

Por uma formação inventiva antiespecista

For an antispecist inventive formation

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello; Rosimeri de Oliveira Dias

Prefeitura Municipal de São Gonçalo; Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO:

A proposta deste artigo é a de visibilizar de que maneiras a formação inventiva pode forçar o pensamento a problematizar o especismo e forjar brechas para produzir modos outros de ver e de se relacionar com os animais não humanos. Para tanto, este trabalho é tecido no encontro entre duas professoras que optam por práticas inventivas em seus territórios de trabalho – formação de professores e ensino de ciências na educação básica. Na discussão, problematizamos o especismo no cotidiano da sala de aula, seus dispositivos, suas enunciações e suas invisibilidades, por meio de diários de campo e de atividades didáticas usuais na educação básica. Contudo, apontamos saídas e modos autogestionários dos trabalhos junto com jovens e crianças de uma escola pública de periferia urbana do Estado do Rio de Janeiro, especialmente no que tange a práticas que nos posicionam no presente e em luta por uma formação inventiva antiespecista.

Palavras-chave: formação inventiva; especismo; abolicionismo animalista.

ABSTRACT:

The goal of this paper is to make visible in what ways can inventive formation provokes thought in order to problematize the specism and forge loopholes to produce other modes of seeing and relating to non-human animals. Therefore, this essay is entwined in the encounter of two teachers that choose inventive practices in their work territory – teacher training and teaching science at basic school. In the discussion, we problematize the speciesism in the day-to-day of classrooms, its dispositifs, its enunciations, and its invisibilities, through field journals and usual didactic activities in basic education. However, we point out exits and self-managed modes of working together with young people and children of a public school from an urban outskirts of the state of Rio de Janeiro, especially in what refers to practices that place us in the present and fighting for an antispecist inventive formation.

Key-words: Inventive teacher formation; speciesism; animal abolitionism

DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52692

Introdução: o especismo instituído e a formação inventiva

O especismo vem sendo, por muito tempo, um marco da nossa dita humanidade. Homens a fixar o que de racional, de grandioso e memorável fizeram outros homens, a ponto de torná-los superiores a todos os outros seres. Os textos (PRIMATT, 1992; BENTHAM, 1970; RYDER, 1989; SINGER, 2004; ADAMS, 1990; FELIPE, 2009; JOY, 2014; FRANCIONE, 2008; ROSENDO, 2015; OLIVEIRA, 2019) que problematizam o especismo emergem para contar, tentar entender e deixar como práticas os feitos militantes realizados por mulheres e homens que deixaram de encarar com naturalidade a dominação e a violência imposta aos animais humanos e não humanos. Como contraproposta, o abolicionismo animalista (FELIPE, 2009; 2014a; FRANCIONE, 2008) surge como uma ética voltada a fazer de maneira estético-política formas outras de pensar as relações entre humanos e não humanos, nas quais os últimos não sejam tidos como escravos, como objetos de propriedade e domínio dos homens, expostos à exploração de seu corpo e privados de sua liberdade. Sônia Felipe (2014a, p.25) define abolicionismo como:

Termo que designa o movimento antiescravista, intensificado na Europa desde o final do século XVIII e no Brasil, ao longo do século XIX. No mesmo sentido da abolição da escravidão humana de afrodescendentes, usamos o termo abolicionismo para designar o movimento animalista que luta pela erradicação de todos os usos e matança de animais para atender a propósitos humanos.

Ele – o abolicionismo animal – nasce da busca por desnaturalizar práticas que levaram à morte e sujeição de incontáveis animais não-humanos, e dos eventos onde seus corpos são feridos, mutilados, sangram, laceram, perdem a vida, devêm cadáveres. Se contrapõe a uma história que vira o rosto diante destes corpos, da materialidade sangrenta dos animais que morrem em suas refregas. O especismo prefere registrar suas marcas dialéticas que opõem animais e humanos, em seus discursos e estratégias hegemônicas. Desde o início, para o especismo, os animais não humanos são irracionais e não possuem corpos sensíveis; possuem apenas condições de uma servidão total, imposta com violência, para alimentar e servir os animais humanos das mais diversas formas. Destes corpos não-humanos se quis deixar registros da submissão e não das dores, da sujeição e não dos desesperos, das utilidades e não dos medos, das violências e não das angústias, da racionalidade em soberania contra as paixões. O especismo preferiu deixar como marca da relação com os animais não-humanos sua exploração, seus sofrimentos e genocídio. Como uma escrita humana, como uma escrita de homens para homens, o especismo, ainda hoje, deve virar o rosto, mais uma vez, para a realidade a que são

submetidos os corpos dos animais não-humanos, deve abstrair a sensibilidade das carnes para melhor destacar a importância de sua presença em nossas tradições. Assim, o especismo ignora tristeza, pânico, gritos de dor e de pavor daqueles animais não humanos explorados. Propositamente, os destitui de seu valor intrínseco, de seus afetos, singularidades e subjetividades, produzindo modos de dominação absolutos, que não apenas matam, mas produzem escravos, mantidos vivos em um estado de injúria (MBEMBE, 2018), permeado de subjugação e de violência.

O especismo é uma lógica discursiva formulada por humanos para atender interesses humanos. Há muito tempo reproduzimos essa lógica, o que a torna profundamente arraigada em nossos modos de pensar e de viver. Desde Platão e Aristóteles (séc. IV a.C.) podemos perceber o antropocentrismo se instaurando como pensamento hegemônico no mundo ocidental (GOLÇALVES, 1989). Aristóteles negava que os animais tivessem racionalidades ou crenças, concluindo que serviam apenas para satisfazer os propósitos humanos (ARISTÓTELES, 1941). Esse processo se afirma com a crise da democracia grega, no interior da qual desponta a chamada filosofia grega. Nela ocorre a paulatina desqualificação dos pensadores anteriores, como expressões de um pensamento mítico e não filosófico, e uma gradual mudança que se aproxima cada vez mais da ideia de natureza desumanizada (GONÇALVES, 1989). Assim como a filosofia, a religião, mais especificamente o pensamento judaico-cristão, teve importante papel na disseminação da ideia de separação do ser humano do restante da natureza. O cristianismo traz a noção de que Deus criou o ser humano a sua imagem e semelhança e que todas as outras espécies devem ser subordinadas a seus desejos e interesses, valores que ainda permanecem nos dias de hoje. Bem afinada com essa ideia, surge a Ciência Moderna, que tem seu marco filosófico fundamental no pensamento de Descartes. Desde a sua origem, o propósito maior do conhecimento tem sido a dominação da natureza. Essa ética antropocêntrica se afirma pela rejeição da concepção organísmica da natureza em favor de uma concepção mecanicista (GRÜN, 2002). Descartes (1985) afirmava que os animais não eram conscientes porque não tinham alma, a qual Deus havia dado apenas para seres humanos; eles eram como máquinas ambulantes, autômatos, fundamentando, assim, a subordinação da natureza em relação aos desejos e necessidades dos seres humanos. Com o desenvolvimento das relações de mercado, uma confluência das justificativas científica/tecnológica, humanista e cristã fundamenta uma “lógica ética capitalista” que legitima o modelo de desenvolvimento e organização das sociedades modernas, baseado no controle e na exploração dos animais não-humanos.

