das outras áreas aqui em jogo. Ligada a isso está a ideia de filosofia como origem e “base” das demais ciências – as quais historicamente de fato se originaram, ao menos em parte, nela. Outros elementos dessa ideia serão tematizados no tópico *Ser, espaço, tempo*, neste capítulo.

Mas essa não é uma via de mão única. Ao lado – ou para além – desse modelo fundacionista é possível pensar também um vetor no sentido inverso, ou diverso, segundo o qual a filosofia se alimenta das (outras) ciências ou dialoga com elas, já que descobertas ou formulações científicas podem contribuir decisivamente para abalar, modificar ou, ao menos, relativizar a compreensão que a filosofia (ocidental) tem do humano.

[...] a distinção clássica entre Natureza e Cultura não pode ser utilizada para descrever dimensões ou domínios internos nas cosmologias não ocidentais sem passar antes por uma crítica etnológica rigorosa.

Tal crítica, no caso presente, exige a dissociação e redistribuição dos predicados subsumidos nas duas séries paradigmáticas que tradicionalmente se opõem sob os rótulos de Natureza e Cultura: universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral, fato e valor, dado e construído, necessidade e espontaneidade, imanência e transcendência, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos.

[...] todos os seres veem (“representam”) o mundo da mesma maneira – o que muda é o mundo que eles veem. Os animais utilizam as mesmas categorias e valores que os humanos: seus mundos, como o nosso, giram em torno da caça e da pesca, da cozinha e das bebidas fermentadas, das primas cruzadas e da guerra, dos ritos de iniciação, dos xamãs, chefes, espíritos etc. [...]. Se a lua, as cobras e as onças veem os humanos como antas ou porcos selvagens, é porque, como nós, elas comem antas e porcos selvagens, comida própria de gente. Só poderia ser assim, pois, sendo gente em seu próprio departamento, os não humanos veem as coisas como “a gente” vê. Mas as coisas que eles veem são outras: o que para nós é sangue, para o jaguar é cauíim [...].

O perspectivismo não é um relativismo, mas um multinaturalismo. O relativismo cultural, um multiculturalismo, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total, indiferente à representação; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma diversidade real. Uma só “cultura”, múltiplas “naturezas”; epistemologia constante, ontologia variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação.

Uma perspectiva não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo. [...]

Os animais veem da mesma forma que nós coisas diversas do que vemos porque seus corpos são diferentes dos nossos. Não estou-me referindo a diferenças de fisiologia – quanto a isso, os ameríndios reconhecem uma uniformidade básica dos corpos –, mas aos afetos, afecções ou capacidades que singularizam cada espécie de corpo: o que ele come, como se move, como se comunica, onde vive, se é gregário ou solitário... [...]. O que estou chamando de corpo, portanto, não é sinônimo de fisiologia distintiva ou de anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há esse plano central que é o corpo como feixe de afecções e capacidades, e que é a origem das perspectivas. [...]

O estatuto do humano na tradição ocidental é, como sublinhou Ingold (1994, 1996), essencialmente ambíguo: por um lado, a humanidade (*humankind*) é uma espécie animal entre outras, e a animalidade um domínio que inclui os humanos; por outro, a Humanidade (*humanity*) é uma condição moral que exclui os animais. Esses dois estatutos coabitam no conceito problemático e disjuntivo de “natureza humana”. Dito de outro modo, nossa cosmologia imagina uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais, a primeira fazendo do homem objeto das ciências da natureza, a segunda, das ciências da cultura. O espírito é nosso grande diferenciador: é o que sobrepõe os humanos aos animais e à matéria em geral, o que singulariza cada humano individual diante de seus semelhantes, o que distingue as culturas ou períodos históricos enquanto consciências coletivas ou espíritos de época. O corpo, ao contrário, é o grande integrador, o veículo da “participação moderna”: ele nos conecta ao resto dos viventes, unidos todos por um substrato universal (o ADN, a química do carbono etc.) que, por sua vez, remete à natureza última de todos os “corpos” materiais. Os ameríndios, em contrapartida, imaginam uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física entre os seres do cosmos, a primeira resultando no animismo – a “participação primitiva” –, a segunda, no perspectivismo. O espírito, que não é aqui substância imaterial, mas forma reflexiva, é o que integra; o corpo, que não é substância material mas afecção ativa, o que diferencia.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2002. p. 347-349; 377-382.



Eduardo Viveiros de Castro.
Foto de 2014.

PAULO IANNONE/FRAME/FOLHAPRESS

Nesse sentido, a partir do contato com o pensamento dos povos ameríndios, por exemplo, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1951) pensa o conceito de **perspectivismo ameríndio**. Em linhas bem gerais, de acordo com esse conceito, na antropologia de vários povos ameríndios, “humano” significaria não uma essência própria a uma espécie, mas sim uma condição que pode ser ocupada pelas mais diversas espécies, de acordo com a relação em que estas se encontram. Assim, para si mesmo, cada animal se experimenta como humano, tendo, com isso, cultura, conquanto sua natureza seja outra. A condição de humano teria a ver também com o lugar ocupado na relação predador-presa a cada vez: se um **índio** encontra uma onça, é ela que está na posição de humano (de predador) naquele contexto.

Desse modo, o “mesmo” elemento da realidade que é experimentado por nós como sangue, da perspectiva de um jaguar, é cauíim. E a questão ontológica em jogo é que não é que esse item seja “na verdade” sangue e o jaguar o experimenta como se fosse cauíim; ou que esse item é um ente que ora se manifesta como sangue, ora como cerveja, de acordo com a “percepção” de cada animal, mas que, em si mesmo, isto é, considerado independentemente das percepções que se tem dele, esse ente não é nem uma coisa nem outra. Não; o ponto aqui é que não haveria consideração independente de alguma **perspectiva** e que tal item, assim como qualquer outro, inclusive a espécie em vista da qual se dá uma determinada perspectiva, só se dão no interior de uma ou outra perspectiva. Assim, o item em questão aqui é sangue/cauíim e o que vai determinar o que ele é a cada vez é a perspectiva na qual ele se dá.

Bons debates podem então ser pensados a partir da relação entre o perspectivismo ameríndio e a ideia, oriunda das discussões da metafísica e da teoria do conhecimento ocidentais, de que os entes existem e têm uma essência própria independentemente do modo como são vistos ou experimentados pelos humanos. É possível pensar também a relação entre o perspectivismo ameríndio, a afroperspectividade proposta pelo filósofo brasileiro Renato Nogueira e o perspectivismo proposto por filósofos europeus como Friedrich Nietzsche, por exemplo.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



Mulher indígena com macaco-prego de estimação na aldeia Tuatuari da etnia Yawalapiti. Gaúcha do Norte (MT), foto de novembro de 2018.

Ainda partindo do perspectivismo ameríndio, é possível ressaltar pelo menos mais três pontos que podem nos interessar aqui, quando se trata de discutir a noção de humano. O primeiro diz respeito à relação entre **natureza** e **cultura**. É comum pensar que o que diferencia o humano do animal e (do restante) da natureza em geral é o fato de que nós somos capazes de produzir esse mundo próprio chamado “cultura”, enquanto os animais, não. E é comum pensar que o que diferencia os grupos da espécie humana entre si é o fato de cada um ter uma cultura. Esses são dois aspectos – ou lugares-comuns... – do ser humano compreendido como ser cultural.

Ora, na medida em que há povos para os quais a noção de humano abrangeria outros seres que não apenas os que (olhados da perspectiva ocidental) são da nossa espécie, como conceber as relações entre culturas levando em conta essa noção outra? O que significam as relações interculturais se pensadas não apenas em relação a seres da “nossa” espécie, mas em relação a seres de outra natureza, que também teriam cultura? O que significa pensar a humanidade como condição que depende da relação entre determinados seres e não como essência distintiva de um grupo de seres? Como fica a interculturalidade diante de um multinaturalismo?

Isso nos leva ao segundo ponto referido anteriormente. Essas considerações nos permitem pensar o horizonte mesmo da interculturalidade. Talvez seja ainda muito eurocentrado partir de uma certa concepção de humano (e seus direitos), por mais ampla e generosa que seja, para dialogar com grupos humanos que, para nós, seriam “outros”. Quando, por meio do conceito de “perspectivismo ameríndio”, Viveiros de Castro traz à cena a **antropologia dos ameríndios** e não faz antropologia sobre os ameríndios, coloca-se em questão justamente a necessidade de pensar uma relação entre os diferentes povos na qual aqueles que nós reconhecemos como “outros” não sejam considerados meros objetos de nossa ciência e de nossa política, aos quais impomos algum conceito prévio de humanidade, mas sim sujeitos que produzem eles mesmos sua antropologia, isto é, seu discurso próprio sobre o que e quem é *ánthropos*, e é problemático negligenciar isso quando se trata de pensar a convivência entre diversos povos.

Isso nos leva, por sua vez, ao terceiro ponto supramencionado. Levar a sério as concepções antropológicas de uma cultura pode nos fazer questionar não só a condição de pretensa superioridade da antropologia como ciência/saber produzido/a no interior da tradição ocidental, mas também a própria relação entre os diversos saberes.

Esse ponto será desenvolvido no tópico *Globalização e ecologia dos saberes*, no Capítulo 3. Sobre o tema, veja também o tópico Saberes, no Capítulo 1.

Os saberes e as definições de ser humano

Objetivos:

O objetivo da atividade é debater se – e em que medida – as diversas áreas do conhecimento e disciplinas pensam a questão “O que é o ser humano?”. Trata-se também de exercitar a capacidade de comparar e de buscar elementos comuns e diversos entre diferentes concepções. Trata-se, ainda, de pensar para além do isolamento das disciplinas, a partir de um tema que pode atravessar todas elas de alguma maneira.

Descrição da atividade:

Divida a turma em grupos de acordo com o número de componentes curriculares e/ou áreas presentes na sua escola. Cada grupo ficará responsável por fazer uma entrevista, por escrito ou gravada em vídeo ou áudio, com um/a docente dessa área. O tema geral da entrevista é: “O que é ser humano para a sua área de saber?”.

A entrevista pode consistir nessa única questão ou em outras formuladas com base nela, tais como: “Na sua área, há discussões sobre o que é o ser humano? Se sim, como elas são? A que conclusões vocês chegaram?”; “Se fosse para definir o ser humano a partir do que a sua área estuda, qual definição você daria?”; “Quais são as consequências dos conhecimentos e tecnologias produzidos pelo seu saber para a definição de ‘ser humano’?”.

A atividade pode ser ampliada para outros saberes. Se há aldeias indígenas ou quilombos, igrejas, templos ou terreiros próximos, por exemplo, as entrevistas podem ser feitas a partir dos saberes aí presentes.

Com base nas respostas a essas entrevistas, podem ser organizadas várias culminâncias, como, por exemplo:

- a) seminários para apresentação das entrevistas (ou festival de curtas, se elas forem gravadas). O seminário pode se dar dentro da sala ou, de forma mais ampla, com a participação dos entrevistados;
- b) um debate na turma ou entre as turmas, contando ou não com os próprios entrevistados, sobre as respostas encontradas (esse item poderia ainda se desdobrar em uma mesa de discussões sobre o tema que congregasse a escola e a comunidade escolar, uma atividade que abrangeria os diferentes componentes curriculares, com a possibilidade de contar com algum/a convidado/a externo/a também);
- c) um *talk show* sobre o tema;
- d) uma Feira de Humanidades, em que cada *stand* apresenta, nos mais diferentes formatos (usando vídeos, cartazes, esquetes, cenografia etc.), as concepções de humanidade em jogo nos diversos saberes etc.

Materiais necessários:

Papel, caneta (se for para anotar as respostas), celular, câmera (se for para gravá-las).

Tempo estimado:

De 2 a 4 tempos de aula (considerando cada tempo como de 40 a 50 minutos).

Espaço:

A entrevista pode ser realizada a princípio em qualquer local. Caso ela seja gravada, é importante que se possa captar bem o áudio e a imagem. Dependendo da culminância escolhida, vários espaços podem ser escolhidos: sala de aula, auditório, pátio etc.

Áreas da filosofia envolvidas:

Epistemologia, teoria do conhecimento, principalmente, mas também ontologia, antropologia filosófica e mesmo ética e política.

Inter/Transdisciplinaridade:

Disciplinas de todas as áreas.

Avaliando a experiência:

As culminâncias sugeridas na própria atividade podem servir como avaliação – conforme, também, a seção “Avaliando a experiência” da experiência vista neste tópico.

