



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências,
Ambiente e Sociedade

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

**Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação
aboliconista**

São Gonçalo

2015

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

**Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação
abolicionista**

Dissertação apresentada, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Guerra Santos

São Gonçalo

2015

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

**Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação
aboliconista**

Dissertação apresentada, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de março de 2015

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Guerra Santos (Orientador)

Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Coorientadora)

Prof.^a Dra. Regina Mendes

Prof. Dr. Sávio Freire Bruno

São Gonçalo

2015

AGRADECIMENTOS

Às crianças e aos animais não humanos, tão parecidos nas intensidades de suas experiências e na disposição de estarem no presente.

Aos meus pais, por todo apoio e por me ensinarem a tratar toda forma de vida com amor e respeito.

À minha família, sempre tão carinhosa e unida.

À minha vó Aurora, pela criação com tanto amor e por ter me passado sentidos que ressoam neste trabalho.

À Aline, pela parceria na construção de outros modos de viver. Às amigas cavernísticas, irmãs para toda a vida. E aos caverninhas que se incorporaram nessa tribo.

À tia Sandra e à família que tive a sorte de me agregar.

Aos alunos, funcionários e professores do CIEP, pelas trocas de ideias, de gentilezas, de olhares, que vão compondo essa cartografia. À secretária Solange, por me ensinar tanto com sua forma de agir.

Ao meu orientador, Marcelo Guerra, pela confiança e liberdade dada para a construção dessa dissertação e pela contribuição gerada pelos seus trabalhos na comunidade de São Gonçalo.

Ao professor Sávio Bruno, por sempre ter representado um movimento de resistência dentro da lógica capitalista que impregna o curso de Veterinária. Agradeço, pela amizade de 12 anos, pela produção coletiva e por fazer a diferença.

À professora Rosimeri Dias, pelo carinho, pela potência do pensamento e pela implicação com uma forma de pesquisar, livre e bela.

Aos colegas e professores do Programa de Pós graduação em Ensino e Ciências, Ambiente e Sociedade, pela afirmação de outras práticas de educação.

Às meninas do coletivo Arte ambiente alteridade, do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ, pelas trocas de experiências e pelo carinho com as crianças do CIEP.

À professora Sônia T. Felipe, pelas contribuições no movimento abolicionista animalista. À todas(os) as(os) ativistas que se empenham na construção de um mundo mais livre.

RESUMO

MELLO, A.L.G.D. Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação abolicionista, 2015. (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.

Esta pesquisa-intervenção ocorreu durante os anos letivos de 2012, 2013 e 2014 no CIEP 411 Municipalizado Dr. Armando Leão Ferreira (São Gonçalo-RJ), onde trabalho como professora de Ciências e, nos dois últimos anos, também como Orientadora Pedagógica do segundo segmento do Ensino Fundamental. Os encontros que compõe esta pesquisa também se deram em projetos no contra turno escolar, entre os quais destaco o Viveiro de Experiências, o Elos de Cidadania e o Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UERJ), no qual atuo como professora supervisora. Nesta dissertação, utilizo a cartografia, proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari, como método de pesquisa-intervenção. Registros em Diários de campo dão visibilidade ao cotidiano de uma pesquisa que se faz vivendo, apostando em um *ethos* abolicionista. Fortalecendo uma vida não assujeitada com as formas de padronização e controle e com os regimes de escravidão física e psicológica impostos aos animais, humanos e não-humanos, a partir das hierarquias instituídas. A proposta deste trabalho é problematizar a heterogestão, que acontece quando nos deixamos gerir por “outrem”, apostando na autogestão, na produção de um estranhamento, de um olhar investigativo, que se afirma na desnaturalização dos postulados, colocando a instituição e a formação nos tensionamentos da construção permanente. Desafiando nosso senso de superioridade humana e individual, produzindo coletivamente pequenos espaços-tempo de resistência, que funcionam como dispositivos produtores de outros modos de viver.

Palavras chave: educação, pesquisa-intervenção, autogestão, abolicionismo animal.

ABSTRACT

MELLO, A.L.G.D. *Desnaturalization trials on an experience of educations abolitionist*, 2015 (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.