Herdeiros desta lógica, costumamos encarar os animais como máquinas animadas, reativos a estímulos, mas sem sentimentos, disponíveis para satisfazer nossas vontades, sem implicações éticas. No entanto, os animais sentem, sempre sentiram, dor, prazer, medo, contentamento, saudade, ternura, luto e tantas emoções bem conhecidas dos humanos (FELIPE, 2014b). Apesar do especismo presente nas tradições filosófica, científica e cristã dominantes, sempre houve pessoas que se abriram para a experiência de encontro com um animal e sua alteridade, percebendo que negar suas emoções não faz o menor sentido. Mas, mesmo que isso não tenha acontecido com muitas delas, a Ciência Moderna não pôde mais negar o que era óbvio. Assim, neurocientistas representantes de diversos países, reunidos em julho de 2012 na Inglaterra, proclamaram a Declaração de Cambridge¹, que reconhece a senciência (capacidade de ter sensações e sentimentos) nos animais vertebrados e em alguns invertebrados. Dessa forma, diferentemente das plantas, dos fungos, dos micro-organismos e de muitos invertebrados, que não possuem as estruturas mentais necessárias, os animais sofrem. E se um ser sofre, como podemos desconsiderar seu sofrimento?

Desconsideramos porque somos especistas. Assim como racistas desconsideram o sofrimento de negras(os) e machistas, de mulheres. No entanto, não nascemos especistas, assim como não nascemos machistas ou racistas. Nossos modos de pensar e viver são influenciados por um sistema de crenças e valores milenarmente estruturado, que reafirma todo o tempo que os animais são inferiores a nós e nos habilita a explorá-los sem grandes implicações ou impedimentos éticos. Consumimos e lidamos o tempo todo com produtos e práticas ligados ao sofrimento animal. A fim de minimizar ou excluir nosso desconforto com isso e possibilitar as mais diversas formas de exploração e violência, um complexo conjunto de mecanismos de entorpecimento psíquico opera simultaneamente nos níveis social e psicológico, distorcendo nossa percepção e nos distanciando de nossos sentimentos, convertendo a empatia em apatia (JOY, 2014). Apoiados na invisibilidade dos sujeitos e processos, na objetificação, na dicotomização e na racionalização, vamos nos distanciando dos animais e dos processos aos quais os submetemos. Os animais se tornam ausentes através da linguagem, que renomeia cadáveres antes que consumidores e consumidoras concordem em comê-los. Como nos coloca Carol Adams (1990), o referencial ausente nos permite esquecer do animal como uma entidade independente. A carne no prato é desvinculada do ser o qual ela ou ele um dia foi. Termos que ausentam o animal são usados para designar as comidas feitas com seus restos mortais ou suas secreções: queijo, manteiga, hambúrguer, presunto, linguiça,

salsicha, salame, mortadela, estrogonofe, bisteca, e todos os nomes de alimentos que contêm matérias oriundas dos animais mortos, mas não nos dizem seus nomes animais (ADAMS, 1990). Diversas estratégias de amaciamento semântico e linguagem eufemística são empregadas para tornar todo o processo produtivo baseado na exploração animal mais palatável e aceitável (NACONECY, 2006). Abater ou eutanasiar, no lugar de matar. Bife ou filé, ao invés de um pedaço do corpo do animal. Frutos do mar para se referir a animais que morreram asfixiados ou escaldados vivos em água fervente.

Aliado a isso, procura-se sustentar a imagem de animais felizes e cumprindo sua função social. A vaquinha contente tendo seu leite retirado, no lugar de uma fêmea que é constantemente estuprada e inseminada, separada de seu filhote possivelmente dentro das primeiras 24 horas (o que a faz berrar incessantemente por dias) e mantida presa, quase sem interação social com o grupo e com os movimentos limitados pela ordenhadeira. Para que de suas tetas doloridas e inflamadas seja retirado o leite (com sangue e pus) que seu corpo, como o de qualquer mamífera, produziu para alimentar seu filho, mas que agora vai ser consumido por animais humanos. Não por qualquer necessidade fisiológica, mas por questões culturais, por apego a tradições que ignoram toda a violência que as sustenta. O especismo faz com que práticas de exploração pareçam processos naturais. A indústria especista afirma uma suposta preocupação com o “bem estar animal” e diz assegurar “condições de vida e abate humanitário”. Assim as pessoas aliviam suas consciências (muitas apenas parcialmente) e consomem os produtos sem maiores conflitos éticos. A invisibilização da dor e da subjetividade dos animais não-humanos e a reafirmação do papel social que eles cumprem na sociedade, submisso às nossas vontades, são estratégias fundamentais para a manutenção da cadeia produtiva especista. Para isso, diversas instituições, com suas ferramentas e estratégias, são utilizadas, sendo uma delas, talvez uma das mais importantes, a escola básica.

Na escola, o especismo, assim como outros preconceitos, é ensinado e praticado desde cedo, desde os primeiros anos da Educação Infantil. A perspectiva antropocêntrica é evidente nos componentes curriculares, nos materiais didáticos, nas falas das professoras, na escolha dos passeios, nas refeições, nas celebrações culturais. Nas próximas seções deste artigo procuraremos dar visibilidade a algumas destas práticas de instituição do especismo no cotidiano da escola básica, evidenciando também seus processos de desnaturalização por meio de uma formação inventiva antiespecista.

A formação inventiva “busca problematizar práticas e discursos hegemônicos para engendrar uma posição afirmativa que tome a formação como uma produção de

subjetividade” (DIAS et al., 2018: 950). Nas conversas e aulas, o exercício é o de colocar a atenção no presente para des-formar, mais do que formar (DIAS; RODRIGUES, 2019). Produzir espaços-tempo, mesmo que pequenos, que possam dar lugar a uma experiência de problematização. Desde já é possível dizer que se há um princípio de uma formação inventiva, o identificamos com o seu grau ampliado para viver os movimentos de transformação que tensionam lógicas instituídas. Ou seja, pensar o impensado no pensamento. Uma aposta de forjar desmanchamentos de certas formas e políticas cristalizadas, para poder abrir tempo e espaço a modos outros de relação com o mundo, consigo mesmo e com animais humanos e não-humanos. Então, a busca deste artigo é a de visibilizar de que maneiras a formação inventiva pode forçar o pensamento a problematizar o especismo e forjar brechas para produzir modos outros de ver e se relacionar com os animais não humanos. Para tanto, este trabalho é tecido no encontro entre duas professoras que optam por práticas inventivas em seus territórios de trabalho – formação de professores e ensino de Ciências na educação básica. Na discussão, problematizamos o especismo no cotidiano da sala de aula, seus dispositivos, suas enunciações e suas invisibilidades, por meio de diários de campo (da professora de ciências), de atividades didáticas usuais na educação básica. Contudo, apontamos saídas e modos autogestionários (LOURAU, 1993) dos trabalhos junto com jovens e crianças de uma escola pública de periferia urbana do Estado do Rio de Janeiro, especialmente no que tange a práticas que nos posicionam no presente e em luta por uma formação inventiva antiespecista sensível às racionalidades e aos afetos de animais não-humanos.