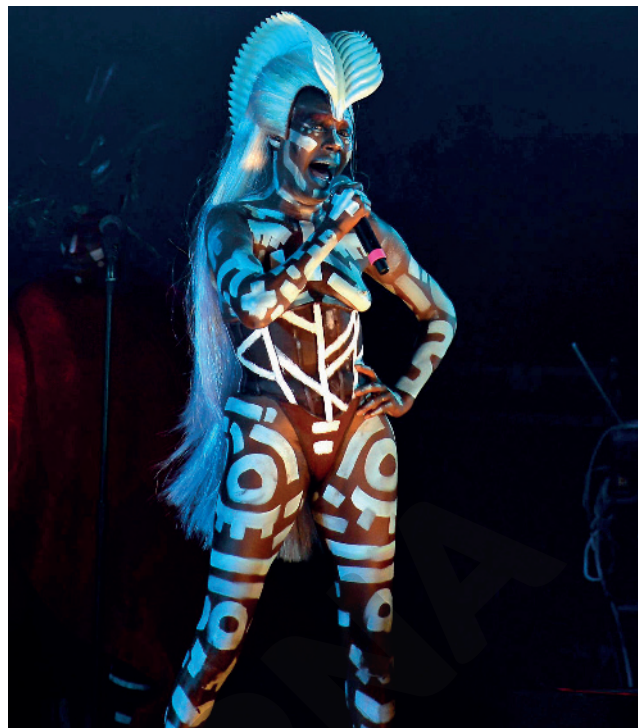
CONTEXTUALIZAÇÃO

» A humanidade e as ciências “não humanas”

Embora a presença do conceito de ser humano seja mais evidente nas ciências humanas, essa evidência não implica que os demais componentes curriculares não lidem com definições de humano mais ou menos explícitas. Em muitas obras artísticas e literárias está quase sempre em jogo, se não a noção de humanidade em geral, ao menos a discussão sobre aspectos fundamentais da vida humana – o que supõe alguma compreensão ou algum questionamento do que é e do que não é próprio/essencial ao humano.

Quando a biologia lida com o que diferencia a espécie *Homo sapiens* das demais espécies do reino *Animalia*, bem como com o que a aproxima e a diferencia das outras espécies do gênero *Homo* que viveram antes do *Homo sapiens* e/ou foram contemporâneas a ele, estão em jogo características que definiriam o que é ou não humano. Em que sentido traços como o cérebro ampliado, o uso de ferramentas, a capacidade superior de aprender e a formação de estruturas sociais complexas – conforme descreve Yuval Noah Harari (1976) em seu livro *Sapiens* – nos diferenciam como humanos?

Na outra ponta do processo, por assim dizer, é possível pensar se (e em que medida) os avanços da biotecnologia e da tecnologia em geral, uma vez que interferem no corpo, nos afetos, na duração da vida humana, têm repercussões na nossa compreensão do que significa “ser humano”. O que seria uma vida que dura mais de 150 anos ou, mesmo, de uma vida potencialmente imortal? Seria possível garantir a felicidade através do uso de certas substâncias ou do aprimoramento tecnológico do tipo de interferência que podemos fazer no nosso cérebro?



A cantora Grace Jones em performance artística no palco, Portmeirion, País de Gales. Setembro de 2015.

Um panorama das questões envolvidas com esse futuro mais ou menos próximo da humanidade é dado por três obras de Yuval Harari, escritas nos últimos anos. Em *Sapiens: uma breve história da humanidade*, ele procura mostrar como a nossa capacidade imaginativa e social levou a espécie humana, ao longo da história, a dominar as demais espécies e o planeta como um todo, bem como dimensionar os benefícios e os males oriundos daí. Em *21 lições para o século XXI*, o historiador analisa questões – uma em cada lição – que nos preocupam ou devem nos preocupar agora e nos preocuparão no futuro próximo. Essas questões envolvem, em muitos casos, o entrelaçamento entre desenvolvimento tecnológico e científico e questões econômicas, sociais e políticas com eles envolvidas. Já em *Homo Deus*, Harari procura mostrar que, tendo condições de vencer os principais desafios que se colocaram até agora para a humanidade durante a sua história – o que não significa dizer que ela já os venceu –, a saber, a fome, as doenças infecciosas e as guerras, ela poderia colocar e já coloca para si uma nova (e ousada) agenda de futuro: alcançar a imortalidade (ou uma duração virtualmente ilimitada da vida), a felicidade e a divindade. A ideia é que as mudanças tecnológicas em busca dos dois primeiros itens (imortalidade ou felicidade) poderiam ser tão radicais que produziriam uma nova espécie, caracterizada pelo terceiro item (a divindade): no lugar do *Homo sapiens* emergiria o *Homo Deus*, dotado de capacidades idênticas ou muito próximas às que historicamente foram atribuídas aos deuses (imortalidade, felicidade permanente, capacidade quase ilimitada de modificação da realidade).

Donna Haraway (1944), por sua vez, explora as implicações filosóficas (antropológicas, ontológicas, políticas) do “híbrido de máquina e organismo” que resulta de alguns desses avanços tecnológicos em seu “Manifesto ciborgue”, publicado em português no livro *Antropologia do ciborgue*, de 2009.

Não é difícil entrever o quanto a discussão dessas questões poderia envolver um trabalho inter e transdisciplinar que conte com a matemática, as ciências da natureza e as humanidades. Quais são as perspectivas, nas ciências naturais e na matemática, para que essas modificações se processem? Que tipo de conhecimento dessas ciências é preciso ter para compreender o quanto essas mudanças afetam a nossa compreensão do humano e do seu lugar no mundo?

É possível questionar também o quanto é problemático o caminho de dominação da natureza percorrido pela Europa e pelo mundo por ela colonizado, pois tal dominação pressupõe uma concepção de humano que o separa radicalmente dos demais animais e da natureza. Mais ainda: é possível pensar o quanto a concepção de humano ocidental-europeia contribuiu para o extermínio simbólico e físico de outros povos (ameríndios, africanos, asiáticos, da Oceania), bem como de sujeitos e corporalidades que não se encaixavam no cânone hegemônico de “racionalidade” do homem, branco, europeu, proprietário (corporalidades e subjetividades de indígenas, negras/os, mulheres, trabalhadoras/es, homossexuais, travestis).

Para filósofas como Maria Mies (1981), Carol Adams (1951), Vandana Shiva (1952) e Karen Warren (1947), a compreensão de **ciência** e conhecimento como controle e domínio da natureza está associada a uma concepção de humanidade cujo paradigma é o homem branco ocidental e a uma masculinidade pensada com base na violência e da conquista. Assim, o projeto de *aprimoramento humano* a partir, sobretudo, da engenharia genética e das biotecnologias, e o desejo de vencer a **morte** como último domínio da natureza sobre o humano, expressariam uma noção de humanidade como apartada da natureza e em guerra contra ela.

Essa contraposição entre natureza e humanidade, pensando a primeira como algo inferior a ser dominado pela inteligência e pela **técnica** humanas, também incluiu outros binômios hierarquizados, como mulher × homem, selvagens × civilizados, povos colonizados e racializados × homem branco europeu, estabelecendo todos esses grupos humanos subalternizados como mais próximos da natureza, o que supostamente mostraria sua inferioridade ou subumanidade e, assim, justificaria o domínio do homem branco sobre eles.

A relação entre a negação de inteligência à natureza e aos processos naturais e a negação de humanidade ou estratégias de desumanização de determinados corpos está, portanto, intimamente ligada a uma ontologia que reduz a natureza à *res extensa* e/ou à pura matéria, e a uma epistemologia que instaura a ciência como um conhecimento que pode e deve manipular, controlar e superar a natureza, conforme afirma Carolyn Merchant em sua obra *The death of nature: women, ecology, and the scientific Revolution*, de 1980 (ainda sem tradução no Brasil).

Diferentes versões dessa compreensão deram sustentação a diversas formas de opressão desses grupos desumanizados, sobretudo às políticas de genocídio, escravização levadas a cabo na “conquista” colonizadora, mas também às formas de opressão sexista e de gênero contra **mulheres** em geral e pessoas não cis-heteronormativas, além de contribuírem para o processo de exploração sem limite da natureza compreendida como “recurso”.

No caso das mulheres, uma estratégia para a sua desumanização, ao aproximá-las da natureza, consistiu em invisibilizar ou negar o caráter humano dos trabalhos de reprodução da vida. No sentido biológico, menstruar, gestar, parir e amamentar foram interpretados como puros atos animais e instintivos, sem o reconhecimento de qualquer saber sobre si e sobre esses processos. Ao mesmo tempo, todas as atividades de cuidado e manutenção da vida, incluindo a garantia da alimentação familiar, não foram consideradas como trabalho, na medida em que, supostamente, não seriam capazes de se lançar para além dos ciclos naturais. Se, por um lado, essa distinção já está presente na filosofia ocidental desde os gregos (veja-se, por exemplo, a distinção que Hannah Arendt apresenta, com base na qual todas essas atividades de reprodução da vida se encaixam na categoria de trabalho); por outro lado, foi com o advento do capitalismo na Modernidade que essa compreensão ganhou os contornos que conhecemos hoje: na medida em que tais atividades não geram imediatamente produção e mais-valia e não são completamente apropriáveis pela lógica do mercado, não são consideradas trabalho e, nesse sentido, não são algo propriamente humano.

A ecofeminista Maria Mies, por exemplo, mostra que o que está em jogo no conhecimento e no trabalho das mulheres é outra concepção de humanidade, de natureza e de conhecimento, na medida em que não se compreende o ser humano apartado da natureza, mas, ao contrário, como parte dela, reconhecendo uma relação de interdependência entre todas as vidas, sejam humanas ou não. Dessa maneira, conhecer não significa dominar e controlar a natureza, mas se familiarizar consigo e com o mundo, isto é, com os ciclos naturais em nós e fora de nós, seja para o planejamento familiar, seja para o planejamento e manejo da agricultura, seja para o desenvolvimento de medicinas. Por isso mesmo, o trabalho não visa à superação da natureza, mas, ao contrário, busca meios de colaborar com ela, a fim de potencializar nossas capacidades físicas e intelectuais e proteger seus ciclos de fertilidade.

FRAGMENTO

O próprio conceito de divisão sexual do trabalho também é biologicamente distorcido. Observado de maneira superficial, esse conceito sugere que homens e mulheres se dividem nas diferentes e indispensáveis tarefas na produção social. O conceito, porém, oculta o fato de que as atividades masculinas são consideradas aquelas verdadeiramente humanas (isto é, conscientes, racionais, planejadas), enquanto as femininas, por sua vez, parecem determinadas principalmente por sua “natureza”. [...]

Um dos maiores obstáculos à emancipação das mulheres é a interpretação dessas atividades como funções puramente biológicas, comparáveis àquelas de outros mamíferos e, portanto, fora de seu próprio e consciente controle. Essa equiparação da produtividade do corpo feminino com a fertilidade animal é um resultado da divisão patriarcal do trabalho, mas não sua condição. Mulheres observaram e estudaram as mudanças de seus corpos e adquiriram, ao longo de sua história, um valioso acervo de conhecimento empírico sobre as forças produtivas de seus próprios corpos, sua sexualidade, ciclo de suas menstruações, sobre gravidez e parto. Essa apropriação de sua corporalidade está estritamente ligada à aquisição de conhecimento sobre as forças produtivas da natureza, sobre plantas e animais, terra, água e ar.

Nesse sentido, é fundamental que a natureza externa seja compreendida como um organismo vivo e animado (Merchant, 1983). A relação das mulheres com a terra, água, plantas e animais era praticamente uma relação de mulher para mulher, de um ser dotado de espírito a outros, com outros seres dotados de espíritos (Mies, 1984). A produção de algo novo só foi possível quando a mulher, como dizia minha mãe, “colaborou com a natureza”. Esse colaborar-com-a-natureza se referia ao próprio corpo, bem como à natureza externa. Neste conceito de colaboração está de fato expresso que nós atuamos em nossa própria natureza e na externa, mas não que devêssemos submetê-la a nós, mesmo que pudéssemos forçá-la a tanto. Quando seres humanos tentaram fazê-lo, destruíram o “contexto vivo” (Neusüss) entre todos os seres vivos, nos quais também estavam envolvidos.

Mulheres não deram à luz seus filhos como vacas o fazem. Pelo contrário, elas fizeram dessa capacidade algo próprio delas, ou seja, humanizaram-na. Elas refletiram sobre experiências anteriores, aprenderam e as transmitiram a suas irmãs e filhas. [...].