This intervention research occurred during the school years 2012, 2013 and 2014 in CIEP 411 Municipalizado Dr. Armando Leão Ferreira (São Gonçalo-RJ), where I work as a teacher of Sciences and, in the last two years, as Educational Supervisor of second segment of elementary school too. The meetings that are part of this research also occurred in projects in the afternoon school, like the Viveiro de Experiências, the Elos de Cidadania and the Subprojeto de Pedagogia of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UERJ) in which I act as supervisor teacher. In this dissertation, I use the cartography proposed by Gilles Deleuze and Felix Guattari, as a method of intervention research. Records in diaries give visibility to the daily life of research that makes living betting on an abolitionist ethos. Strengthening a life not resigned with ways to standardize and control and the physical and psychological slavery regimes imposed on animals, human and non-human, from the established hierarchies. The purpose of this paper is to discuss the straight-management, what happens when we allow ourselves to manage by "others", focusing on self-management, the production of an estrangement, an investigative look, it says on the denaturalization of the postulates, putting the institution and training in tensioning of permanent construction. Challenging our sense of human and individual superiority, collectively producing small resistance of space-time, which act as producers of other ways of living.

Keywords: education, intervention research, self-management, animal abolitionism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
1.1	Convergências para a realização desse trabalho.....	13
1.2	Objetivos.....	17
1.2.1	<u>Objetivo Geral.....</u>	17
1.2.2	<u>Objetivos Específicos.....</u>	17
1.3	Método.....	19
1.4	Metodologia.....	22
2	DESENVOLVIMENTO DOS TEMAS.....	23
2.1	O contexto da pesquisa.....	23
2.2	Uma análise histórica sobre a construção das relações dominantes entre seres humanos e o restante da natureza.....	28
2.3	Vozes dissidentes: resistências ao antropocentrismo dominante	33
2.4	Uns são para amar, outros para explorar e torturar.....	42
3	DISCUSSÃO.....	51
3.1	Uma cartografia dos territórios da pesquisa.....	51
3.1.1.	<u>A pobreza e a falta de água.....</u>	56
3.1.2	<u>Lixo e Fogo.....</u>	58
3.1.3	<u>Cães, gatos, cavalos e outros animais.....</u>	62
3.1.4	<u>A diversidade dos seres.....</u>	68
3.1.5	<u>O Rodeio.....</u>	77
3.1.6	<u>A Violência.....</u>	80
3.1.7	<u>O Tráfico.....</u>	85
3.1.8	<u>A Religião.....</u>	87
3.2	Nós, animais, e nossas relações com o restante da natureza.....	91
3.3	Veganismo e Educação.....	100
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
5	REFERÊNCIAS.....	109

1- INTRODUÇÃO

O título desta dissertação foi modificado inúmeras vezes. No dia de marcação da defesa ele ganhou seu formato atual. O cotidiano da pesquisa foi dando seus direcionamentos. Nas experiências, formas de pensar, escrever e viver foram e continuam sendo construídas. Nesse caso, o conceito de experiência é tido como propõe Larrosa (2004a, p.163): “É experiência aquilo que nos passa ou nos toca ou nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma.” É algo que acontece no presente.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004a, p.160)

Assim, a partir de experiências com a comunidade escolar do CIEP 411, este trabalho se compõe por ensaios. Segundo Larrosa (2004b), o ensaio surge quando se abre à possibilidade de uma nova experiência no presente. Quando o passado perdeu a autoridade e, portanto, volta a ser lido a partir do presente, mas sem nenhuma reverência, sem nenhuma submissão. Quando o futuro aparece como algo tão incerto, tão desconhecido, que é impossível imaginá-lo ou se projetar nele. E quando o próprio presente aparece como um tempo arbitrário, como um tempo que não foi escolhido, como um tempo que só pode ser tomado como uma morada contingente e provisória; um tempo onde a experiência acontece. Assim, o ensaio não trata o presente como realidade, mas como experiência, é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar, o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história (LARROSA, 2004b).