O especismo no cotidiano da sala de aula

Nas escolas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, é bastante frequente a presença dos animais não-humanos não apenas nos conteúdos curriculares, mas nos murais, na literatura infantil, na decoração da sala de aula, nos desenhos, nos filmes, nas músicas, nas brincadeiras... Mas o que é ensinado sobre os animais não humanos? O que estamos falando para as crianças sobre os seres com quem nos relacionamos cotidianamente, com quem partilhamos nosso planeta e nossa finitude?

Antes mesmo de serem alfabetizadas, com a entrada para a escola básica, as crianças começam a aprender relações teóricas sobre os animais e a como classificá-los. “Quais os animais que têm o corpo coberto de pelos? E de penas? E de escamas?”; “Quais animais têm ossos e quais não têm?”; “Quais vivem na fazenda? E na selva?”. Essas classificações vão sendo aprofundadas nas séries seguintes, formando os consagrados

grupos vertebrados/invertebrados, mamíferos/aves/répteis/anfíbios/peixes, domésticos/selvagens etc. (MELLO, 2019). Dessa forma, de maneira geral, durante toda a educação básica, o que ensinamos sobre os animais parece se resumir a características que nos ajudam a classificá-los, além de algumas relações ecológicas. Ou seja, o estudo dos animais em todo período escolar é baseado em classificações e seus critérios. Nas figuras abaixo, podemos perceber algumas propostas de atividades retiradas de sites “educativos” que buscam exercitar a observação destas características.

Fig. 1: Atividades escolares de identificação das características e classificação dos animais

5.8

PESQUISA



- O corpo do cachorro é coberto de _____.
- O corpo do peixe é coberto de _____.
- O corpo do passarinho é coberto de _____.
- Pesquisar outros animais de acordo com a cobertura do seu corpo e montar o mural.

Animais que têm:			
PENAS	ESCAMAS	PÊLOS	PELE
<p>(pato) (coruja) (pinguim)</p>	<p>(peixe) (camaleão)</p>	<p>(coelho) (cachorro) (gato)</p>	<p>(sapo) (baleia)</p>

Escola: _____
 Data: _____ Turma: _____
 Aluno: _____

Que animais podemos ter em casa ou no sítio? Faça um X perto deles.



Fonte: <https://atividadesprofessores.com.br/atividades-de-ciencias-para-educacao-infantil-imprimir/>

Fig. 2: Atividade avaliativa com identificação de características e classificação dos animais

ESCOLA _____
NOME _____
PROFESSORA _____ DATA ____/____/____

Avaliação Criativa

1. OBSERVE O DESENHO:

FAÇA UM X NA AVE.
PINTE OS ANIMAIS COBERTOS DE PELOS.
CIRCULE OS ANIMAIS DOMÉSTICOS.
FAÇA A LETRA INICIAL DE SEU NOME
SOBRE OS ANIMAIS SILVESTRES.

2. MARQUE CORRETAMENTE COM AJUDA DA PROFESSORA.

OS PEIXES SÃO COBERTOS POR:

PENAS ESCAMAS PELOS

ELES VIVEM...

NA TERRA NA ÁGUA NO AR

3. RISQUE OS ANIMAIS QUE PODEM SER NOCIVOS ÀS PESSOAS.

Ilustração: Mônica Criativa

Fonte: <https://www.ideiacriativa.org/2012/05/avaliacao-conhecimentos-gerais-2.html>

A figura 2 também traz, no exercício número três, uma outra classificação, uma das mais claramente especistas, e que até hoje é ensinada na escola (mesmo que não a tenhamos encontrado nos livros didáticos atuais): a divisão dos animais em úteis e nocivos. Animais “úteis” seriam aqueles que podem ser utilizados na alimentação, vestuário, transporte etc e “nocivos” são aqueles que devemos evitar ou combater, porque transmitem doenças, causam prejuízos (MELLO, 2018, 2019). Que campo é este em que a escola se alinha com o capitalismo o bastante para que os animais não humanos sejam classificados e suficientemente afastados de nós? De que maneiras incluímos seres no âmago da representação, mesmo que se antecipem à possibilidade de nomear?

Fig. 3: Atividades escolares com o tema: “Animais úteis e animais nocivos”

ANIMAIS ÚTEIS

Em que situações os animais a seguir podem ser úteis ao homem? Escreva abaixo.

CRUZA-ANIMAIS NOCIVOS

Procure, na caça-palavras, os nomes de alguns animais nocivos e depois copie-os à frente das suas características.

G	A	F	A	N	H	O	T	O	S	Q	M	Q
W	O	V	B	F	E	V	O	R	E	D	R	U
Z	S	B	A	R	B	E	I	R	O	I	A	P
U	M	G	A	Z	F	B	S	Z	T	Y	T	R
R	X	A	C	O	B	R	A	H	A	L	O	Q
Z	T	J	O	B	A	K	H	I	M	H	O	Q
E	S	C	O	R	P	I	Ã	O	X	G	R	N




- 1- Inseto que destrói as plantações: _____
- 2- Mamífero que transmite a leptospirose pela urina: _____
- 3- Réptil que possui uma picada venenosa: _____
- 4- Inseto que transmite a dengue: _____
- 5- Inseto que transmite a doença de Chagas: _____
- 6- Aracnídeo que tem um ferão na cauda, que injeta veneno: _____

❓ Você sabia que uma grama do veneno da cobra Naja pode matar muitas pessoas?

Respostas: 1-gafanhoto; 2-rato; 3-cobra; 4-mosquito; 5-barbeiro; 6-escorpão.

UTILIDADE DOS ANIMAIS

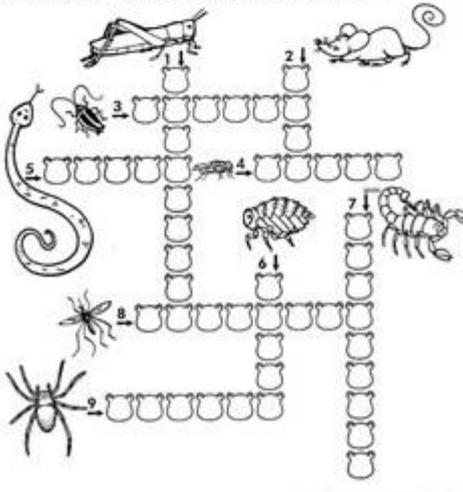
Complete a tabela de acordo com o que se pede:

Animal	O que nos fornece	Quais os produtos produzidos
		
		
		
		
		

Respostas: **Boi**: carne, couro; **cabrito**: salame, sapato, boia, cinto; **Vaca**: carne e leite; **cabrito**: salame, queijo; **ovino**: **Carneiro**: lã, carne; **galinha**: carne, ovos; **boia**, **pau**; **Porco**: **carne**; **linguiça**, **presunto**; **Abelha**: mel, cera; **sangue**, **látex**, **vela**.

ANIMAIS NOCIVOS

Observe os animais nocivos e escreva os nomes deles na cruzadinha.



❓ Você sabia que as cascavéis possuem um órgão capaz de localizar a presa apenas pelo calor que libera?

Respostas: 1- gafanhoto; 2- rato; 3- barata; 4- minhoca; 5- cobra; 6- pulga; 7- escorpião; 8- mosquito; 9- aranha.