A produção de nova vida e de alimentos não é apenas uma atividade consciente e humana, é também produção social. Ao contrário dos homens adultos, que conseguiam coletar e caçar para si sozinhos, as mulheres eram levadas a obter comida para si e para seus filhos. Isso significa que a sua relação com a natureza era de cunho social. Elas não eram apenas as inventoras da primeira economia produtiva, a saber, a agricultura, mas também as inventoras das primeiras relações sociais, as relações entre mães e filhos. Essa relação é constantemente interpretada numa visão biologista de “instinto materno”. Todas as ideologias fascistas mistificam a relação mãe-filho como condicionada ao instinto e remetem a mulher, dessa forma, ao reino da natureza.

MIES, Maria. Origens sociais da divisão sexual do trabalho. A busca pelas origens sob uma perspectiva feminista. Revista *Direito & Praxis*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016. p. 838-873. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25360/18227>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Essa última posição parece próxima da que defende Ailton Krenak (1954) e muitos povos indígenas sobre a relação indissociável entre humano e natureza. Krenak questiona a legitimidade de se pensar em algo como “a Humanidade” e denuncia o modelo de exploração do planeta que, além de causar sua devastação, condena uma parte das pessoas, consideradas subumanas, à miséria e à exclusão. Defende ainda que devemos abandonar a concepção antropocentrada que tem extinguido diversas vidas de outras espécies e que, cada vez mais, também coloca em risco a nossa própria existência – conforme trecho de Ailton Krenak no tópico *Decolonialidades* do Capítulo 2.

Debates como esses podem contribuir para um trabalho que envolva as humanidades e as ciências da natureza, na medida em que, entre outras coisas, colocam em questão a própria fronteira “disciplinar” entre esses dois campos. Outro conceito muito debatido contemporaneamente na filosofia e nas mais diversas ciências que pode contribuir para um trabalho dessa natureza é o conceito de Antropoceno. Falaremos mais desse conceito no próximo tópico.

ARTE FILÔ

Humano – uma viagem pela vida. Documentário de Yann Arthus-Bertrand. Por meio de entrevistas com pessoas de 63 países, a pluralidade de visões sobre a humanidade e a condição humana presentes no livro podem ser um bom instrumento para pensar as questões deste tópico.

CYBER FILÔ

Entrevista: Renato Nogueira. O filósofo Renato Nogueira apresenta o conceito de Filosofia Afroperspectiva ou Afroperspectividade, entre outros lugares, na entrevista concedida à revista *Ensaios filosóficos*.

Disponível em: <http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/Renato_Nogueira_Entrevista.pdf>.

Acesso em: 21 jun. 2020.

Filosofia Pop. *Podcast* em que se pode ouvir Renato Nogueira falar sobre Afroperspectividade. Episódio #028, “Filosofia Africana: Afroperspectiva, com Renato Nogueira”.

Disponível em: <<https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-028-filosofia-africana-afroperspectiva/>>.

Acesso em: 21 jun. 2020.

Programa Roda Viva com Yuval Noah Harari. Não é difícil encontrar na internet textos e entrevistas por escrito e em vídeo de Yuval Harari. Segue o *link* para a entrevista que ele concedeu ao programa de entrevistas *Roda Viva*.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pBQM085lXOM&feature=youtu.be>>.

Acesso em: 21 jun. 2020.

O amanhã não está à venda. Texto elaborado com base em três entrevistas realizadas em abril de 2020 com Ailton Krenak, no qual ele discute criticamente a concepção de que a humanidade é algo separado da natureza e as consequências desse modelo de relação com a Terra, a partir da crise mundial gerada pela pandemia do coronavírus. Foi publicado como *e-book* gratuito (Companhia das Letras, 2020).

Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/ailton-krenak-o-amanha-nao-esta-a-venda/>>.

Acesso em: 21 jun. 2020.

Ser, tempo, espaço

*Não haveria existência humana
sem a abertura de nosso ser ao mundo,
sem a transitividade de nossa consciência.*

Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia.*

CONTEXTUALIZAÇÃO

» Ser...

Tradicionalmente, na filosofia ocidental, o estudo do ser enquanto ser liga-se a títulos como **metafísica**, **ontologia**, “filosofia primeira”. A importância desses títulos se dá pelo fato de que uma das mais célebres imagens da filosofia, a de que ela é “a mãe das ciências” (veja o tópico *Intra-/Inter-/Transdisciplinaridade*, no Capítulo 2), está atrelada a eles. No que segue, acrescentamos algumas considerações que dizem respeito sobretudo à dimensão ontológica da **perspectiva fundacionista** expressa nessas imagens.

De acordo com essa dimensão, a filosofia trataria da existência e do (modo de) ser dos próprios objetos estudados pela ciência. Nesse sentido, é possível pensar a relação entre as ciências e a filosofia da seguinte maneira: enquanto a filosofia (ontologia) trata do ser enquanto ser, isto é, do ser como um todo, as ciências se dedicam a partes ou aspectos do ser em geral (o ser enquanto vida/vivo estaria a cargo da biologia; o ser enquanto número, da matemática; o ser enquanto social, da sociologia, e assim por diante). Um quadro como esse é encontrado em pensadores como Aristóteles, em sua obra *Metafísica*, livro IV, e em Martin Heidegger (1889-1976), no livro *Ser e tempo*, §3, por exemplo.

Um passo a mais em relação a esse quadro é pensar que a filosofia não trata apenas do ser em geral, mas também pensa as ontologias regionais, isto é, trata da caracterização de base que delimitaria o modo de ser dos entes que seriam estudados por determinada **ciência**.

Assim, na base da biologia, por exemplo, não só estaria uma compreensão mais ou menos explícita do que é um ser vivo, mas tal compreensão seria um objeto próprio, se não um mesmo “produto” de uma investigação filosófica – mesmo que esta seja realizada por cientistas, os quais, nesse caso, estariam fazendo filosofia, na medida em que se trata de pensar os fundamentos dos seus próprios campos. Há quem diga – como Heidegger, também no §3 de *Ser e tempo* –, que é aí, quando se tematizam esses conceitos fundamentais, e mesmo quando há uma crise na ciência ligada à crítica de seus limites, é justo aí, dizíamos, que aconteceriam, se não “avanços” ou “progressos”, ao menos novos e/ou decisivos desenvolvimentos do campo científico em questão.

Temas Transversais trabalhados no tópico:

Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Ciência e Tecnologia.

Habilidades e

competências: EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS105; EM13CHS205; EM13CHS401; EM13CHS403; EM13CHS504; EM13CHS601.



O grande metafísico (1917),
Giorgio de Chirico. Óleo sobre
tela, 104,8 cm x 69,5 cm.
Coleção particular.

© CHIRICO, GIORGIO DE/AUTVIS, BRASIL, 2020. BRIDGEMAN IMAGES/FOTARENA –
COLEÇÃO PARTICULAR

No tópico *Intra-/Inter-/Transdisciplinaridade*, no Capítulo 2, vimos que há outra maneira de pensar a relação entre filosofia e ciência, segundo a qual haveria um “diálogo horizontal” entre elas. No tópico *Humano, demasiado humano*, deste capítulo, observamos uma aplicação dessa ideia ao descrevermos o quanto a antropologia, justamente o saber (não apenas a ciência) que carrega o *ánthropos* (o “ser humano”) no nome, pode contribuir para pensar o conceito de *humano* de maneira diversa da que foi pensada na tradição da filosofia ocidental. Mas vimos também, no mesmo tópico, o quanto a própria noção de *ser* é colocada em questão com o conceito de **perspectivismo**, uma vez que o que se transforma aí não é só o sentido (e a extensão) do conceito de humanidade, mas o *próprio mundo* com o qual o ente que é compreendido como humano lida a cada vez (veja o fragmento desse tópico, na página 106). Não à toa, o perspectivismo ameríndio está ligado à chamada “virada ontológica” da antropologia.

PERSPECTIVAS

É possível adaptar a experiência filosófica *Os saberes e as definições de humano*, do tópico *Humano, demasiado humano*, para pensar os conceitos de base de cada componente curricular. Basta mudar as questões, inserindo no lugar os conceitos básicos de cada disciplina (para biologia, as perguntas seriam sobre conceito de “vida” etc.).

De maneira análoga, conceitos, formulações e “dados” em geral oriundos das ciências naturais também podem impactar no modo como se faz ontologia. Assim, os resultados da física quântica, por exemplo, parecem dar estofamento para que se retome, em outras bases, a discussão sobre o quanto o sujeito constitui a própria realidade que ele conhece ou pretende conhecer. Com isso, noções como “realismo” e “idealismo” podem ser pensadas de novas maneiras. Além disso, para ficar em mais um exemplo apenas, esses resultados dão origem a discussões que podem abalar conceitos tradicionais da metafísica, como “substância”, “indivíduo”, “identidade” e “verdade”.

Com efeito, pensar as “partículas elementares” da física quântica não é imaginar porções minúsculas de matéria, como bolinhas bem pequenas e indivisíveis – como os átomos de Demócrito (c. 460-c. 370 a.E.C.) e de Leucipo (séc. V a.E.C.). É questionável se essas partículas podem ser individualizadas, se têm uma identidade que pode torná-las discerníveis de partículas do mesmo tipo (como Pedro e Maria são discerníveis entre si, por exemplo, ainda que ambos sejam humanos), já que o conjunto de propriedades que apresentam permitiria o total intercâmbio entre elas; é questionável, também, que tenham propriedades independentemente de quem as observa, de modo que a própria medição interferiria na “consistência ontológica” da partícula, se podemos formular assim; é questionável mesmo se elas existem, ou ao menos se existem para além do sentido de serem entidades que precisam ser admitidas para que as teorias físicas sejam verdadeiras – como afirma Décio Krause em seu *Tópicos em ontologia analítica*, p. 182 –, a ponto de a física de hoje não precisar se preocupar com questões ontológicas sobre a “verdadeira natureza das coisas” no “sentido tradicional”, conforme Krause na mesma obra (p. 178-179).

Explorar as consequências desse quadro pode render trabalhos interessantes com física e química, além de, também, poder colocar em xeque uma visão da ciência quase positivista, que, não raro, parece acompanhar o ensino desses componentes nas escolas, apesar de há muito já ter sido questionado nos meios de produção científica e na filosofia da ciência.

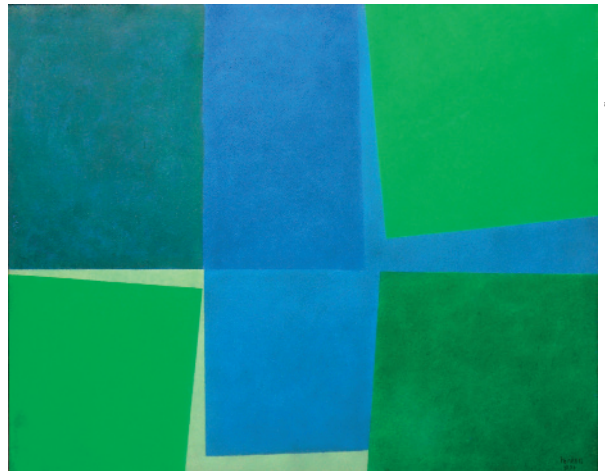
Para pensar a relação entre filosofia e ciências naturais (sobretudo a física), indicamos, entre outros, além do livro já mencionado, do filósofo Décio Krause, a obra *A face oculta da natureza*, do físico Anton Zeilinger (1945), que constitui uma introdução didática e consistente à física quântica. Para uma introdução geral à filosofia da ciência, recomendamos as obras de Alex Rosenberg (1946), *Introdução à filosofia da ciência*, e de Steven French (1977), *Ciência: conceitos-chave em filosofia*.

Como se sabe, na Modernidade ocidental, a física e outras ciências naturais “se separaram” de modo mais acabado da filosofia, ao mesmo tempo que “se matematizavam” progressivamente – não custa lembrar, nesse contexto, que a obra na qual aparecem as famosas três leis de Newton (1642-1727) se chama *Princípios matemáticos da filosofia natural*. Ora, pelo menos desde Platão – para não falar em filósofos que não deixaram nenhuma obra escrita, como Pitágoras (séc. VI a.E.C.) –, a filosofia toma a matemática seja como modelo de prática teórica, seja como investigação que dá conta de

elementos constitutivos da realidade (como fazem pitagóricos e certos platônicos, por exemplo), seja ainda como modelo de conhecimento certo e seguro para a metafísica – como nas *Meditações de filosofia primeira*, de Descartes.

Contemporaneamente, o filósofo Alain Badiou (1937) dá como que mais um passo e defende que as matemáticas são a ontologia – que seria, assim, não uma teoria sobre um ou outro objeto ou ente, nem uma investigação da unidade que subjaz ao real ou dos primeiros princípios e causas da realidade, mas a apresentação do múltiplo enquanto tal. “[N]a época em que estamos”, o passo necessário ao reconhecimento de que este é o estatuto da relação entre matemática e ser estaria na “decisão axiomática que autoriza a teoria dos conjuntos” (*O ser e o evento*, p. 14 ss.). Uma exposição concisa dessa e de outras teses desenvolvidas nessa obra pode ser encontrada em outra obra do próprio Badiou, o *Manifesto pela filosofia*.