Vivendo em uma cultura da certeza das opiniões (passadas) e da projeção na idealização de um futuro, como perceber o presente? Tão sutil e, ao mesmo tempo, onde tudo acontece. Segundo Larrosa (2004b), para ouvir o que o presente nos diz há que se buscar signos, detalhes significativos, miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais, mas contemplados de outro modo, partindo de outro ponto de vista,

de modo que apareçam como vistos pela primeira vez. Detalhes que funcionam como sintomas: sintomas de nossa saúde e de nossa doença, de nossa vida e de nossa rigidez, do que somos e já não podemos ou já não queremos ser. Para o autor, aí está a magia e o talento do ensaísta, nesse olhar afinado que lhe permite prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido, ao detalhe, mas que, ao mesmo tempo, consegue que esse detalhe apareça sob uma nova perspectiva, que expresse todo um mundo e toda uma forma de habitá-lo e, ao mesmo tempo, o estranhe até torná-lo inabitável. Ou torná-lo habitável, mas, precisamente, nesse estranhamento (LARROSA, 2004b).

Para a abrir-se à experiência, Foucault (1998) propõe a desnaturalização do presente. Estranhar o presente, fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural, mostrar a estranheza daquilo que nos é mais familiar, a distância do que nos parece mais próximo (FOUCAULT, 1998).

Escrevo esse ensaio-dissertação em primeira pessoa. Da perspectiva de um eu múltiplo, produto de um campo de afetações, que pensa, que escreve e que vive, do ponto de vista de sua transformação e do estranhamento do que lhe é familiar. Do “ser pensante que se problematiza a si próprio” (DELEUZE, 2005, p.126). Como coloca Larrosa (2004b), propondo uma escrita não sobre o real empírico, nem o real abstrato, nem a verdade mais ou menos definitiva das coisas, mas a experiência viva de alguém, o sentido sempre aberto e móvel do que nos acontece. Não se trata de medir o que há, mas medir-se com o que há, de inventar suas possibilidades (LARROSA, 2004b).

Escrevo sobre o que me afeta. Antes, escrevia sobre o que poderia dar as respostas que eu queria às perguntas formuladas para esse fim. Criava situações onde poderia produzir provas do que eu já supunha ser a realidade. Tudo com o respaldo do método científico. Hoje entendo o pesquisar, o pensar, o escrever e o viver como exercícios de liberdade, de abertura para a experiência, para o devir. Para a dupla captura em processos de diálogo na alteridade, na constituição de outros modos de se relacionar com o outro (humano ou não) e consigo mesmo.

Segundo Deleuze e Guatarri (1997) o devir não significa um sujeito que segue uma evolução para se transformar, mas trata das diferenças nas relações e nos modos de existência nas forças das transformações. “O devir funciona por movimentos transversais e múltiplos que habitam cada um de nós. Assim, o educante não é um

eu, e sim um campo de afetação em que muitos seres, saberes e fazeres passam” (DIAS, p.02, 2009).

Algo que sempre me afetou e não poderia deixar de ressoar neste trabalho é a forma como suprimimos a liberdade e a potência de vida de outros seres, e de nós mesmos. Nos hierarquizamos pelas diferenças e através dos mais variados mecanismos de opressão e controle, produzimos tristeza e sofrimento a seres humanos e demais animais. Na normatividade prescrita, quem vai se distanciando dela vai sendo cada vez mais explorado e subjugado. E os animais não-humanos, lá longe, hoje sofrem todo fascismo que nossa sociedade provou ser capaz de naturalizar. Esse tema aparece e ressoa em diversos momentos desta dissertação. A aposta é problematizar as relações estabelecidas com membros de diversas espécies da natureza, incluindo a nossa.

A princípio, este trabalho se propunha ser um ensaio de desnaturalização em educação ambiental. Mas por que educação ambiental? Essa pesquisa acontece em diversos territórios da escola, nas aulas de ciências, depois delas, nas festas, passeios, nas trocas de ideia pela internet... Por que ela não é apenas em educação? Por que tem de ser ambiental? Porque problematizo as relações com outras espécies? Então, estaria reafirmando que a educação “não-ambiental” não deve envolver debates sobre outras espécies que não a humana. Seria reafirmar o papel antropocêntrico atribuído a educação. Assim, esse trabalho, que tem referência no movimento abolicionista animalista (FELIPE, 2009, 2014), é uma proposta de educação abolicionista, para todos os seres.

Seguindo as linhas dos estudos da filosofia da diferença (FOUCAULT, 1998; DELEUZE, 2005), esta dissertação trabalha a educação por uma aposta ética-estética-política, entendendo-a como um *ethos*, como a própria prática no cotidiano. Para definir esse conceito, Rosimeri Dias (2011b, p.260) coloca: “Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. (...) Estética porque é possível criar uma formação bela e livre. Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para diferir daquilo que somos.”