Fonte: <https://atividadespedagogicas.net/2017/06/atividades-de-ciencias-sobre-os-animais.html>

Os animais “de estimação” não costumam entrar na mesma lista dos “úteis”, apesar de poderem ter sua “utilidade” ressaltada, por exemplo, como “cães de guarda”, “animais de companhia” ou “controle de pragas (ratos)”. Os animais “de estimação” não costumam entrar nessa lista porque o especismo eletivo os coloca em outro patamar hierárquico: o dos que podem receber afeto, carinho, estima. São animais que podem ser

estimados. Os “úteis”, mais tarde classificados como “animais de produção”, não são “de estimação” porque não podem ser estimados, mesmo que tenham as mesmas características neurocomportamentais (resguardando as diferenças entre espécies e indivíduos) que permitem a cães e gatos conviver e trocar com humanos. Porcos, por exemplo, são mais inteligentes que cães e podem ser igualmente afetuosos. No entanto, para serem explorados, não podem ser estimados. Têm assim, desde que entramos na escola, seu papel resumido ao de um escravo, a quem não se estima, nem se atribui consideração ética (MELLO, 2019). As crianças vão aprendendo a associar certas espécies apenas aos produtos que obtemos da exploração delas, ignorando toda complexidade, subjetividade e sentimento presente em cada indivíduo utilizado. Os exercícios presentes nas figuras a seguir demonstram como essa prática se coloca no cotidiano da escola.

Fig. 4: Atividades escolares sobre os usos dos animais e os produtos retirados deles



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2007/06/20-atividades-sobre-animais-1-e-2-ano.html>

É importante notar que os animais são apresentados sempre com desenhos fofos, em geral sorrindo, como se estivessem tranquilos e felizes naquela condição. Todo o processo por que passam é omitido, mas o “produto” é reafirmado. Como se fosse uma condição natural dos animais (e não cultural dos humanos) “nos fornecer” carne, leite, ovos, couro, lã... Note a palavra usada, *fornecer*, é como se eles nos dessem tais produtos, talvez em gratidão por termos alimentado e “cuidado” deles. Seus “produtos” não são dados, são seus corpos, vivos ou mortos, a secreção que produzem para seus filhos, sua vida... Eles não nos fornecem nada, nós os fazemos nascer, os tornamos nossos escravos, os submetemos a uma vida triste e agonizante, para no fim obter os tais produtos. Mas, em suas atividades escolares, as crianças estão vendo animais fofinhos e sorridentes, cumprindo seu papel na Terra e nos fornecendo seus deliciosos produtos, como agradecimento ao cuidado que temos com elas. Há, nestas análises discursivas das classificações geradas com as atividades pedagógicas, “uma disposição fundamental do saber que ordena o conhecimento dos seres segundo a possibilidade de representá-los num sistema de nomes” (FOUCAULT, 2002: 218). Elas repousam em uma espécie de *a priori* histórico que sedimenta conhecimentos, palavras e coisas, consolidando no curso das idades das crianças e jovens práticas e gestos de solo desigual e rápido de racionalidades excludentes entre os animais humanos e não humanos. Para Michel Foucault (2002: 219),

a priori é aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro.

A classificação de animais não humanos nas práticas cotidianas de uma escola básica acontece como efeito apriorístico da lógica especista hegemônica social e, nesta perspectiva, segue com a sedimentação de táticas excludentes, impondo encarceramento e morte de animais não humanos. Como abolicionistas animalistas, entendemos que nenhum animal deve nascer, viver ou morrer para atender interesses humanos. Animais não humanos também são sujeitos de suas vidas, têm seus interesses, seus afetos. Não podem ser reduzidos a objetos de propriedade, tampouco a elementos naturais ou meras partes do ecossistema. São indivíduos sencientes únicos, assim como nós somos. Em uma formação inventiva antiespecista é preciso problematizar esse tipo de classificação e produzir alternativas que evidenciem as espécies não como meras partes do ecossistema ou da cadeia de produção, mas como conjuntos de indivíduos únicos, cheios de singularidades, subjetividades e interesses. Onde há particularidades, vontades,

afinidades e afetos. Trazer para as aulas a potência de cada espécie, sua etologia e modos de viver. Com efeito, um gesto singular do trabalho de uma formação inventiva antiespecista seria o de, ao apresentar os produtos obtidos dos animais, expor também todo o processo de produção e exploração, sem eufemismos ou deturpações. Para isso, é fundamental ter um olhar crítico para os materiais didáticos e para os conteúdos curriculares que reproduzem a lógica especista, muitas vezes de maneira óbvia, outras sutil e disfarçadamente. Pois a vida e a formação, perspectivadas pela invenção, assumem sua autonomia e crítica em relação aos conceitos da classificação especista que adentra o território da escola básica, naturalizando discursos e lógicas significantes, para problematizá-los e poder, talvez, restituir a dimensão acontecimental (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018) ao discurso escolar.

No entanto, conforme as séries escolares avançam, as classificações continuam presentes assim como a reafirmação da superioridade humana. Uma delas se expressa na divisão racionais e irracionais. Ensinada de maneira formal ou informal, a dicotomia estabelecida com a ideia de que nós somos animais racionais e todos os outros animais são irracionais está fortemente presente na fala das crianças (e de muitos adultos) (MELLO, 2015, 2019), como exemplifica o trecho a seguir do diário de campo de uma de nós:

Ao entrar em turmas novas, especialmente de 6º ano, costumo, em algum momento, falar do ser humano como um animal, por exemplo “o ser humano e os outros animais”, o que gera certo estranhamento. Então, pergunto para a turma: “Pessoal, o ser humano é um animal?” Normalmente alguns respondem que não, alguns não se pronunciam, alguns brincam (sim, esse aqui é um burro. E esse é uma anta...), mas a grande maioria afirma com veemência que o ser humano é um animal, mas um animal racional. Todos os outros são irracionais. Há anos repito essa pergunta e recebo essa resposta. A dicotomia racionais x irracionais está na ponta da língua das crianças. (MELLO, 2019:1939)

Essa polarização, que classifica e hierarquiza, reifica a dita necessidade de nos diferenciarmos da natureza. No entanto, mesmo a ciência moderna já teve que reconhecer que animais não humanos possuem diversos níveis de racionalidade, além de uma infinita quantidade de habilidades que não temos, muitas das quais não conseguimos sequer decifrar. Um ser humano é, sim, muito diferente de um cão, assim como um cão é muito diferente de um gato, ou de outro cão, como exemplifica Derrida (2011). De toda forma, se um nível mais baixo de racionalidade fosse justificativa para se desconsiderar seres, então poderíamos usar desse critério também com bebês, pessoas portadoras de certas doenças mentais ou senis. Cães e cavalos, por exemplo, podem ter maiores habilidades

racionais do que uma criança de dois anos (SINGER, 2004). Por outro lado, pessoas que provassem maior desenvoltura em testes específicos de raciocínio/inteligência gozariam de mais direitos que as demais. Isso parece fazer muito pouco sentido, mas com relação aos animais não-humanos tem sido perfeitamente aceitável, ainda que o nível de racionalidade entre um humano e um não-humano possa ser muito mais próximo do que entre dois humanos de idades ou condições cognitivas díspares.