Para um trabalho com a matemática (e com a história), outra obra útil é a *História da matemática*, da matemática e filósofa Tatiana Roque (1970), que procura desmistificar certos mitos tradicionais a respeito da disciplina, pensando-a como “uma prática múltipla e diversa”, composta “por ferramentas, técnicas e resultados desenvolvidos por pessoas em momentos e contextos específicos, com suas próprias razões para fazer *matemática* e com ideias singulares sobre o que isso significa” (p. 16).



Sem título (1971), Arcangelo Ianelli. Óleo sobre tela, 80 cm x 100 cm. Coleção particular.

ARCANGELO IANELLI – COLEÇÃO PARTICULAR

FRAGMENTO

Quando falamos informalmente que certo objeto tem individualidade (ou “identidade”), como “a minha caneta preferida”, o que queremos dizer com isso? [...] Em geral, tendemos a dizer que ela pode ser discernida de qualquer outro objeto, e que (em princípio) eu a reconheceria em qualquer lugar como sendo “minha caneta” pelas suas peculiaridades que me são bem conhecidas.

[...] Uma das soluções para a individualidade é postular que todos os objetos têm um *quid*, algo que lhes é inerente, não é uma propriedade e confere individualidade. [...]

Dessa forma, uma pessoa, apesar de mudar suas características ao longo da vida, permaneceria “sendo ela mesma” devido a seu *quid*, algo em que as propriedades são “ancoradas”. Como é sustentado por diversos autores, entre os quais [Newton] Da Costa, crenças como essa estão na origem das leis lógicas (pelo menos na lógica clássica).

Porém, já que esse substrato não se reduz a propriedades, ficamos em uma posição muito desconfortável se nos pedirem para explicar o que é esse *quid*. Poderíamos talvez dizer que, assumindo isso, estaremos levando nossa metafísica longe demais [...].

A outra alternativa é assumir que a individualidade de um objeto ou indivíduo é dada por uma propriedade ou por uma coleção de propriedades. [...] Para a física, um elétron (o mesmo se dá com as demais partículas) é a conjunção de determinadas propriedades, como ter massa ou carga elétrica, poder assumir certos valores apenas quanto ao seu *spin* etc. Porém, sob essa ótica, todos os elétrons têm as mesmas características, e se essas são *todas* as suas propriedades e se estiver valendo a teoria da identidade usual, isso redundaria em que deveriam ser o mesmo objeto, como resulta da validade do princípio da identidade dos indiscerníveis [...].

Ademais, parece que temos de assumir que os *quanta* e os elétrons já tenham que possuir suas propriedades de antemão, e isso é discutível; [...] há interpretações da mecânica quântica que aceitam que determinadas propriedades existam unicamente após algumas medidas terem sido realizadas. Na verdade, o que está em jogo é o próprio conceito de propriedade [...].

KRAUSE, Décio. *Tópicos em ontologia analítica*. São Paulo: Ed. Unesp, 2017. p. 186-187.



Décio Krause. Foto de 2008.

ARQUIVO PESSOAL

O que significa ser?

Objetivos:

A atividade pretende introduzir a questão do ser tal como tratada na metafísica/ontologia – e os problemas aí envolvidos. Trata-se de elaborar e articular os conceitos prévios, mostrando o quanto a filosofia não pode ser a explicitação de coisas com as quais a gente lida no dia a dia, bem como problematizar os possíveis preconceitos aí presentes. Trata-se também de exercitar o filosofar em conjunto, de modo a mostrar que a filosofia pode ser mais uma prática viva do que um aglomerado de doutrinas e teses “mortas”. Trata-se ainda de exercitar a argumentação, na medida em que as diversas concepções de ser podem ser explicitadas sob a forma de teses, as quais, para serem sustentadas, dependem de argumentos.

Descrição da atividade:

- Escreva no quadro a questão “O que significa ser?”.
- Peça aos/as estudantes que digam o que lhes vem à cabeça diante dessa questão e anote as respostas no quadro.
- Procure, com as/os estudantes, selecionar as respostas que parecem dar conta melhor do uso comum que se faz da palavra “ser”, cuidando para que essas hipóteses de resposta sejam devidamente sustentadas de forma argumentativa por razões, hipóteses, (contra)exemplos etc.
- Avalie, com as/os estudantes, as (in)conclusões a que a atividade chegou, enfatizando o caminho percorrido e o método usado (propor ideias, debater as ideias argumentando).

Um desdobramento possível dessa atividade é pensar se e em que medida conceitos metafísicos mais tradicionais aparecem e/ou podem ser introduzidos nela. Em que medida conceitos como “ser” se relacionam a noções como “existir”, “ter características”, “identidade” e “diferença”, “permanência” e “mudança”, “unidade” e “multiplicidade” e, mesmo, “verdade” e “falsidade”, se pensarmos, conforme a formulação de Aristóteles, segundo a qual “dizer a verdade” é “dizer que o que é, é, e que o que não é, não é”, enquanto que “dizer o falso” é “dizer que o que não é, é, e que o que é, não é”.

Materiais necessários:

Quadro e giz/caneta.

Tempo estimado:

De dois a quatro tempos de aula (considerando cada tempo como de 40 a 50 minutos), dependendo da realização ou não do desdobramento proposto.

Já utilizamos esse exercício para introduzir as noções de “existir” e de “ter características/propriedades” e, no interior desta última, distinguir entre “características essenciais” e “características acidentais”. Boas discussões surgem quando os/as estudantes embarcam no jogo de pensar o que existe e o que não existe e por qual razão. Essa mesa que estamos olhando agora existe? Por que poderíamos (des)confiar dos nossos sentidos para atestar que ela existe ou não? Sereias existem? Em que sentido? Deus(es) existe(m)? Por quê? Números existem? De que modo?

De maneira análoga, a discussão sobre o que é essencial ou não para que algo ou alguém seja o que é pode se tornar um jogo, com dimensões existenciais que podem ser exploradas. O que compõe a minha essência? Há características que me definem como humano? Como indivíduo? Há características que eu (ou o Universo, ou seja, qual for o ente) poderia deixar de ter e ainda assim seria quem (ou o que) é?

É possível também introduzir aí uma dimensão política da discussão. Por exemplo: Que tipo de ações e relações de poder estão implicados quando dizemos que “racismo não existe”? Com base em que critérios se estabelece essa “não existência”?

Espaço:

A atividade pode ser desenvolvida em sala de aula, mas outros espaços da escola também podem ser utilizados (pátio, quadra, biblioteca, algum lugar ao ar livre etc.), desde que haja onde anotar as respostas de modo que todas e todos as vejam.

Áreas da filosofia envolvidas:

Ontologia e metafísica, sobretudo; epistemologia, teoria do conhecimento e política.

Inter/Transdisciplinaridade:

Disciplinas de todas as áreas, por envolver a discussão de características de entes estudados por diversos saberes; Linguagem e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, se for dado destaque às questões de argumentação e lógica.

Avaliando a experiência:

- Caso se queira uma avaliação mais individualizada, pode-se pedir a cada estudante ou a uma dupla de estudantes que redija um texto procurando responder à questão “O que significa ser?”, com a seguinte estrutura: a) situar o problema: que elementos estão envolvidos quando fazemos essa pergunta?; b) discutir pelo menos duas teses levantadas em aula, identificando as razões para defendê-las e para questioná-las.

2) Caso se queira uma avaliação mais coletiva, a turma pode fazer um debate no formato de um “júri simulado”. Para essa atividade de avaliação, divida a turma em dois grupos. Depois de um sorteio, o grupo vencedor define a tese (entre as levantadas durante a atividade “O que significa ser?”) que o grupo adversário deve defender, enquanto o grupo que assim definiu deve mostrar os problemas dessa tese. Outra possibilidade é sortear a tese que será defendida e por quem. É possível “incrementar” a atividade escolhendo/sortearo estudantes para serem “juizes” do debate. Nesse caso, a responsabilidade dos juizes é fazer um balanço da discussão e, se assim a/o docente achar necessário, decidir qual grupo teve melhor desempenho. De um jeito ou de outro, a atividade pode servir para avaliar o quanto a turma está exercitada tanto no método quanto no conteúdo da discussão.

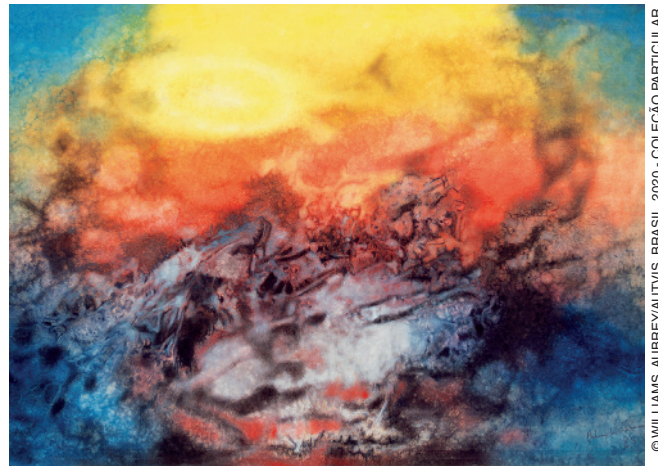
CONTEXTUALIZAÇÃO

» Tempo, espaço

Como é sabido, **espaço** e **tempo** são temas importantes na ontologia/metafísica. Eis alguns exemplos de questões que são colocadas a respeito nesse campo: O espaço e o tempo têm uma existência independente dos sujeitos (só existem nas coisas mesmas, na “realidade”)? Seja sua existência dependente ou não do sujeito, qual é o modo de ser de um e de outro? Quais são as consequências dessas questões em termos de realismo e de idealismo? Em que a influência da física moderna, em especial da teoria da relatividade, pode contribuir para pensar essas questões?

O tempo, em particular, parece ter tido uma importância fundamental para a ontologia tal como se desenvolveu no Ocidente. É célebre, nesse sentido, a tese de que o conceito de ser hegemônico na filosofia ocidental, ao qual se liga o conceito central de “substância”, pode ser pensado essencialmente a partir do tempo: ser é *permanecer, durar de forma constante no tempo*. Daí uma das razões pelas quais o conceito de Deus como o ente que é sempre – o eterno – tenha desempenhado o papel de fundamento e causa ontológica da realidade na filosofia ocidental.

Outras questões metafísicas mais específicas – como o problema da identidade pessoal, por exemplo – também envolvem pensar uma constância (ou não) ao longo do tempo. Conforme “denunciam” filósofos como Nietzsche, Heidegger e Deleuze, o privilégio dado à permanência constante como definidora do ser estaria ligado a uma “desvalorização” da passagem no tempo, da mudança, do devir, tomado como grau inferior de ser, e mesmo como não ser.



O tempo e os elementos (1985). Aubrey Williams. Óleo sobre tela, 123 cm x 181 cm. Coleção particular.

Uma das contribuições do pensamento decolonial é o questionamento das pretensões universalistas da filosofia no Ocidente (europeu) com base no caráter colonial(ista) de tais pretensões, visto que elas fariam parte do processo de dominação política, exploração econômica, produção de desigualdade social, aniquilação física e simbólica e devastação ambiental de territórios e povos originários da África e da América (e também da Ásia e da Oceania) por parte da Modernidade capitalista europeia.

Ora, como relembramos anteriormente, a história da filosofia (ocidental-europeia), a metafísica (no singular) se constituíram desde o seu princípio como a tentativa de pensar o ser enquanto ser, isto é, o ser em geral, o ser de tudo que há. Trata-se, portanto, de um empenho marcado pela pretensão de universalidade, e até da mais radical universalidade. Pois o objeto da metafísica, ao menos na medida em que ela é “metafísica geral” ou “ontologia”, seria a totalidade dos entes e não uma parte, setor ou subconjunto destes; e, nessa totalidade, o que se procura não é um aspecto qualquer, mas aquilo que faz com que (todos) eles sejam o que são – seja qual for o tempo, a época ou o espaço, o lugar que ocupem. Conceitos como “essência”, “substância”, “identidade”, “uno”, a própria noção de “ser”, junto com seus pares mais ou menos bem cotados (“aparência”, “acidente”, “diferença”, “múltiplo”, “devir”), surgiram em grande medida no bojo da tentativa de dar conta do fundamento (e “fundamento” é outro desses conceitos) da totalidade.