Assim, uma proposta ética-estética-política de educação produz processos de problematização e de desnaturalização. “Nesse sentido, formar (...) muitas vezes, envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas, para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo” (DIAS, 2011a, p.270). Desestabilizar certas

convenções dominantes é a estratégia de educação desse trabalho. Questionar o pseudoconforto associado às tradições baseadas no controle e na hierarquização dos indivíduos, humanos e não humanos. Como nos diz Maturana e Varela (1995), tendemos a viver num mundo de certezas, agarrados as nossas convicções, que traduzem como realmente são as coisas, de forma em que não há alternativa ao que nos foi passado como certo. Dessa forma, a produção do conhecimento envolve resistirmos à tentação habitual da certeza. Envolve uma abertura ao momento presente.

Para expor estes ensaios, organizo nesta dissertação 4 partes gerais: introdução, desenvolvimento, discussão e considerações finais, cada uma com seus subitens. No entanto, em diversos momentos deste trabalho, o estilo e as convenções estabelecidas para este tipo de texto foram subvertidos, por uma opção estética e metodológica. Por uma aposta autogestionária.

Assim, no próximo tópico desta introdução, conto um pouco da história, dos encontros e convergências que levaram ao desenvolvimento desse trabalho. Um trabalho que não começa do nada, mas que também não tem um início, meio e fim, mas opera como uma descontinuidade (LARROSA, 2001), ou seja, não como uma prática que possa garantir a conservação do passado ou a fabricação do futuro, mas como uma experiência que produz o intervalo, a diferença, a abertura para os encontros (DIAS, 2011b).

No item seguinte, os objetivos desse trabalho são apresentados. Por trabalhar na perspectiva do presente, os objetivos que se apresentam neste tópico não constituem-se como metas, à priori desse trabalho. São dados pelo direcionamento da própria pesquisa, pelos encontros e deslocamentos que ela produz. Processo que, nesse caso, também traz a ideia de descontinuidade, e não de desenvolvimento ou progresso, conceitos que pressupõem um tempo cronológico com direção e sentido orientado e pré-definido (DIAS, 2011b).

Essa posição fica mais clara no tópico seguinte, que explicita o método adotado, a cartografia proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997), como um método de pesquisa-intervenção. A seguir, apresento a metodologia utilizada, os espaços-tempo em que se deu a pesquisa e seus deslocamentos.

Na segunda parte dessa dissertação, desenvolvo alguns temas que reaparecem na discussão, a partir de uma revisão dos referenciais teóricos. A ideia original era fazer uma revisão de literatura, no entanto, como algumas discussões e

posicionamentos se fizeram presentes durante a construção dos textos, foi uma opção chamar esse tópico de desenvolvimento. O primeiro item, traz uma análise histórica do território da pesquisa, na intenção de dar a ver alguns processos que constituem as microculturas da comunidade escolar.

O próximo tópico faz uma análise das relações entre os seres humanos e o restante da natureza. A aposta desse trabalho é desnaturalizar concepções cristalizadas na nossa formação, como o antropocentrismo e o especismo. Assim, em diversos momentos desse trabalho surgem expressões como “humanos e os outros animais”, “animais humanos” ou “animais não-humanos”. Não se trata de um estilo, mas de um rompimento com o conceito que separa nossa espécie dos demais membros do Reino *Animallia*. Assim, não dei preferência a uma forma única de me referir aos outros animais, por entender que não se trata de uma proposta estilística, mas apenas de não reforçar o antropocentrismo instituído nem o dualismo (humanos x não-humanos).

O item seguinte, “Uns são para amar, outros para explorar e matar” surgiu no final da produção deste trabalho. Trata-se de um aspecto delicado, tradicionalmente evitado nos debates ambientais e acadêmicos: o carnismo (JOY, 2014). Joy define o carnismo como sistema de crenças que nos faz comer alguns animais e outros não. Como debater nossa relação com os outros animais, sem mencionar talvez a mais comum delas, uma relação que permeia o cotidiano da ampla maioria das pessoas, a relação com o animal em cada refeição? Assim, arrisquei abordar este polêmico assunto, tão naturalizado que pode ser considerado impróprio na academia.