A questão da racionalidade foi tão incisiva na nossa cultura, que extrapolamos o conceito. Quando classificamos todos os animais, com exceção de nós, humanos, como irracionais, os desqualificamos em toda sua subjetividade, sensibilidade e inteligência. A tal “irracionalidade” extrapola para as diversas capacidades cognitivas/psicológicas dos animais e percebe-se que, muitas vezes, na ideia do “não pensar” está embutida a ideia do “não sentir”. Na reprodução da consagrada lógica cartesiana, os animais não humanos são como máquinas, estúpidos demais para ter emoções ou vontades (JOY, 2014).

Com Michel Foucault aprendemos a problematizar a história da razão como um processo de caráter global e unitário, mas abordá-la como uma análise das diferentes formas de racionalidade que organizam a ordem das práticas (CASTRO, 2009). No lugar de racionalidade, como um caráter único e exclusivo de valor absoluto, pensar nas racionalidades, variáveis e singulares como os próprios sujeitos que as propõem.

Perspectivadas pela invenção, podemos problematizar a lógica dicotômica racionais *versus* irracionais que as(os) estudantes, os materiais didáticos e os currículos trazem para as salas de aula. Dar a ver que as possíveis diferenças entre a nossa e as demais espécies de animais não justificam a dominação e exploração. A evolução levou os seres vivos por muitos caminhos, e cada qual foi dando seus contornos e selecionando características e habilidades. Por que e em que momento decidimos que somos os únicos seres com racionalidade? E, para além disso, em que sentido ela é o critério primordial de superioridade e de consideração ética? Se, com a evolução, desenvolvemos nossa habilidade racional, outras espécies desenvolveram muitas outras. Só para citar alguns exemplos, cães conseguem descobrir em segundos, através do cheiro de excrementos ou da glândula ad-anal de outro cão, inúmeras informações relativas à saúde, alimentação, estado emocional, sexo, posicionamento na matilha, cio, entre outros; elefantes podem se comunicar à distância por vibrações; aves veem cores invisíveis aos seres humanos e muitas delas podem prever alterações climáticas com enorme antecedência. Mesmo entre seres humanos, alguns podem ser dotados de maiores capacidades que outros (seja por questões ambientais, sociais ou genéticas), e nem por isso se torna aceitável que um ser

humano utilize outros para seus fins (OLIVEIRA; BASTIANI; PELLEZZI, 2015). No entanto, isso acontece, o discurso racionalista modernizante tributário das teorias raciológicas também contribui na exclusão de grupos humanos, como as culturas indígenas e negras, entendidas como inferiores (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009), e as mulheres, já que a racionalidade é ressaltada no modelo patriarcal como característica tipicamente masculina. Assim, questionar o especismo é problematizar profundamente a dominação de um ser por outro, seja ele da nossa espécie ou não. É entender que características que fogem a uma normatividade estabelecida não podem se converter em justificativas para opressão e dominação. Padrões normativos podem se apresentar na orientação sexual, no gênero, na etnia, entre outros, respaldando uma hierarquia capaz de determinar a vida e a morte de animais humanos e não-humanos.

Para além da forma como são representados nos currículos e materiais didáticos, os animais se fazem presentes na sala de aula pelas relações que estabelecemos com eles e que transbordam nas falas dos educantes (DIAS, 2011a) e educadores. É muito comum que os animais apareçam nas histórias que compartilhamos e na forma como interagimos com eles dentro do espaço escolar.

As crianças/adolescentes reproduzem o especismo, mas costumam também duvidar dele. Causar dor e sofrimento normalmente não nos deixa confortáveis, mesmo quando se trata de práticas instituídas. Os estudantes apresentam frequentemente uma demanda para tratar de questões ligadas a situações onde os animais estão sofrendo. Como eles sabem quem são as professoras que “gostam dos animais”, como dizem, sempre vêm contar histórias de abates, animais atropelados, envenenados, filhotes abandonados, cavalos agonizando... Algumas vezes querem desabafar ou achar soluções para os problemas. Outras suscitar debates, muitas vezes porque não estão com clareza de como se posicionar, já que possuem sentimentos e posturas contraditórias, ora mais motivados pela sua sensibilidade e empatia, ora reproduzindo as lógicas de dominação. No complexo universo da sala de aula, nesse encontro de múltiplas formas de pensar e agir, podemos encontrar brechas para desnaturalizar nosso especismo, no desafio de, com isso, não moralizar nem impor um modo de pensamento. Procurar, no agora, as pistas para produzir um diálogo, um *acontecimento* (DELEUZE, 2000). Para dar visibilidade a um desses encontros múltiplos, o trecho de diário de campo a seguir traz algo próximo do que uma de nós experienciou em sala de aula:

Semana passada, ao entrar na sala do 7º ano, a I. irrompeu no meio de outros alunos: “Fessora”, preciso falar com você, preciso te contar um negócio!”. Os outros também

se colocavam ao redor da minha mesa e também queriam falar, eu ia arrumando o data show na mesa e ela não permitiu que ninguém mais falasse comigo “Fessora, precisava te contar, esse final de semana, teve uma festa lá né, aí o moço, dono lá da cocheira, ele matou um cavalo! Fessora, foi muito sinistro, aquele cheiro!” E ela começou a descrever... “Eu fiquei com muita pena do cavalo, professora, ele tava velho mas não precisava matar o bicho! E o fedor! E ainda mataram três gatos ainda!” Me espantei mais com os gatos do que com o cavalo: “Pra comer os gatos?” “Sim, professora, pra comer.” “E você viu?” (perguntei). “Vi eles já mortos.” “E de quem eram os gatos?” Ah, sei lá professora, de lá mesmo.” Fiquei embasbacada! Outros alunos que ouviam a história começaram a contar experiências que tinham vivido onde as pessoas tinham feito churrasco com gatos. Um falou: “o sinistro do gato é que a carne fica igualzinha churrasquinho”, e vários concordaram, já tendo comido. A I. falou, “ah, professora, dá muita pena, eles abrem o gato, sai aquele monte de coisa” (os órgãos?) “Mas eu fiquei bolada mesmo com o cavalo, e a carne tem aquele cheiro...” Ela falou tanto do cheiro que me lembrei do livro SOS Animal, da autora e ativista Edna Cardoso Dias, que li aos 14 anos, quando me fez me tornar vegetariana, e que descrevia, entre outras coisas, como era o abate de cavalos, a fim de evitar o cheiro característico de sua carne. Recupero aqui o trecho que não esqueci após tantos anos, sobre como se mata um cavalo nos frigoríficos e matadouros do Brasil e que usa como referência a revista Cães e Cia, de 19.07.1981, nº 28, pág. 100: “depois de permanecer por 24 horas sem alimento e sem água, o animal é colocado em uma estufa de altíssima calor. Ainda com vida, tem as quatro patas cortadas para que, com o suor abundante, seja eliminado de sua carne o odor que caracteriza os equídeos. Agonizante, é tonteado com marretadas na cabeça ou choques elétricos de alta voltagem. Tem seu couro retirado e só então é abatido. A carne costuma ser exportada.” Não sei se hoje a técnica se mantém a mesma na maioria dos estabelecimentos, mas sei que a sudorese e sangria são parte do processo. Falei para os alunos envolvidos naquela conversa que era comum fazer carne seca com cavalo, e vários alunos se enojaram e disseram não comeriam mais carne seca. Tentei problematizar “mas e a vaca, gente, a vaca é tranquilo?” mas ninguém me deu ideia, já debatiam entre si e não pretendiam encarar a incoerência do hábito instituído (comer carne de vaca). Como comer cavalo e gato não está naturalizado nas práticas cotidianas é facilmente questionado pelos alunos. Mas comer vaca não (...) (MELLO, 2015: 65).