Daí podem surgir várias questões: Em uma perspectiva decolonial, o que acontece com a pretensão de universalidade da metafísica (ocidental-europeia)? Em que medida a pluralidade e a singularidade de pessoas, povos e “mundos” em múltiplos tempos e espaços (de pensamento) implicam uma pluralidade de metafísicas/ontologias (singulares)? Ou estaria em jogo justamente constituir a metafísica como o (pensamento) do que é comum em um mundo múltiplo e/ou em múltiplos mundos, ainda que esse comum seja justamente a multiplicidade, a diferença, a singularidade?

Há várias referências para pensar essas questões. Aqui abordamos algumas delas. Em comum, elas têm o fato de que, à diferença da tradição ocidental-europeia, procuram pensar a metafísica de modo a levar em consideração de forma mais detida a questão do espaço, sobretudo no sentido geopolítico do termo, como uma dimensão fundamental das ontologias em sua constituição histórica e em seu papel político.

Assim, Enrique Dussel (1934) abre sua obra *Filosofia da libertação* com uma discussão a respeito da relação entre geopolítica e filosofia (p. 8 ss.). A ontologia é pensada aí como a “ideologia das ideologias”, “o fundamento das ideologias do império, do centro” (p. 11). Para chegar a essa tese, Dussel propõe uma compreensão da relação entre espacialidade e filosofia. Ao longo de toda a história, a filosofia enquanto pensamento crítico parece ter surgido sempre nas periferias: os chamados pré-socráticos são oriundos da atual Turquia ou do sul da Itália; os padres gregos e latinos responsáveis pelo nascimento do pensamento medieval são da periferia do Império; Descartes é da então periférica França e Kant, da distante Königsberg (p. 10) – e, talvez pudéssemos acrescentar por nossa conta Dussel, que é da periférica América Latina...

Todavia, surgida na periferia da necessidade de pensar a realidade, a espacialidade da qual é parte, de pensar a sua exterioridade em relação ao centro e o porvir de sua libertação, a filosofia tende a “migrar” para o centro. Quando isso ocorre, a filosofia morreria como pensamento crítico e “nasceria” como ontologia. Nesse sentido, a ontologia seria o discurso que, pensando o ser, determina como única realidade aquela reconhecida pelo centro e o que está além de suas fronteiras é não ser, sem sentido, bárbaro (p. 11).

FRAGMENTO

O espaço como campo de batalha, como geografia estudada para vencer estratégica ou taticamente o inimigo, como âmbito limitado por fronteiras, é algo muito diferente da abstrata idealização do espaço vazio da física de Newton, ou do espaço existencial da fenomenologia. Tais espaços são ingênuos irrealis, não conflituos. O espaço de um mundo dentro de um horizonte ontológico é o espaço do centro, do estado orgânico e autoconsciente sem contradições porque é o estado imperial. Não falamos do espaço do claustrofobo ou do agorófobo. Falamos do espaço político, daquele que compreende todos os espaços, os físicos existenciais, dentro das fronteiras do mercado econômico, no qual se exerce o poder sob o controle dos exércitos. A filosofia não nasceu neste espaço. Nasceu nos espaços periféricos em seus tempos criativos. Aos poucos, foi para o centro em suas épocas clássicas, nas grandes ontologias, até degradar-se na má consciência das idades morais, ou melhor, moralistas.

[...] Trata-se então de levar a sério o espaço, o espaço geopolítico. Não é a mesma coisa nascer no Polo Norte, em Chiapas ou em Nova Iorque. [...]

A ontologia os situa como entes interpretáveis, como ideias conhecidas, como mediações ou possibilidades internas ao horizonte da compreensão do ser. Espacialmente centro, o ego cogito constitui a periferia e se pergunta com Fernández de Oviedo: “Os índios são homens?”, isto é, são europeus e por isso animais racionais? O menos importante foi a resposta teórica; quanto à resposta prática, que é real, ainda continuamos a sofrer: são apenas a mão de obra, se não irracionais, ao menos “bestiais”, incultos – porque não têm a cultura do centro – selvagens... subdesenvolvidos.

[...] Esta ontologia não surge do nada. Surge de uma experiência anterior de dominação sobre outros homens, de opressão cultural sobre outros mundos. Antes do ego cogito existe o ego conquiro (o “eu conquisto” é o fundamento prático do “eu penso”). [...]

O pensamento crítico que surge na periferia – à qual se deveria acrescentar a periferia social, as classes oprimidas, os *lumpen* – termina sempre por dirigir-se ao centro. É sua morte como filosofia; é seu nascimento como ontologia acabada e como ideologia. O pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade. Fora de suas fronteiras está o não ser, o nada, a barbárie, o sem sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/Piracicaba: Editora Unimep, s/d. p. 8-11.

Nelson Maldonado-Torres se vale do conceito de “colonialidade do ser” para pensar a relação da experiência vivida e da linguagem com a colonização e a consequente racialização de certos sujeitos na Modernidade (“A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade”, p. 343). Ele procura mostrar que mesmo filósofos críticos da Modernidade com perspectivas diversas, como Heidegger, Emmanuel Lévinas (1905/6-1995) e Antonio Negri (1933), acabam por participar em alguma medida do racismo epistêmico e do esquecimento da colonialidade que atingem “os condenados da terra”, para fazer referência, com o autor, à obra homônima do filósofo Frantz Fanon (1925-1961) (p. 344). Esses autores têm em comum o fato de que pensam no horizonte da filosofia em seu enraizamento europeu. Mas ao não pensar a relação da Europa com a colonização, ao “se esquecerem” da “faceta colonial do Ser” (p. 344), eles não dão espaço às diferenças coloniais, às experiências vividas em espaços e tempos variados por corpos e subjetividades diversos, quando submetidos à lógica da colonialidade. Ainda que essa lógica seja a mesma quanto à estrutura, não é possível pensar (ontologicamente) sobre ela sem levar em conta o caráter marcadamente *localizado* de sua realização.

Mogobe Ramose propõe (ao menos) dois conceitos que podem contribuir para pensar a relação entre ontologia, tempo e espaço: “pluriversalidade” e “ubuntu”. Segundo Ramose (em “Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana”, p. 10-12), “universal”, ao ser lido segundo a composição latina do termo, leva a uma contradição: *unius* significa “um” e *versus*, “alternativa de...”. Assim, o primeiro termo, que remete a “um”, a “mesmo”, estaria em contradição com “alternativa” e “contraste”, presentes na segunda parte da palavra. Ora, o sentido predominante do universal no nosso tempo é o que ressalta o um por exclusão do outro. Daí a ideia de propor o conceito de “pluriversal”, com o qual se poderia pensar a particularidade não excludente como ponto de partida válido para a filosofia. Ademais, o conceito estaria de acordo com a mudança de paradigma da ciência, segundo a qual o cosmos seria um pluriverso, e não um universo.

O recurso ao conceito de “ubuntu” talvez possa ser caracterizado como um gesto geopolítico, epistêmico e ontológico ao mesmo tempo, já que ubuntu, afirma Ramose, é “fonte fluindo ontologia e epistemologia africana” (“A filosofia do ubuntu e ubuntu como uma filosofia”, p. 1). Trata-se, pois, de uma ontologia e de uma epistemologia que se reconhecem marcadas por território(s) e história(s) singulares – nos quais se faz presente, por sinal, a lógica da colonialidade, mas que obviamente não se reduz a ela.

Em linhas gerais, Ramose recorre à palavra “ubuntu” para evitar a fragmentação do ser pela linguagem e pensá-lo como unicidade, “como um movimento perpétuo e universal de compartilhamento e intercâmbio das forças da vida”, sem uma ordem perpétua, como uma “holonicidade” (do grego *holon*: “todo”) “musical” e “pantarreica” (em referência ao *panta rei*, “tudo flui”, ideia atribuída a Heráclito (c. 500-c. 450 a.E.C.) no *Teeteto* e no *Crátilo* de Platão).

Outra perspectiva para pensar o entrelaçamento entre ontologia, espaço e tempo, com ênfase no aspecto geopolítico envolvido, pode ser proporcionada pelo conceito de “Antropoceno”. Trata-se de um conceito trans ou multidisciplinar, que possibilita, assim, um trabalho que envolva vários componentes curriculares, em especial as humanidades e as ciências da natureza. É possível mobilizar também os temas do tópico *Humano, demasiado humano* para pensar as questões em jogo nesse conceito.

Criado pelo biólogo Eugene F. Stoermer (1934-2012) na década de 1980 e popularizado pelo químico Paul Crutzen (1933) no início dos anos 2000, o “Antropoceno” é definido por Crutzen como a “época geológica presente, dominada, de muitas maneiras, pelo humano” (*Geology of Mankind*, p. 23). Crutzen sugere marcar o início dessa nova época geológica no século XVIII, quando se constata, pelas análises do ar contido no interior de calotas polares, o início do crescimento global das concentrações de dióxido de carbono e de metano. A data coincidiria, pois, com o início da Revolução Industrial.

O atravessamento da fronteira entre natureza (o “não humano”, o “mundo externo”) e sociedade/cultura (o “humano”, o “mundo interno”) é patente no termo: o ser humano (*ánthropos*) teria se tornado uma força natural análoga às demais forças geológicas, na medida em que poderia, enquanto espécie, causar mudanças proporcionais às causadas por tais forças. Isso gera um grande número de questões.

Uma delas é a de quando assinalar o início do Antropoceno. Vimos que Crutzen assinala a Revolução Industrial como esse início. Mas há quem alegue que seria o Neolítico, pois nesse período estariam dados os primeiros elementos que possibilitariam à espécie humana exercer um impacto decisivo no meio ambiente, tais como o processo de sedentarização, o desenvolvimento das comunidades agropastoris e o crescimento acelerado da população. Outros apontam a Segunda Guerra Mundial como ponto de inflexão decisivo e, ao menos, como ponto de intensificação do processo, como apontam Deborah Danowski (1958) e Eduardo Viveiros de Castro (*Há mundo por vir?*, p. 14).

Conversa sobre o Antropoceno. Mauro Bellesa fala sobre os critérios de definição do Antropoceno.

Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/conversa-sobre-o-antropoceno>>.

Acesso em: 4 jul. 2020.

015 e 018 – Uma antropologia do Antropoceno: sem natureza não tem história (1 e 2).

Instituto de Estudos Brasileiros da USP. *Podcasts* apresentados pelo antropólogo Stelio Marras que fornecem subsídios para uma conceituação do Antropoceno e as consequências antropológicas, filosóficas, políticas e outras mais do que está em jogo nesse conceito.

Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/podcast/5/>>.

Acesso em: 17 ago. 2020.

Outra questão é sobre a pertinência de colocar a espécie humana como centro desse processo. Por um lado, isso parece apontar para alguma espécie de controle, intencionalidade ou, ao menos, introduzir sub-repticiamente algum tipo de centralidade do humano – uma metafísica antropocêntrica, como assinalaria Donna Haraway (1944), ou mesmo uma indevidamente biocêntrica, segundo Elizabeth Povinelli (1962) –, de modo que seria dada à espécie humana algo como um “poder destinal” sobre a Terra e as demais espécies, quando o que está em jogo é uma rede de múltiplos agentes da qual o *Homo sapiens* toma parte (*Há mundo por vir?*, p. 145).

Por outro lado, questiona-se se é o caso de colocar indiferentemente a espécie humana como causa de uma nova época geológica, sem fazer as devidas distinções de classe, de sexo, de gênero, de raça (no sentido sociológico e político) entre quem de fato é responsável pela crise ambiental, se não causada, ao menos decisivamente acelerada no capitalismo.

A partir de questões como essas, outros termos foram pensados para designar essa época. Há uma lista deles no artigo “Antropoceno, Capitaloceno, Plantatioceno, Chthuluceno: fazendo parentes”, de Donna Haraway. O termo *Capitaloceno* aponta para o papel decisivo do capitalismo nesse processo. *Plantationceno* indica o fato decisivo de que “o sistema de plantação baseado no trabalho escravo foi o modelo e motor dos sistemas de produção à base de máquinas ávidas de carbono” (p. 144). Já *Chthuluceno* – termo adotado por Haraway – remete aos “espaço-tempos reais e possíveis” nomeados segundo “os diversos poderes e forças tentaculares de toda a terra e das coisas recolhidas com o nome de Naga, Tangaroa [...], Terra, Haniyasu-hime, Mulher-Aranha, Pachamama, Oya, Gorgo, Raven, A’akuluujjusi e muitas mais”, nos quais emaranham-se uma miríade de entidades e arranjos que incluem “mais-que-humanos, outros-que-não-humanos, desumanos e humanos-como-húmus (*human-as-humus*)” (p. 140). Pode-se acrescentar ainda o *Androceno* (Trish Glazebrook, o “Ecofeminismo heideggeriano”, p. 273), que indicaria em que medida o modelo de exploração em questão teria sido desenvolvido por homens, sobretudo, brancos. Vale ressaltar que essas propostas não necessariamente são pensadas como excludentes.