No quarto tópico deste desenvolvimento, referenciais teóricos que se diferenciaram da concepção antropocêntrica dominante são analisados. Vozes que rompem com uma cultura especista cristalizada, propondo outras formas de ser e agir no mundo.

A discussão é apresentada na terceira parte dessa dissertação. Ela foi dividida em temas com a intenção de facilitar a leitura. No entanto, o leitor perceberá que esses temas não são isolados, pelo contrário, são totalmente entrelaçados e diários de campo presentes em um tópico podem ilustrar muito bem ideias de outro tópico. Logo essa divisão não é cronológica nem estática, mas uma opção estética.

O primeiro item da discussão, “Uma cartografia do Engenho Pequeno e da APAEP”, procura dar visibilidade aos territórios da pesquisa, entendendo, como afirma Machado (1999) que os mesmos se compõe de materiais existenciais, como

comportamentos, valores, relações sociais, etc. Diários de campo vão esboçando impressões desses territórios e seus atravessamentos.

A princípio esse item aparecia como um texto único. No entanto, seguindo as sugestões da banca examinadora, ele foi dividido em subitens, de acordo com os temas que sobressaiam no mesmo. Cabe ressaltar que esses blocos temáticos não foram escolhidos previamente à pesquisa, como “objetos de estudo”, mas emergiram de um pesquisar. Ganharam corpo e nome pelas experiências vivenciadas no processo de construção desta dissertação.

O segundo item desta discussão propõe uma análise de implicação sobre nossas relações com o restante da natureza, discutidas nas aulas a partir da problematização da escravidão física e psicológica imposta aos animais não-humanos.

O item seguinte aborda as implicações do veganismo nesta experiência de educação. Também escrito por último, ele surge não como uma questão de identidade ou de militância, mas como um posicionamento ético e político que reverberou durante o processo de produção deste trabalho.

Por último, apresento as considerações finais desta pesquisa. Não as conclusões, mas as colocações que foram possíveis dentro deste espaço-tempo. Que apontam pistas de uma forma de pesquisar e estar no mundo, a partir da desnaturalização do que é instituído em nossas relações com os outros e com nós mesmos.

1.1 Convergências para a Elaboração desse Trabalho

Início contando um pouco do meu percurso de formação, que sempre teve ligação com as relações estabelecidas com outras espécies da natureza e com a chamada Educação Ambiental. Em 2003, concluí o curso Técnico em Conservação e Gerenciamento Ambiental no Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, antiga CEFETEQ ou Federal de Química. Prestei vestibular para Medicina Veterinária, opção já antiga, pela intensidade dos afetos nas relações com os animais não-humanos. Já cursando o primeiro período de Veterinária na Universidade Federal Fluminense (UFF), realizei meu estágio supervisionado (do curso técnico), orientada pelo Prof. Sávio Freire Bruno, dando aulas de Educação Ambiental para adolescentes, alunos da Rede Municipal de Iguaba Grande, em um projeto de parceria da UFF com a Prefeitura de Iguaba Grande. Foi uma experiência muito importante na minha formação e que por muitos anos foi minha principal referência na área. O curso técnico não tinha foco em educação (estava mais para análises químicas e microbiológicas) e fui a única da turma a fazer o estágio supervisionado (de 660 horas) na área. Neste projeto, alguns alunos da rede pública eram selecionados pela prefeitura, recebiam uma bolsa de auxílio e aulas de saúde pública, cidadania e educação ambiental, na intenção de formarem multiplicadores em suas escolas e comunidades. Fiquei encarregada das aulas de educação ambiental. Meu trabalho era na sexta-feira, dando uma aula de duas horas pela manhã e outra à tarde. Nesse dia, apenas eu e os alunos iam ao local onde as aulas eram ministradas. Eu tinha total liberdade para escolher o tema e a maneira de dar a aula. Assim, fui inventando formas de trocar com eles, levando materiais para debate, vídeos, tentava propor algo que gostaria de participar, com assuntos que particularmente me tocavam. Foi um desafio já que tínhamos pouca diferença de idade (eu tinha 18 e os alunos de 14 a 17) e eu, praticamente nenhuma formação pedagógica. Mas conseguimos forjar uma experiência divertida e de muita troca, onde certamente aprendi mais que ensinei.