De modo geral, o abate e consumo de qualquer animal que não esteja culturalmente atrelado a essa função social (como os porcos, bois e galinhas) gera horror e repugnância. Como conseguimos abstrair esses sentimentos quando se trata dos ditos animais de produção? Como conseguimos condicionar nossos afetos, a ponto de perceber alguns animais como membros da família, reconhecendo neles uma infinidade de vontades e sentimentos, e outros animais como máquinas animadas, porém insensíveis, de produzir carne, leite, ovos ou qualquer outro produto retirado de seus corpos explorados? Alguns afirmam que a questão da racionalidade foi decisiva neste ponto. No entanto, estudos sobre cognição, emoção e comportamento (MARINO; CONVIN, 2015) sugerem que os porcos possuem traços etológicos complexos semelhantes, mas não idênticos, aos cães e chimpanzés. Eles “aprendem e atendem pelo nome aos três meses de idade, podem conhecer um vasto vocabulário, jogos e truques e gostam da companhia

e carinho de humanos” (MELLO, 2015: 50). E mesmo assim têm seus corpos amplamente consumidos, oriundos de criações intensivas ou semi-intensivas extremamente opressoras, onde são levados a insanidade e a automutilação (JOY, 2014). A questão da racionalidade sempre foi uma grande desculpa. Nossas práticas e relações hegemônicas com os animais não-humanos obedecem a uma lógica unitária e totalizante, que fortalece o fascismo em nós (FOUCAULT, 2010). Foucault – em prefácio da obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari, *O Anti-édipo* – chamou atenção para que tomássemos cuidado com o fascismo, não se limitando àquele fascismo histórico de Hitler e de Mussolini, mas, sobretudo, referindo-se ao fascismo que habita em cada um de nós. Uma ética por uma vida não fascista é uma luta ativa e micropolítica contra a opressão e a dominação. Neste prefácio, o filósofo aponta questões para nos desembaraçarmos dos fascismos por meio de discursos, atos, gestos e comportamentos, destacando que a referida obra é uma “arte de viver contrária a todas as formas de fascismos” (FOUCAULT, 2010: 105). No final do texto, o filósofo nos apresenta, o que denomina um guia para constituir uma vida não fascista, que nos ajuda a pensar em uma aposta por uma formação inventiva antiespecista:

- *Liberar a ação política de toda forma de paranóia unitária e totalizante;*
- *façam crescer a ação, o pensamento e os desejos pela proliferação, justaposição e disjunção [...];*
- *liberem-se das velhas categorias do Negativo [...]. Prefiram o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos à unidades, os arranjos móveis aos sistemas. [...];*
- *não imaginem que é preciso ser triste para ser militante, mesmo se o combate é abominável [...];*
- *[...] Utilizem a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e domínios de intervenção da ação política;*
- *[...] é preciso “desindividualizar” pela multiplicação e pelo deslocamento dos diversos arranjos. O grupo não deve ser o liame orgânico que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização;*
- *não caiam apaixonados pelo poder (FOUCAULT, 2010: 105-106).*

Um prefácio que força a pensar e a disputar intensamente outras maneiras de sentir, de pensar, de agir. Por meio da formação inventiva, procuramos desnaturalizar os papéis sociais que os animais estariam fadados a cumprir de acordo com as nossas tradições e evidenciar o quanto de artificial, intencional e fascista têm as práticas escolares que os categorizam e hierarquizam de acordo com a sua dita utilidade.

É preciso ressaltar que a aposta é trabalhar no plano da transversalidade (GUATTARI, 2004), entendendo que a realidade não se define nos limites de uma identidade, de um saber (o nosso saber ou o saber que o outro tem e que pode nos transmitir), mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a

partir dos encontros (PASSOS; EIRADO, 2014). Como os autores mencionados apontam, o que é produzido nessa experiência concreta de comunicações transversais não é da ordem do desvelamento, do desocultamento de uma verdade, de uma dimensão pronta, mas uma possibilidade de habitar diferentes pontos de vista, sem apego a nenhum deles. Assim, para manter a comunicação, o desafio é o de não deixar que os estranhamentos que possam surgir caiam no campo na moralização, nos distanciando e nos fechando para a experiência, para o encontro e para a conversa. No cotidiano da sala de aula, muitas vezes, realidades bem diferentes – das nossas – são colocadas em convívio e a aposta de uma formação inventiva é mantermo-nos abertas para a experiência, no presente, a fim de forjar encontros e tecer conversas. O trecho de diário de campo de uma de nós, a seguir, traz um destes encontros:

(...) Apesar de ser uma área urbana e populosa, muita gente lá tem cavalo. Normalmente usados para monta e/ou para puxar carroça, esses animais vão sendo repassados de mão em mão, vendidos cada vez mais barato, até que se tornam imprestáveis para o trabalho e são abandonados. É um custo manter um cavalo, ainda mais sem muita área verde. Como culturalmente eles têm um valor instrumental, quando perdem a serventia não há sentido em manter esse custo. Os alunos sempre têm histórias de cavalos morrendo perto de suas casas e de como ninguém busca, ninguém faz nada, o Estado não sobe o morro para resgatar (nem gente, que dirá cavalo) e os bichos muitas vezes passam dias agonizando nas ruas até vir a óbito, o que deixa muitos alunos tristes e indignados. Sinto que às vezes perco as palavras quando eles me colocam essas situações. Há também alunos que possuem cavalos e muitas vezes compram animais que já viveram muitos anos de trabalho escravo. Lembro de quando um aluno muito querido me contou que havia adquirido a primeira égua:

- Peguei uma égua, professora. Mas ela tá com uma bicheira grande 'lá', não sei se vai vingar..."

- Na vulva, assim, perto da vagina? - perguntei.

- É. Tá com muito bicho, fessora, botei spray roxo mas não sei se ela vai vingar não.

- Se você botou spray roxo, agora tem que tirar os vermes com uma pinça.

Ele não curtiu muito a ideia.

- E ir lavando com soro, que custa 2 reais na farmácia. - completei.

Sabendo que sou veterinária e que gosto dos bichos, mesmo contrariado, ele acreditou e fez o que sugeri. Alguns dias depois veio me falar "A égua já tá boazinha, já tô até andando nela." Daí sempre conversávamos sobre a égua. Mesmo sabendo que eu não concordo com a monta e nem com a carroça, ele vinha contar histórias, ríamos e questionávamos juntos situações que pareciam contraditórias.

- Professora, ela desembestou a correr no meio dos carros, eu ria da cara do povo, mas cheio de medo de cair também. Eu freava e ela não parava.