Como se vê, as discussões em torno do Antropoceno colocam em questão a própria distinção moderna e ocidental entre o natural e o político/social/cultural, entre natureza e sociedade/cultura, que funda a distinção entre ciências da natureza e ciências humanas com a qual lidamos ainda hoje. Essa distinção de tarefas entre “ciência [da natureza] e política [como o que é propriamente humano]”, traço característico da Modernidade, é o que Bruno Latour (1947) chamou de “Constituição não escrita”. Segundo ele, essa Constituição está “completamente mal-adaptada para os conflitos que temos para nos orientar” (“Para distinguir amigos e inimigos nos tempos do Antropoceno”, p. 13-14) – se é que alguma vez esteve adaptada, já que, conforme a tese do autor no livro homônimo, *jamais fomos modernos*, pois, *grosso modo*, “na prática” as coisas com as quais lidamos sempre já misturaram essas fronteiras ontológicas entre humano e não humano, entre social e natural.

Globalização e ecologia de saberes

Relembrar que nós somos cidadãos e filhos e filhas da Terra pode nos ajudar a recuperar nossa humanidade comum e permitir transcender as profundas divisões de intolerância, ódio e medo que as rupturas, polarizações e barreiras da globalização das corporações criaram.

Vandana Shiva. *Earth Democracy [Democracia da Terra]*.

Temas Transversais trabalhados no tópico:
Diversidade cultural, Educação alimentar e nutricional, Educação ambiental.

Habilidades e competências: EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS202; EM13CHS205; EM13CHS301; EM13CHS302; EM13CHS306; EM13CHS401; EM13CHS402; EM13CHS504; EM13CHS601.

ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - TARSILA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS - ACERVO PALÁCIO DOS BANDEIRANTES, SÃO PAULO



Operários (1933). Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 150 cm x 205 cm. Acervo Palácio dos Bandeirantes, São Paulo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

» Globalização e monetarização da vida

Em seu livro *Por uma outra globalização*, o geógrafo Milton Santos (1926-2001) diz que “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (p. 23). Um dos sustentáculos da **globalização** seria uma reedição do projeto hegemônico norte-centrado, impetrado hoje por empresas transnacionais, sediadas nos países classificados como desenvolvidos. Homogeneização e uniformização seriam, assim, exigências desse projeto de globalização, que teria raízes na colonização, configurando-se como uma nova forma de **colonialismo**, de acordo com o filósofo Mogobe Ramose no artigo “Globalização e ubuntu” (2010).

Nessa formulação, estaria em jogo com a globalização uma estratégia de “derrubar as fronteiras” (que seriam aquelas ditas pelas leis que regulam os países), num movimento global de megaempresas que buscam mão de obra cada vez mais barata, permitindo a ampliação dos lucros, sempre pela exploração da mais-valia, instaurando, assim, um mundo global da **desregulamentação do trabalho**. Seria também objetivo desse movimento de globalização do capitalismo ampliar mercados para o consumo de seus produtos e mercadorias, mundialmente padronizados, além de obter matérias-primas essenciais, com baixo valor de mercado. Afinal, são os recursos naturais presentes no interior dos países que constituem, em última instância, matéria-prima para todo o mundo material que a inteligência humana é capaz de produzir: não há computador nem celular nem conexões *Wi-Fi*, por exemplo, sem os minerais indispensáveis para constituí-los.

De acordo com Milton Santos, na obra mencionada, o desenvolvimento tecnológico e a unicidade das técnicas, em especial com a revolução eletrônica em sua faceta de tecnologia da informação, foram elementos que intensificaram a globalização. Observamos que a constituição dos processos de subjetivação na atualidade está estreitamente relacionada, em especial no que se refere à juventude, com a realidade imagética e textual que invade toda a existência humana a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação – esse tema é abordado no tópico *O que você consome te consome?*, no Capítulo 5. Redes sociais, *reality shows*, produtos veiculados em massa pela indústria cultural formatam uma espetacularização da vida que perpassa os recônditos subjetivos mais intrínsecos, em especial das gerações mais jovens, que já nasceram na era digital (aspectos tratados no tópico *A subjetividade da geração e a geração da subjetividade*, do Capítulo 4).

Na perspectiva aqui apresentada, a globalização estaria sendo responsável pelo projeto de desregulamentação das relações de trabalho, que vimos ocorrer nas últimas décadas em escala mundial, como também seria responsável, em última instância, pelo discurso da austeridade, manifesto em programas de Estados/governos impostos por acordos comerciais com os (poucos) países que controlam a exploração das riquezas globais. Esse fenômeno estaria provocando a dissociação entre as funções do Estado e o bem-estar da população que habita seu território, o que deveria ser objetivo último e razão de existir de qualquer organização político-social.

Mogobe Ramose aponta a **mercantilização da vida**, que contabiliza tudo a partir do lucro, baseada no fundamentalismo da **ortodoxia neoliberal**, como responsável por criar esse mundo global monocivilizacional, fundamentado no dinheiro e no consumo, inserido nessa lógica do poder financeiro irrestrito – valor exemplar que serviria como medida de êxito a ser aplicada em todos os âmbitos da vida.

Todo esse contexto afeta significativamente as subjetividades, em processos que envolvem a liquidação das relações, a padronização de modelos existenciais cada vez mais restritivos e incongruentes com a diversidade humana, a redução de direitos, o esgarçamento do tecido social (para outros aspectos desse debate, confira o tópico *A subjetividade da geração e a geração da subjetividade*). **A ruptura social** se daria por meio do individualismo que se acirra na disputa pelos poucos recursos naturais que podem ser acessados pela maioria, em uma concepção de natureza apenas como fonte de recursos que, em última instância, gera a riqueza monetária, finalidade última da existência humana, neste paradigma.

A juventude, por sua vez, se veria tolhida em seu futuro pela destruição ambiental, pela escassez das condições materiais globais, pelo desemprego em massa, enquanto os idosos viveriam no agora o acirramento das desigualdades sociais e a obsolescência programada, com impactos na previdência social e na redução dos serviços públicos até nos setores mais essenciais, como saúde e educação – isso fazendo referência a certas fronteiras móveis para a circulação de empresas e suas mercadorias, pois há muitas outras fronteiras que permanecem barreiras intransponíveis e até se transformam em muros ou verdadeiros campos de concentração para refugiados, por exemplo, pessoas que imigram por necessidade pelos mais diferentes motivos – confira o tópico *O que você consome te consome?*, no Capítulo 5.

Com base nessas leituras críticas, poderíamos dizer que o processo de globalização teria o valor principal de expor as vísceras das sociedades contemporâneas, mostrando que *a guerra de todos contra todos*, segundo a teoria política moderna hobbesiana, funda-se, na verdade, na guerra de poucos contra todos, hoje uma guerra global de poucos bilionários contra a humanidade e a natureza inteira.



Para Mogobe Ramose, como estratégia de enfrentamento desse modelo perverso de globalização, baseado no fundamentalismo econômico, que globalizou a desigualdade, padronizou as estéticas e as epistemologias, universalizou a miséria, o desemprego e a fome, seria necessário aos povos cimentarem fortes vínculos de solidariedade entre si. Nessa perspectiva, a **solidariedade** teria se tornado um imperativo para o ser humano resistir e re-existir no mundo globalizado.

Charge do cartunista Duke por ocasião do Dia do Consumidor, em 2014.

[...] no limite, a globalização é, em termos filosóficos, o paradoxo de estabelecer e demolir fronteiras, simultaneamente. Em relação a isso terei em mente não apenas fronteiras físicas e geográficas, mas também intelectuais e culturais. [...]

Com efeito, o dinheiro continua a ser o meio para realizar múltiplos fins. Todavia, o fundamentalismo econômico reverteu essa lógica. O seu mandamento é que o dinheiro deve ser um fim em si mesmo. A lucratividade, ou a compulsão insaciável de acumular mais e mais dinheiro a qualquer custo, é a apoteose do dinheiro como um fim em si mesmo. [...]

A questão é a seguinte: o que é que aconteceu ou acontece quando culturas, religiões, sistemas políticos ou sistemas econômicos diversos se encontram uns com os outros? Quando isso ocorreu, o resultado foi com frequência uma relação de dominação e subserviência entre povos. [...] É possível descrever tal situação como uma condição de dominação epistemológica empenhada em suprimir a busca de reconhecimento mútuo e de paridade. Na esfera do comércio, proponho descrevê-la como um sistema econômico-político orientado para a dominação dos outros, visando principalmente benefícios próprios. A disposição para a dominação assenta no argumento implícito de que toda humanidade pode e deve viver sob uma única “verdade” econômica e política. Esta “verdade” tem por base uma definição unilateral, por parte do Ocidente, tanto da experiência quanto do conhecimento. [...]

Esta situação modificou-se quando o dinheiro (a moeda) adquiriu capacidade de se movimentar ininterruptamente à velocidade da luz relativamente a todas as outras mercadorias econômicas. Isso foi facilitado, em particular, pela revolução eletrônica. Esta nova forma de colonialismo, sustentada pela incansável busca de mão de obra barata, conduziu à deslocação e à fragmentação da atividade produtiva de um centro para múltiplas periferias. A rede tornou-se o novo conceito operador e regulador que guia a produção de bens.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220.

EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

Festival “Semeando alternativas às monoculturas da mente”

Objetivos:

Discutir a relação entre as monoculturas da mente, uma forma única de pensar, globalizada, como se fosse universal, e a eliminação da diversidade, seja ela biológica, comportamental, linguística, étnica etc.

Descrição da atividade:

A proposta consiste em um plano de curso que tenha como mote o conceito de “**monoculturas da mente**”, de Vandana Shiva (1952), e culmine em um festival que reúna a apresentação de diferentes tipos de intervenções e obras artísticas.

Inicialmente, em sala, exibe-se o vídeo “O tempo e o modo” (veja o *link* na seção Cyber Filô) como forma de iniciar as discussões. Nas aulas seguintes, são propostas a leitura e a discussão de um texto comum a todas as turmas e componentes curriculares que participarão do festival, a saber: um trecho previamente selecionado de *As monoculturas da mente*, de Vandana Shiva. Em seguida, cada docente trabalha de maneira autônoma (com base em suas abordagens metodológicas e escolhas teóricas) textos de outras/os autoras/es a partir de diferentes temáticas em cada série e componente curricular, mas dialogando com o texto comum.

Algumas sugestões de questões para cursos temáticos do componente curricular Filosofia:

- 1) A história (narrativa ocidental) da filosofia, *phýsis* × compreensão moderna (científica) de natureza × compreensão de natureza de outras matrizes não ocidentais (especialmente indígenas e afrodiáspóricas);

2) Colonização, epistemologias ocidentais modernas, ciência e silenciamento/produções locais de conhecimento; outras formas de saberes: mito, conhecimentos populares, conhecimentos ancestrais; produção industrial dos alimentos, monoculturas x soberania alimentar, consumismo, padronização estética e de hábitos e colonialidade.

Com base nas discussões produzidas em sala de aula, cada docente deve dividir suas turmas em grupos e orientar que cada um deles produza uma manifestação artística de sua livre escolha (música, poesia, esquete teatral, vídeo, pintura, instalação etc.) que discuta conceitualmente qualquer questão abordada no trimestre, de forma a provocar uma discussão com o resto da comunidade escolar. A proposta é intencionalmente livre e aberta, para que os grupos tenham autonomia e liberdade para criar, mas deve-se incentivar trabalhos provocadores de temas relevantes e atuais, capazes de mobilizar discussões na escola.

As obras serão expostas/apresentadas em um dia separado com antecedência, a fim de que o festival possa ser divulgado para toda a comunidade escolar. O ideal é que seja um trabalho realizado por várias/os docentes em diversas turmas, para que seja possível, de fato, produzir um festival. Aconselha-se montar com antecedência a programação das apresentações dos trabalhos, que pode incluir saraus de poesias, apresentações musicais, exposições de vídeos, esquetes teatrais, além de obras de artes plásticas e instalações exibidas pelos espaços da escola.

A seguir, apresentamos um modelo de roteiro que pode ser entregue para cada grupo com orientações gerais do trabalho.