Ao mesmo tempo, na veterinária diversos professores repetiam como mantras, desde o primeiro período, que o curso não era feito para o bem-estar dos animais, afinal de contas nenhum animal pagava o nosso salário. Poderíamos promover a saúde de um animal caso alguém se interessasse a ponto de pagar por isso, independentemente do motivo deste interesse (a amizade estabelecida, o lucro extraído do seu abate...). Assim, o formato do curso seguia fielmente as perspectivas

capitalísticas, e não tinha motivação no amor aos animais, como eu imaginava. Tive muito mais conteúdos e matérias obrigatórias abordando as contribuições da profissão na exploração de animais considerados “de produção” (Genética para melhoramento animal, Ecologia aplicada à produção animal, Forragicultura – estudo dos pastos-, Zootecnia I e II, Aquicultura, Avicultura, Fisiopatologia e biotecnologia da reprodução de machos, Fisiopatologia e biotecnologia da reprodução de fêmeas, Inspeção sanitária de produtos de origem animal I e II, Microbiologia de produtos de origem animal, Tecnologia de carnes e derivados, Tecnologia do pescado, Tecnologia de aves e coelhos, Tecnologia do leite e produtos lácteos...) do que em qualquer outra área, inclusive a clínica médica propriamente dita. Zoologia, não. Etologia, não. Bioética, também não. Só para quem quisesse pegar eletivas no curso de Biologia. Medicina de animais selvagens (de todos os animais selvagens, de mamíferos a répteis), apenas uma matéria, e optativa na época, que cursei com mais uma única aluna na classe. Afinal, quem paga por eles, animais “sem dono”?

Ao longo do curso me direcionei para o campo de Animais Selvagens, talvez por representar para mim uma área com menos apelo comercial e pela aproximação com a educação. E certamente também pelo fato de ser representada na UFF pelo professor Sávio Freire Bruno, que se manteve (e continua) um foco de resistência neste modelo hegemônico afinado com as demandas do mercado capitalista.

Me formei no final de 2008 e comecei a trabalhar em clínicas e pet shops atendendo cães, gatos e animais selvagens criados no espaço doméstico (cuja prática não incentivava, mas procurava, através do manejo nutricional e do enriquecimento ambiental, minimizar seu sofrimento). Durante o ano de 2009, frequentei o curso de extensão em Clínica Médica e Cirúrgica de Animais Selvagens na UFF e em 2010 me mantive como colaboradora do curso. Mas o Poder Público paga pouquíssimos profissionais para se preocupar com animais selvagens. Quiçá quando eles provocam alguma ameaça à saúde humana, transmitindo zoonoses por exemplo.

Quando eu era jovem, acreditava que sendo veterinária teria algo como um dom da cura. Poderia ajudar os animais que precisam, poderia conviver, trocar e me divertir com eles. No entanto, na prática da clínica as coisas se mostraram bem diferentes. O convívio era predominantemente com pessoas, adultos esperando que você resolvesse o problema do animal. O animal por sua vez não está contente trocando com você, está estressado, apavorado, em sofrimento em função de alguma enfermidade. E na maioria das vezes só era possível ajudar os animais que tinham

alguém por eles, com condições financeiras para tal. Ao ver um animal doente na rua pouco podia fazer por ele, mesmo que soubesse o diagnóstico, quem iria cuidar, administrar a medicação? Quando tinha contato com uma pessoa que queria tratar o seu animal, nem sempre ela podia pagar pelos remédios, nem fazer exames, nem operar, enfim, um conjunto de limitações que restringiam a ação a quem podia pagar por ela, com eventuais exceções. Como tudo no sistema capitalista, mas, nesse caso, o que estava em cheque era a dor e o sofrimento de um animal e de sua família.

Neste mesmo ano, 2010, cursei a Complementação Pedagógica, obtendo a Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, mais para obter outra graduação. No entanto, em 2011, fiz o Estágio Supervisionado, em três escolas, duas públicas e uma privada, uma experiência que me afetou muito e fez voltar-me para a área da Educação. Conviver com as crianças era muito parecido com conviver com os animais não humanos, por estarem no agora, abertas à experiência. E neste caso não estavam em sofrimento, doentes ou angustiados, exceto em situações pontuais. A despeito da rigidez de suas vidas, estavam quase sempre gritando, rindo, pulando, conversando, abrindo-se para o mundo.