- Cê monta com freio nela?

- Monto, só as vezes que não.

- Deve doer, né, aquele ferro na boca?

- Deve mermo. Mas será que tem outro jeito?

Pensávamos juntos. Depois de um tempo, um ano talvez, ele já não estudava mais na escola e conversávamos pela internet, perguntei sobre a égua e ele disse:

- Troquei, tô com um cavalo agora (e me enviou a foto)

Me espantei com o desapego mas procurei não moralizar:

- Lindão. Mas por que trocou?

- Era muito braba.

- Para andar nela?

- É.

- Eu também seria

Rimos e ficamos pensando em silêncio (...) (Diário de Campo, Ana Luiza, 2019).

Como agir diante de uma situação de afirmação ou defesa da opressão e da violência, seja contra humanos ou não-humanos? Muitas vezes nos indignamos e, ao afirmar nossa verdade, podemos agir com mais repressão, o que facilmente interrompe a comunicação. Uma pista parece ser tentar manter a calma e trabalhar nas brechas. Nas brechas do instituído, onde podemos produzir fios, tessituras de conversas. Muitas vezes é preciso parar, respirar, pensar, intuir, deixar a delicadeza e a paixão ganharem seu espaço na fala. Recuar, falar de outra maneira, calar. Repensar. Aqui a aposta é na conversa franca, olhando nos olhos, sem abandonar o carinho e a empatia, pensando junto nas ações e nos sentimentos envolvidos. Como nos sentimos diante de situações violentas, seja com oprimidos ou opressores? Como será que se sentem os outros seres envolvidos? Por que temos sensibilidade e compaixão com alguns e não temos com outros? Acreditamos que em uma formação inventiva antiespecista, trata-se mais de criar perguntas do que propor respostas... Duvidar do “normal”, para poder, talvez, perceber como nosso instituído senso de superioridade sobre as outras espécies nos permite ignorá-las e violentá-las cotidianamente. Uma aposta que se afirma pela insistência em se problematizar, permanentemente, as lógicas especistas na educação básica, para se singularizar uma formação inventiva antiespecista por meio de práticas de si, outras formas de viver e de lidar com os que consideramos mais vulneráveis.

A atenção ao presente e a problematização das práticas especistas no cotidiano são dispositivos para pensar na produção de uma vida não assujeitada com tais formas de opressão e violência. Isso ocorre nas brechas, quando olhamos para uma situação e a desnaturalizamos, pensando se ela está de acordo com o nosso modo de pensar, a desconstruímos um pouco, em nós e nos outros. Assim, produzimos a nossa ética, que se reafirma e contagia a cada atitude. Esse trabalho não se propõe a produzir um guia de práticas antiespecistas, mas nos faculta trazer algumas pistas de outros modos de estar na escola. Mas como? Um exemplo talvez seja problematizar as tradicionais dicotomias “animais racionais-animais irracionais”, “seres humanos e a natureza”, e categorias “animais de estimação”, “animais nocivos”, “animais úteis”, “animais de produção” etc., questionando seus critérios e não limitando o estudo dos animais às classificações e

taxonomias, trazendo sua singularidade, complexidade e subjetividade, apresentando-os como parte de uma ampla rede (MELLO, 2018).

Outro exemplo poderia ser pensado por meio da incorporação de práticas nas brechas do currículo, novos elementos e conceitos que normalmente não são encontrados no livro didático, como o especismo e a senciência. Estranhar junto às (aos) estudantes o material didático especista, o livrinho de literatura infantil que mostra os animais felizes nos currais das fazendas e zoológicos, os brinquedos que reforçam lógicas de dominação, o poema antropocêntrico, a animação que coloca a nossa espécie como superior às demais (MELLO, 2018). Perceber a alienação que envolve as situações de exploração dos animais e pensar sobre elas, desmistificá-las, arrancar o véu da normatividade e da cultura que justifica todas as barbáries. Contar sobre os processos pelos quais os animais passam, longe das nossas vistas. Sem disfarçar, sem reafirmar como algo natural, normal ou necessário. O porquinho feliz que “fornece” o bacon e o pernil não existe, nem a vaquinha sorridente da qual se tira o leite. Para falar destes produtos, é preciso parar de omitir ou distorcer os processos dolorosos que os fazemos passar até o dia que escolhemos para sua morte. A maioria das crianças com quem cruzamos na escola tem dificuldade em acreditar nas práticas violentas com as quais retiramos dos animais os produtos que desejamos. Com o passar do tempo, elas vão aprendendo a falsa ideia de que tais práticas são normais, naturais e necessárias. Nós, educadores, podemos dizer a elas que não são, e que são possíveis outros modos de viver.

Na escola, podemos questionar os passeios tradicionais a zoológicos, mini-fazendas e aquários, debatendo e desmistificando o papel desses locais de confinamento e tristeza como espaços educativos. Também é possível resignificar práticas escolares cotidianas, como a tradicional pescaria da festa-junina da escola (que virou pesca-lixo), o piquenique feito só com guloseimas veganas, o cuidado com o cachorro que vive no pátio da escola... A desnaturalização do especismo é ética-estética-política e se afirma na nossa postura diante do mundo, quando não passamos com indiferença por situações de exploração, abandono ou maus tratos, seja com animais humanos ou não-humanos. Algo que se desenha como *ethos*, como uma experimentação ativa através dos encontros e das análises micropolíticas em que se estabelecem os conflitos entre o vivido e a lógica geral instituída (DIAS, 2011a).

Quem faz a educação são os sujeitos que participam dela. Assim, por mais que haja uma macropolítica educacional afinada com a manutenção de uma sociedade especista, há quem desafie a heterogestão (LOURAU, 1993) e produza, mesmo que nas

brechas, outros caminhos. Na perspectiva inventiva, a formação deixa de ser um conjunto de métodos, conteúdos e didáticas, para ser um campo de relações de força, o que abre espaço para agenciar encontros e deslocamentos (DIAS, 2012). É preciso estar atento ao presente para não ser carregado pela cultura antropocêntrica dominante e para produzir (mesmo que pequenos) espaços-tempo de resistência a ela.

Considerações finais

Com a ajuda da escola, da mídia, da literatura, entre tantos meios, aprendemos e reproduzimos uma cultura especista, cujos modos de vida estão diretamente ligados à exploração dos animais. Para manter as engrenagens funcionando, nosso olhar precisa ser desviado dos processos violentos a que são submetidos os animais. Associado a isto, precisamos encarar os animais como coisas, objetos de propriedade dos homens, pertencentes a categorias imutáveis que definem seu destino, seja a tortura física e psicológica, no caso de um “animal de produção”, ou uma confortável almofada, no caso do “animal de estimação” (MELLO, 2018). Muitas pessoas não comem coelhos ou cordeiros por terem pena. A maioria dos ocidentais não comeria um cão ou um golfinho. Mas não se escandaliza ao mantê-los aprisionados por toda uma vida. Naturalizamos as relações de exploração dos animais. Aceitamos como natural, normal e necessário o instituído nessas relações. Deixamos que a racionalização humana – hegemônica e dominante – guie nossas crenças e comportamentos, roube nossa liberdade de pensar e agir.