Proposta:

Com base nas discussões em sala de aula, escolher, pesquisar e discutir em grupo sobre um tema (problema, conceito ou ideia) trabalhado por Vandana Shiva, propondo uma intervenção ou criação artística sobre o tema escolhido. O trabalho terá duas partes: 1) um roteiro escrito com a explicação da proposta; e 2) uma criação/intervenção artística sobre o tema escolhido. Essa criação pode ser: uma esquete teatral, uma *performance*, uma instalação em algum espaço do colégio, um caderno de poemas, uma composição e apresentação musical, um mural, histórias em quadrinhos, animação etc.

Composição dos grupos:

De 2 a 5 pessoas, podendo ser formados por estudantes de diferentes turmas, da mesma série e turno.

Materiais necessários:

Atividade dividida em dois momentos:

1) Em sala de aula: momento em que se trabalham o texto base e o vídeo mobilizador. Para esse momento,

são necessários um equipamento audiovisual para a exibição do vídeo e uma apostila com o texto.

2) No dia do festival propriamente, os materiais utilizados dependerão das propostas de obras/intervenções feitas pelos/as estudantes.

Tempo estimado:

Um período escolar (bimestre, trimestre, semestre) e um dia de culminância (evento de aproximadamente 4 horas).

Espaço:

1) Sala de aula; 2) Vários espaços da escola: auditório, pátios, corredores, refeitório etc.

Áreas da filosofia envolvidas:

Epistemologia, estética, ética, política.

Inter/Transdisciplinaridade:

Todos os componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Linguagens e suas Tecnologias

Avaliando a experiência:

Determinar o valor do trabalho. O roteiro (modelo disponível a seguir, que deverá ser reproduzido pelos/as alunos/as) deve ser apresentado para o/a professor/a da turma no dia marcado em sala. Duas semanas antes da mostra (as datas serão definidas ao longo do período), o grupo deverá apresentar para a sua turma a proposta completamente finalizada. Cada grupo será responsável por providenciar todo o material necessário, com exceção da infraestrutura disponível (após a solicitação e confirmada a disponibilidade com a direção) e fornecida pelo colégio (caixa de som, microfone, aparelho audiovisual etc.)

Serão avaliados nos trabalhos a consistência conceitual, a qualidade estética e a criatividade das propostas.

Anexo I

Festival "Semeando alternativas às monoculturas da mente"

Roteiro

Nomes dos integrantes do grupo:

Turma:

Título da intervenção/obra:

Tema:

Materiais necessários:

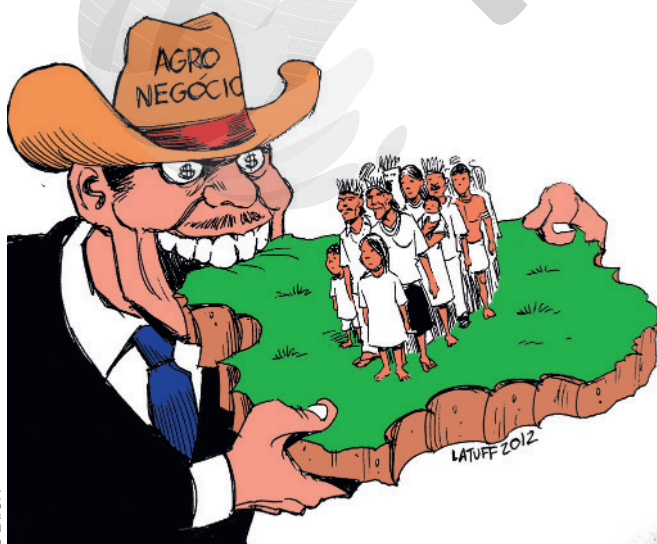
Infraestrutura requerida:

Descrição da proposta:

» Monoculturas da mente e ecologia de saberes

A física e filósofa Vandana Shiva tem se dedicado a demonstrar de que modo a globalização promovida pelos interesses das grandes corporações vem destruindo a diversidade do planeta em termos biológicos, culturais e epistemológicos. A globalização impõe um sistema econômico único de produção e consumo que facilita o controle político, garante a exploração de “recursos” humanos e não humanos, suscita a homogeneização, destruindo a autonomia e a economias locais que emanam da dinâmica de vida da comunidade em sua relação de compartilhar e cultivar os bens naturais e culturais de que dependem e submete violentamente, classifica e reduz tudo que existe a seus próprios valores de mercado.

Na obra *Earth Democracy* [*Democracia da Terra*], de 2005, Vandana Shiva defende que a diversidade está intimamente ligada à autonomia, que pressupõe a auto-organização e a liberdade política e econômica. Manter essas condições é fundamental tanto para a manutenção e renovação da vida na Terra quanto para a paz. Nesse sentido, a globalização, ao destruir a autonomia local, é responsável por guerras econômicas, divisões de classe e também contribui para guerras culturais, religiosas e conflitos étnicos. E isso porque, na medida em que destrói as bases comunitárias e as economias da vida, gera muitas vezes reações, na tentativa de manter seus valores, normas e práticas, de maneira fundamentalista e violenta, apartadas das políticas e economias comunitárias que fundamentam sua legitimidade.



Tirinha do cartunista Latuff sobre o agronegócio, 2012.

A globalização seria ainda, segundo Shiva, uma forma de genocídio ao colocar a vida da maioria dos seres humanos em perigo. A autora defende essa tese mostrando como, por exemplo, as condições de vida de camponeses e agricultores na Índia têm sido absolutamente destruídas pelo agronegócio e seu modelo de produção que depende de agrotóxicos, monoculturas e do mercado internacional, levando a um suicídio em massa: “o uso da palavra suicídio obscurece as causas sociais desse ato. Quando visto como uma ação individual de agricultores, existem suicídios. Quando 16 mil agricultores se suicidam em 2004 como resultado de uma política econômica, isso não é suicídio; é genocídio” (*Earth Democracy*, p. 109).

Em *Monoculturas da mente*, Vandana Shiva propõe uma discussão sobre a globalização do ponto de vista epistemológico. Ela mostra de que modo a globalização expandiu o pensamento moderno ocidental para o mundo inteiro, defendendo que a forma de conhecer ocidental, especialmente a ciência, é a forma universal para conhecer a realidade. Contudo, os sistemas de saberes modernos ocidentais também são um saber local, que emergem de um modo específico de vida e que se expandem de forma dominadora e colonizadora, invisibilizando e não reconhecendo diversas outras formas de conhecimentos e de saberes como tais.

Essa expansão “monocultural” de um pensamento único coloca em risco a diversidade, diminuindo as alternativas de ação desenvolvidas pelas diferentes culturas ao redor do mundo. A autora defende que há uma correlação entre a diversidade de culturas e a biodiversidade, na medida em que os saberes locais estão intimamente articulados às especificidades e possibilidades ambientais de determinado território. O saber ocidental globalizado, nesse sentido, opera como uma forma de eliminação da diversidade, interferindo de diversas formas no apagamento de outros saberes, seja por invisibilizá-los e não considerá-los conhecimento, seja a partir da destruição das formas de vida que sustentam aqueles saberes. Por isso, a autora propõe que as monoculturas da mente sustentam e agem de forma análoga às monoculturas do solo, não por valorizar uma única cultura em detrimento das demais, mas por colocar em risco as condições de existência de outras culturas.

Ecologia de saberes é um termo cunhado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1940) para se referir à proposta de reconhecimento e diálogo entre diversos saberes científicos e não científicos, do Sul e do Norte global. Para o autor, o pensamento moderno ocidental estabeleceu uma cisão abissal na qual tudo que se refere aos territórios que foram colonizados foi considerado como inexistente, irrelevante, incompreensível ou foi invisibilizado. Nesse sentido, a linha abissal, que tem como referência as metrópoles, impossibilita radicalmente o reconhecimento do outro lado da linha como uma copresença, pois o que está do outro lado é uma forma de “não ser”.

PERSPECTIVAS

No Brasil, temos, infelizmente, um exemplo semelhante de suicídio em massa, ou de genocídio, produzido pelo modelo capitalista globalizado, também levado a cabo, sobretudo, pelo agronegócio. É o caso de muitos povos indígenas, em especial, do povo Guarani Kaiowá, que pode ser mais bem conhecido nas reportagens disponibilizadas no Cyber Filô.

Discutir em sala de aula os impactos sociais, ambientais e de saúde pública do modelo de agricultura do agronegócio adotado no Brasil é um tema urgente. Primeiramente, precisa-se visibilizar as consequências na vida das populações tradicionais, especialmente indígenas e quilombolas, que sofrem com as invasões dos latifundiários em seus territórios e com as queimadas, a contaminação de suas fontes de água (rios, nascentes, lençóis freáticos), ameaças e assassinatos das populações, que vivem sob tensão e violência constante e têm suas condições de vida impossibilitadas. Além disso, os últimos anos foram marcados por desrespeitos e violações das legislações ambientais, grande destruição de florestas e águas, geralmente realizadas por queimadas para expansão das monoculturas, além dos impactos do uso de agrotóxicos. O Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo e isso traz grandes riscos ambientais de envenenamento da flora, fauna, solos e águas, diminuição da biodiversidade, inclusive de espécies cultivadas comercialmente. Os pequenos produtores e agricultores, as comunidades pesqueiras também têm suas condições de vida e plantio ameaçadas, e os trabalhadores do agronegócio sofrem com péssimas condições de trabalho e riscos altos de intoxicação. Por fim, o alto índice de uso de agrotóxicos também traz prejuízos para a população em geral, por consumirmos alimentos pouco nutritivos, que estão expostos a índices cada vez mais altos de contaminação, gerando o risco de intoxicações diversas.

Um dos aspectos abarcados por essa abissalidade diz respeito a uma epistemologia que nega aos conhecimentos populares, indígenas, ancestrais, camponeses etc. qualquer estatuto de **saber**. Em contraposição, a teologia e a filosofia ocidentais são reconhecidas como formas alternativas, ainda que limitadas, de conhecimento diante da ciência, por estarem do mesmo lado da linha abissal. A ecologia de saberes, desse modo, surge como uma proposta de pensamento pós-abissal que pretende estabelecer de forma efetiva a copresença e a contemporaneidade dos saberes do Sul global. Ela se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e na ideia de que “conhecimento é interconhecimento”, ou seja, na possibilidade de aprendizado mútuo entre diversos tipos de saberes e suas formas de intervenção no mundo.

Nesse sentido, o autor propõe que a ecologia de saberes vai além de uma epistemologia contra-hegêmica, que inclui o questionamento dos pressupostos das epistemologias e práticas científicas em geral, propondo novas formas de pensar e fazer ciência, como fazem as epistemologias feministas e pós-coloniais. A ecologia de saberes, ao contrário, pretende abarcar todas as formas de conhecimento, científicos ou não. Por fim, na medida em que a maneira abissal de pensar se estabeleceu de forma global, a partir da expansão do capitalismo e da colonização, a ecologia de saberes se propõe a ser uma globalização contra-hegemônica, como forma de resistência global, que afirma a pluralidade ao invés de uma única alternativa.

PERSPECTIVAS

Em geral, as epistemologias feministas partem de uma crítica ao modelo de conhecimento da Modernidade ocidental, fundamentado em uma concepção muito limitada de racionalidade com base em um modelo androcêntrico que articula saber com poder compreendido como dominação (inclusive pensa todo e qualquer conhecimento científico, a partir do paradigma das ciências naturais, como uma forma de dominar, controlar e manipular a natureza). Em oposição a esse modelo cientificista moderno, que defende uma razão abstrata e descorporificada, diversas epistemologias feministas propõem não apenas o reconhecimento de que todo conhecimento é situado, mas a importância da diversidade (de vozes, perspectivas, experiências de vida) como pilares para o conhecer. Nesse movimento, elas também resgatam a importância do afeto, do corpo, dos saberes comunitários e tradicionais para o desenvolvimento de um conhecimento científico mais democrático e inclusivo, mas também mais potente para a compreensão da complexidade de nossa experiência do mundo. Exemplo dessas epistemologias são encontrados na obra de autoras como a filósofa Sandra Harding (1935) e a socióloga Patricia Hill Collins (1948), entre muitas outras.

REPRODUÇÃO



Imagem do material de divulgação da Chapa 1 das eleições do DCE UESB 2013/2014.

[...] É nesse contexto da produção de uniformidade que a preservação da biodiversidade deve ser compreendida. A preservação da diversidade corresponde sobretudo à produção de alternativas, a manter vivas formas alternativas de produção. Proteger as sementes nativas é mais que uma questão de preservar a matéria-prima para a indústria da biotecnologia. As diversas sementes que agora estão fadadas à extinção carregam dentro de si sementes de outras formas de pensar sobre a natureza e de outras formas de produzir para satisfazer nossas necessidades. [...] a uniformidade e a diversidade não são apenas maneiras de usar a terra, são maneiras de pensar e viver. [...] Na verdade, as monoculturas são uma fonte de escassez e pobreza, tanto por destruir a diversidade e as alternativas quanto por destruir o controle descentralizado dos sistemas de produção e consumo.