Em 2011 mesmo, fiz o concurso para a Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, sendo convocada em outubro. No dia da posse, conheci a Águida, irmã da (na época) diretora do CIEP 411, que assumia uma segunda matrícula. Em uma conversa na sala de espera, ela me disse que se eu gostava dessa “área ambiental”, devia escolher o CIEP, pois lá havia uma grande área verde e era realizado um trabalho de observação de aves com os alunos pelo pessoal da Universidade. Já havia ouvido falar desse trabalho pelo professor Sávio, parceiro de pesquisas há 10 anos. Era realizado pelo professor Ricardo Santori, da UERJ, campus da Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo. Por meio da união dessas informações, escolhi uma escola muito especial, localizada nas margens de um dos últimos fragmentos florestais do município. Não acredito que foi uma questão de sorte, mas dos bons encontros e conversas que fazem parte da vida.

Minha formação desse modo, não foi na Licenciatura. O curso de Complementação Pedagógica, necessário para o título, tem uma carga horária muito pequena. Quando comecei a dar aula, meus encontros com os alunos eram (e são) concentrados na atenção ao presente e na troca com eles. O que eu sabia é que não sabia o caminho e eles é que me davam as maiores pistas. Dessa forma, minha prática pedagógica e de pesquisa se aproximou do método que acabei conhecendo

posteriormente (método da cartografia e da pesquisa-intervenção), através da professora e co-orientadora deste trabalho, Rosimeri Dias.

Assim, o apaixonante trabalho em sala de aula ganhou o subsídio teórico e respaldo acadêmico de uma pesquisa que se faz vivendo. Diferenciando-se das propostas individualizantes conscientizadoras, tradicionais na educação, especialmente na ambiental, apostando em práticas de produção de subjetividades comprometidas com a invenção de novas possibilidades de vida. Com a construção de modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular, que coincida com um desejo, com uma vontade de (des)construir o mundo no qual nos encontramos (GUATARRI e ROLNIK, 2010). Esta é a aposta deste trabalho.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é a problematização da escravidão física e psicológica imposta aos animais, humanos e não-humanos e a desnaturalização das relações comumente estabelecidas, com base no controle, na submissão e na desconsideração das singularidades e da potência de vida de cada indivíduo, independentemente da espécie. A partir da troca com os alunos, abrir-se para seus sentimentos e conceitos, questionando o que parece óbvio. Produzindo coletivamente pequenos espaços-tempo de resistência, que funcionam como dispositivos produtores de outros modos de viver. Desafiando nosso senso de superioridade humana e individual, reconhecendo-nos como parte de uma teia, interconectada há milhares de anos, percebendo-nos não como fragmentos isolados que se completam, mas como parte de um vasto e vivo coletivo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Dar visibilidade ao processo desta pesquisa-intervenção, que trabalha na invenção de outros modos de vida, em uma perspectiva de aceitação do outro como legítimo outro no cotidiano, sendo este da nossa espécie ou não.
- Diferenciar-se das propostas individualizantes conscientizadoras, tradicionais na educação, especialmente na ambiental, apostando em práticas de produção de subjetividades comprometidas com a produção de novas possibilidades de vida.
- Construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular, que coincida com um desejo, com uma vontade de (des)construir o mundo no qual nos encontramos.
- Problematizar as opressões e as relações estabelecidas com os outros indivíduos (humanos ou não) e com nós mesmos.

- Desnaturalizar concepções cristalizadas na nossa formação, como o antropocentrismo e o especismo.
- Questionar o pseudoconforto associado às tradições baseadas no controle e na hierarquização dos indivíduos, humanos e não humanos.
- Pensar uma educação que se abra à composição de uma política de alteridade. Alteridade como o outro em nós, em um desafio de sondar a subjetividade desse “completamente outro”, humano ou não, e estabelecer com ela uma relação de dupla captura, de devir.

1.3 Método

Como mencionado antes, esse trabalho é desenvolvido pelo método da pesquisa-intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2009). “A intervenção como método indica o trabalho da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas” (PASSOS E BARROS, p.19, 2009). Segundo os autores, o que René Lourau designa de implicação diz respeito principalmente ao inconsciente institucional, às forças que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, isto é, as formas que se instituem como dada realidade. A análise de implicação dos que integram um campo de intervenção pode se constituir como um trabalho de quebra dessas formas instituídas, dando expressão ao processo de institucionalização (PASSOS E BARROS, 2009). Em outras palavras, a análise de implicação refere-se à desnaturalização dos eixos de análise e de intervenção da pesquisa.