De forma explícita ou sutil, a escola básica vai naturalizando e justificando práticas fascistas às quais submetemos os animais. Ao discordarmos de tais práticas, pensamos, com este artigo, algumas saídas singulares no próprio cotidiano escolar. Contudo, acreditamos na importância de se forjar, por meio de uma formação inventiva antiespecista, problematizações das práticas e modos de nos relacionarmos com os outros animais. Não propomos a solução de problemas, mas a invenção de problemas (DIAS, 2011a). A proposta é seguir afirmando modos de sair do lugar comum da explicação, que freia o esforço do pensamento e forja no estudante a impossibilidade de pensar por si. O que propomos é criar um campo problemático e ampliar a abertura para o presente. Trata-se de um esforço, um estudo, “uma atitude diária de enfrentamento das formas colocadas para dar visibilidade às forças em constituição, sempre provisórias (DIAS, 2011a: 258).

Pelos caminhos da formação inventiva podemos construir outras formas de ser e de estar no mundo, produzindo coletivamente pequenos espaços-tempo de resistência,

que funcionam como dispositivos produtores de outros modos de viver. Em uma perspectiva abolicionista, nosso esforço aqui foi o de problematizar os modos usuais de se lidar com os animais não humanos praticados nas escola básica, tensionando-os para que seja possível pensar, junto com jovens e crianças, que os animais são sujeitos de suas vidas e não objetos de propriedade, desafiando assim nosso senso de superioridade humana e individual, nosso especismo, reconhecendo-nos como parte de uma rede, interconectada há milhares de anos, percebendo-nos não como fragmentos isolados que se somam, mas como importantes partes singulares de um amplo e vivo coletivo, com o qual compartilhamos nossa finitude e nossa vulnerabilidade.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições* (online), vol.20. n.3, 2009, p. 179-197
- ADAMS, Carol, *The sexual politics of meat: a feminist-vegetarian critical theory*. New York: Continuum, 1990.
- ARISTÓTELES, Politics, livro 1, capítulo 8, In: MCKEON Richard (ed.), *The Basic Works of Aristotle*. Nova York, Random House, 1941.
- BENTHAM, Jeremy, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Ed. by James Henderson Burns and Herbert Lionel Adolphus Hart. The University of London: Athlone Press, 1970, p. 282-283, nota b.
- DESCARTES, René, Discourse on the Method, Parte V (1637), In: COTTINGHAM, John; STOOHOFF Robert.; MURDOCH Dugald. (trads.), *The Philosophical Writing of Descartes*, Vol. 1. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p.111-176
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011a.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa Intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.23 – n.2, Maio/Ago. 2011b, p.269-290.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; BARROS, Maria Elizabeth Barros; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. A questão da formação a partir de ‘Proust e os signos’ - o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. *ETD- Educação Temática Digital* Campinas, SP, v.20 n.4 p. 947-962 out./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649718/18670>
Acesso 28 mai 2020.

- DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2019.
- FELIPE, Sônia Terezinha. Antropocentrismo, senciocentrismo e biocentrismo: perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto dos animais não-humanos. UFSC/ Univ. Lisboa, *Revista Páginas de Filosofia*, v. 1, n. 1, jan-jul/2009, p.2-30.
- FELIPE, Sônia Terezinha. *Acertos abolicionistas: a vez dos animais: crítica à moralidade especista*. São José, SC: Ecoânima, 2014a.
- FELIPE, Sônia Terezinha. A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista, In: STEVENS, Cristina, OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (orgs.) *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014b, p.52-73
- FOUCAULT, Michel. Prefácio (Anti-Édipo). In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos VI – Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 103-106.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRANCIONE, Gary Lawrence. *Animals as persons: essays on the abolition of animal exploitation*. New York: Columbia University Press, 2008.
- GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 1989.
- GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2002.
- GUATTARI, Felix. A transversalidade. In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2004, p.75-84
- JOY, Melanie. *Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas: uma introdução ao carnismo*. São Paulo: Editora Cultrix; 2014.
- LOURAU, René. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MARINO, Lori; COLVIN, Christina. Thinking Pigs: A Comparative Review of Cognition, Emotion, and Personality in *Sus domesticus*. *International Journal of Comparative Psychology*, v.28, 2015. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/8sx4s79c> Acesso 30 maio 2020
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Trad: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018, 71 p.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Animalidades e práticas de si: Educação, Veganismo e Subjetividades, In: OLIVEIRA, Fábio Alves Gomes, DIAS, Maria Clara. *Ética animal: um novo tempo*. Rio de Janeiro, NI, 2018, p.109-126.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. *Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação abolicionista* (Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino

- de Ciências, Ambiente e Sociedade). Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Desnaturalizando o especismo na escola básica. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard, ARAÚJO, Mairce da Silva, OLIVEIRA, Daniel de, MELLO, Letícia Pacheco de (orgs). *VII Seminário Vozes da Educação: Resistências políticas e poéticas na vida e na educação: Regina Leite Garcia presente!* 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 2019, v.1, p.1932-1943.
- NACONECY, Carlos Michelin. *Ética & Animais: Um Guia de argumentação filosófica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-130.
- PRIMATT, Humphrey. *The duty of mercy: and the sin of cruelty to brute animals*. Fontwell: Centaur Press, 1992. [Edição original: 1776].
- OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes. O especismo como necropolítica: uma análise sobre as fronteiras que delimitam a precariedade da vida. In: LESSA, Patricia; STUBS, Roberta; BELLINI, Marta. (Org.). *Relações interseccionais em rede: feminismos, animalismos e veganismos*. 1ed.Salvador: Devires, 2019, v. 1, p. 35-45.
- OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes; BASTIANI, Ana Cristina Bacega de; PELLENZ, Mayara. A utilização de animais não-humanos pela humanidade: necessidade ou especismo? *Revista Brasileira de Direito Animal*, v.10, n.11, Salvador, 2015, p. 155 a 178.
- ROSENDI, Daniela. *Sensível ao cuidado: Uma perspectiva ética ecofeminista*. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2015. 201p .
- RYDER, Richard Hood Jack Dudley. *Animal Revolution. Changing Attitudes Towards Speciesism*. Cambridge: Basil Blackwell. 1989.
- SINGER, Peter. *Libertação Animal*. São Paulo: Ed.Lugano, 2004.

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello
Prefeitura Municipal de São Gonçalo
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde
Coletiva - Universidade Federal Fluminense
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e
Desigualdades Sociais - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: analuiza_uff@yahoo.com.br

Rosimeri de Oliveira Dias
Professora Associada do Departamento de Educação e do
Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades
Sociais da Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Procientista/UERJ
Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ
E-mail: rosimeri.dias@uol.com.br

¹ A Declaração de Cambridge sobre a Consciência foi escrita por Philip Low e editada por Jaak Panksepp, Diana Reiss, David Edelman, Bruno Van Swinderen, Philip Low e Christof Koch. A Declaração foi proclamada publicamente em Cambridge, Reino Unido, em 7 de julho de 2012, no Francis Crick Conferência Memorial sobre a Consciência em animais humanos e não-humanos, no Churchill College, Universidade de Cambridge e assinada por todos os participantes da conferência. Para mais detalhes, ver: <http://fcmconference.org/>