A diversidade é uma alternativa à monocultura, à homogeneidade e à uniformidade. Viver a diversidade na natureza corresponde a viver a diversidade de culturas. As diversidades natural e cultural são fontes de riqueza e alternativas. [...]

O desaparecimento do saber local por meio de sua interação com o saber ocidental dominante acontece em muitos planos, por meio de muitos processos. Primeiro fazem o saber local desaparecer simplesmente não o vendo, negando sua existência. Isso é muito fácil para o olhar distante do sistema dominante de globalização. Em geral, os sistemas ocidentais de saber são considerados universais. No entanto, o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominante e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores.

A ligação entre saber e poder é inerente ao sistema dominante porque, enquanto quadro de referência conceitual, está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade. O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição local globalizada, mas como uma tradição universal, inerentemente superior aos sistemas locais. Contudo, o sistema dominante também é produto de uma cultura particular. [...]

A dicotomia universal/local é desvirtuada quando aplicada às tradições do saber ocidental e autóctone porque a tradição ocidental é uma tradição que se propagou pelo mundo inteiro por meio da colonização intelectual.

O universal deveria disseminar-se imparcialmente. O local globalizador espalha-se pela violência e pela deturpação. O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do Ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça negando-lhe o *status* de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de “primitivo” e “anticientífico”. Analogamente, o sistema ocidental é considerado o único “científico” e universal. Entretanto, os prefixos “científico” para os sistemas modernos e “anticientífico” para os sistemas tradicionais de saber têm pouca relação com o saber e muita com o poder. Os modelos da ciência moderna que promoveram essas visões derivaram menos da familiaridade com uma prática científica real e mais da familiaridade com versões idealizadas que deram à ciência um *status* epistemológico especial. O positivismo, o verificacionismo e o falsificacionismo basearam-se todos no pressuposto de que, ao contrário das crenças tradicionais, das crenças locais do mundo, que são construídas socialmente, pensava-se que o saber científico moderno era determinado sem a mediação social. Os cientistas, de acordo com um método científico abstrato, eram vistos como pessoas que faziam afirmações correspondentes às realidades de um mundo diretamente observável. Os conceitos teóricos de seu discurso eram considerados, em princípio, redutíveis a afirmações observacionais diretamente verificáveis.



Vandana Shiva. Foto de 2009.

SAMUEL KUBANI/AFP VIA GETTY IMAGES

- Novas tendências da filosofia e da sociologia questionaram os pressupostos positivistas, mas não questionaram a suposta superioridade dos sistemas ocidentais. Assim, Kuhn, que mostrou que a ciência não é nem de longe aberta como se pensa popularmente, e sim o resultado da fidelidade de uma comunidade especializada de cientistas a metáforas e paradigmas pressupostos que determinam o sentido dos termos e conceitos constituintes, ainda afirma que o saber moderno “paradigmático” é superior ao saber pré-paradigmático que representa uma espécie de estágio primitivo do saber. [...] No entanto, a experiência histórica de culturas não ocidentais sugere que os sistemas ocidentais de saber é que são cegos a alternativas. O rótulo de “científico” atribui uma espécie de sacralidade ou imunidade social ao sistema ocidental. Ao se elevar acima da sociedade e de outros sistemas de saber e simultaneamente excluir outros sistemas de saber da esfera do saber fidedigno e sistemático, o sistema dominante cria seu monopólio exclusivo. Paradoxalmente, os sistemas de saber considerados mais abertos é que estão, na realidade, fechados ao exame e à avaliação. A ciência ocidental moderna não deve ser avaliada, deve ser simplesmente aceita. [...]

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

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003. p. 16-25.

ARTE FILÔ

Biutiful (Espanha/México, 2010) Direção: Alejandro González Iñárritu. Duração: 138 min. O filme se passa na Catalunha e o personagem principal coordena negócios ilícitos que incluem a venda de produtos falsificados, oriundos da exploração sem limites do trabalho de um grupo de imigrantes ilegais que vivem em condições precárias.

Trilogia da Terra. (Brasil, 2011 e 2014) Direção de Silvio Tendler. A trilogia, que inclui os filmes-documentários *O veneno está na mesa I e II* e *Agricultura tamanho família*, mostra, entre outros aspectos, a importância da agricultura familiar para a segurança alimentar dos brasileiros.

EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

» Você tem fome de quê?

Estudo de caso sobre os alimentos que produzimos e comemos

Objetivos:

Perceber a diferença entre os modelos de produção de alimentos existentes no Brasil (e no mundo) do agronegócio e da agroecologia e suas consequências sociais, políticas, epistemológicas e, sobretudo, o impacto na saúde decorrente da alimentação.

Descrição da atividade:

Com base na discussão dos conceitos de monocultura da mente e ecologia de saberes, dividir a turma em grupos e propor uma pesquisa que faça uma confrontação entre a forma de produzir do agronegócio e a da agroecologia. Cada grupo deverá pesquisar sobre um tópico específico, comparando os dois modelos e apresentar para a turma os resultados (incluindo imagens, exemplos, vídeos etc.). No final, a turma deve criar um mural com um infográfico trazendo as principais informações pesquisadas por cada grupo.

A tabela a seguir traz algumas sugestões de tópicos a serem pesquisados:

Pesquisar sobre	Agronegócio	Agroecologia
Forma de produção	Monoculturas	Diversidade de cultivos
Rota dos alimentos	<i>Commodities</i>	Alimentação local e mercados regionais/nacionais
Conhecimentos envolvidos	Revolução verde, histórico de criação dos agrotóxicos, transgênicos	Ecologia de saberes entre saberes ancestrais, camponeses, comunitários, científicos
Território	Latifúndios (invasão de territórios indígenas, quilombolas etc., invasão de territórios de reservas florestais)	Territórios da reforma agrária, territórios comunais, territórios da agricultura familiar
Políticas públicas	Liberação de agrotóxicos nos últimos anos (quantidade e toxicidade)	Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)/Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo)
Impactos na saúde	Agrotóxicos e intoxicação dos trabalhadores, intoxicação das comunidades, intoxicação dos consumidores	Alimentos orgânicos, mais nutritivos, diversificados
Impactos na natureza	Desmatamentos, queimadas, envenenamento de animais, cursos de água e diminuição da biodiversidade	Práticas de manejo ecológico, recuperação de biosistemas
Geração de renda/riquezas	Enriquecimento das famílias que detêm os latifúndios	Soberania alimentar, geração de renda comunitária e familiar

Materiais necessários:

Acesso à internet para a pesquisa, equipamento audiovisual para apresentação dos resultados da pesquisa e superfície para fazer um grande mural (se possível, uma parede no refeitório) com um infográfico contendo o resumo das informações pesquisadas.

Tempo estimado:

Todo um período letivo.

Espaço:

Sala de aula, pesquisa em casa e um espaço adequado na escola para fazer o mural.

Áreas da filosofia envolvidas:

Política, ética, epistemologia.

Inter/Transdisciplinaridade:

Todos os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e biologia (se possível, envolver o setor de nutrição da escola no projeto).

Avaliando a experiência:

A avaliação pode ser feita com base na qualidade e consistência da pesquisa apresentada pelos grupos. Geralmente, atividades que envolvem intervenções no espaço escolar são capazes de mobilizar e engajar a participação estudantil. Incentive a criatividade e busque o apoio material com a escola para que o mural possa ser o auge da atividade. Após essa etapa, é interessante propiciar um momento de avaliação coletiva para saber como a experiência foi vivenciada e apropriada pelos/as estudantes. Isso pode ser feito por meio de uma conversa em roda, em sala mesmo ou com a aplicação de questionários de avaliação da atividade por grupo.

O tempo e o modo. Depoimento em vídeo de Vandana Shiva (transcrição Victor Mendes). 28 abril 2013. Duração: 31 min. 51 s. Legendas em português.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7G6c2QYf8e8>>.

Acesso em: 4 ago. 2020.

Globalização, alimentação e mulheres. Entrevista com Vandana Shiva (trad. Aline Rossi; texto Nadine Compton). *Site Feminismo com Classe*. 10 out. 2019.

Disponível em: <<https://medium.com/qg-feminista/globaliza%C3%A7%C3%A3o-alimenta%C3%A7%C3%A3o-e-mulheres-entrevista-com-vandana-shiva-7f7024b25f46>>.

Acesso em: 4 ago. 2020.

As sementes. (Brasil, 2016) Direção: Beto Novaes e Cleisson Vidal. Esse minidocumentário apresenta a agroecologia a partir da vida e das narrativas de mulheres de diferentes lugares do Brasil. Duração: 30 min. 51 s. Legendado.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CCZcOCcm-9Q&t=1086s>>.

Acesso em: 4 ago. 2020.

IV ENA – Encontro Nacional de Agroecologia. Documento (carta política) que apresenta os princípios, objetivos e ações da agroecologia no Brasil. Rio de Janeiro: AS-PTA Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). 43 p. 2018.

Disponível em: <http://enagroecologia.org.br/files/2019/03/carta_politica_web.pdf>.

Acesso em: 4 ago. 2020.

De olho nos ruralistas: observatório do agronegócio no Brasil. Mídia de produção independente voltada a acompanhar e noticiar os acontecimentos e desdobramentos políticos, sociais, ambientais etc. que envolvem o agronegócio brasileiro.

Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/>>.

Acesso em: 4 ago. 2020.

Dossiê Abrasco – Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Organizada por Fernando Ferreira Carneiro, Lia Giraldo da Silva e outros, a publicação revisada e atualizada (2104) traz informações e estudos dos impactos e riscos do modelo de agronegócio dependente de agrotóxicos. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015. Em PDF.

Disponível em: <http://www.agroecologia.gov.br/sites/default/files/publicacoes/DossieAbrasco_2015_web.pdf>.

Acesso em: 4 ago. 2020.

“Eu queria desaparecer, neste mundo não existe lugar para mim”: Setembro Amarelo: suicídio indígena, mais uma face do genocídio. Reportagem de Daiara Tukano, 9 de setembro de 2016. *Site Rádio Yandê*, que discute as diversas formas de violência simbólica e física às quais os povos indígenas estão expostos, compreendendo o suicídio como mais uma faceta do projeto de necropolítica e genocídio contra os indígenas.

Disponível em: <https://radioyande.com/default.php?pagina=index.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=602>.

Acesso em: 5 ago. 2020.

Suicídio entre jovens Guarani-Kaiowá: um perverso impacto dos mensageiros de Jurupari. Reportagem de Zezé Weiss, de 14 de abril de 2017. *Site Xapuri Socioambiental*, que analisa os altos índices de suicídio entre os Guarani Kaiowá a partir da concepção desse povo sobre o sentido da vida e a morte.

Disponível em: <<https://www.xapuri.info/news/suicidio-jovens-guarani-kaiowa/>>.

Acesso em: 23 ago. 2020.

A subjetividade das gerações e a geração das subjetividades

*Recuperação da adolescência
É sempre mais difícil
Ancorar um navio no espaço.*

Ana Cristina Cesar. *Cenas de abril.*

Temas transversais trabalhados no tópico: Direitos da criança e do adolescente; Educação em direitos humanos; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Vida familiar e social.

Habilidades e competências: EM13CHS401; EM13CHS403; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS504.



A professora (2004), J. Borges. Xilogravura, 32 cm x 52 cm. Memorial J. Borges/Museu da Xilogravura, Bezerros (PE).

CONTEXTUALIZAÇÃO

» Espaço escolar, convivência intergeracional e velhice

Refletir sobre os atravessamentos que influenciam na constituição dos processos de subjetivação vivenciados pelas/os estudantes, com especial intensidade na fase escolar, pode ser um caminho profícuo para a pesquisa e a formação docente continuada. A maioria das/os estudantes com que lidamos no ensino de filosofia na Educação Básica está cursando a sua fase final, o Ensino Médio, majoritariamente composto de jovens. Em sua pluralidade, esse grupo pode abranger desde quem entra precocemente nessa etapa escolar, recém-saído/a da pré-adolescência, até quem está em defasagem idade/série e, possivelmente, já experimenta vivências que se coadunam com a fase adulta, como o trabalho e/ou a maternidade/paternidade.

Há também a oferta do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual é possível lidar com estudantes de variados ciclos etários: adolescentes, adultos, idosos. Existem, ainda, as experiências de filosofia para crianças, que têm ocorrido em alguns municípios precursores nessa inserção da filosofia no Ensino Fundamental.



ISBN 978-65-5779-544-6



9 786557 795446