Na Análise Institucional de Lourau (1993), a instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória que se constrói na história ou no tempo. “Tempo que pode ser, por exemplo, de 10 anos para a institucionalização de crianças deficientes ou dois mil anos para a institucionalização da Igreja Católica” (LOURAU, p.11,1993). A instituição é tomada como dinamismo, como movimento, onde o instituído, o *status quo*, atua com um violento jogo de forças para produzir uma certa imobilidade, uma aparência permanente e sólida (LOURAU, 1993).

Entretanto, o movimento de autodissolução está presente na instituição, em luta permanente, na contradição do instituído e do instituinte. Por mais que a instituição pareça sólida e permanente, as forças da Análise Institucional evidenciam que não são (LOURAU, 1993). Para a Análise Institucional colocar em análise este campo de forças entre o instituído e o instituinte, Lourau aponta a distinção entre heterogestão e autogestão. A heterogestão acontece quando nos deixamos gerir por “outrem”. Ela acontece o tempo todo, sem que nós nos demos conta. A tarefa da autogestão é produzir um estranhamento, um olhar investigativo, afirmando isso como ato político, como crítica à heterogestão. A autogestão se afirma na desnaturalização dos postulados, colocando a instituição e a formação nos tensionamentos da construção permanente. Fortalece uma vida não assujeitada com as formas de padronização e controle (DIAS, 2011b).

Na prática da pesquisa-intervenção, Lourau (p.28, 1993) propõe uma “sociologia de intervenção, em oposição à sociologia do discurso”, onde “o pesquisador é, ao mesmo tempo técnico e praticante” (LOURAU, p.30,1993).

Isso pressupõe uma orientação do trabalho da pesquisa que não se faz de modo prescritivo, por regras nem com objetivos previamente estabelecidos. Não se trata de uma ação sem direção, mas uma percepção do método considerando que o objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar (PASSOS E BARROS, 2009).

Neste trabalho utilizo a cartografia proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997), como um método de pesquisa-intervenção que busca acompanhar processos e não representar objetos. Assim, a atividade de investigação sempre envolve o redesenho do campo problemático. O desafio é realizar uma reversão do sentido tradicional do método científico: não mais caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o próprio caminhar que produz seu direcionamento. Na cartografia, o percurso da pesquisa se faz considerando os efeitos do processo de pesquisar com os envolvidos, que são coemergentes no plano da experiência (PASSOS E BARROS, 2009).

Segundo Passos, Kastrup e Escócia (2009) a cartografia trata mais de um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado e a memória. Trata-se de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização. Os autores comparam a atenção a um músculo que, pelo exercício, produz regimes distintos e variados, onde muitas vezes, impera nas subjetividades a atenção cognitiva, mobilizada por interesses prévios e expectativas. O desafio então é suspender sua hegemonia, a favor da atenção ao presente vivo das forças do território da pesquisa. É se permitir viver a experiência, sem se orientar pelos *a priores*. Um convite a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento, e não na posição de sujeito que transfere o conhecimento.

"O importante para o investigador não é, essencialmente, o objeto que 'ele mesmo se dá' (...), mas sim tudo que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede institucional" (LOURAU, p.85, 2004). Quando a pesquisa começa, o cartógrafo passa a habitar um território cujos processos já estão em curso. Além de observar, o pesquisador participa da vida das pessoas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência (BARROS E KASTRUP, 2009).

Para dar visibilidade a esses movimentos, utilizo trechos do Diário de Campo, como propõe LOURAU (1993). São relatos que não se propõe a descrever, ou emitir opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e narrar aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (BARROS E KASTRUP, 2009).

1.4 Metodologia

Esta pesquisa-intervenção vem ocorrendo durante os anos letivos de 2012, 2013 e 2014 no CIEP 411, onde trabalho como professora de Ciências e, nos dois últimos anos, também como Orientadora Pedagógica do segundo segmento do Ensino Fundamental. Em 2012, dei aulas para o primeiro segmento, no contra turno, na horta da escola, criando o projeto Viveiro de Experiências. Em 2013 e 2014, participei como mobilizadora escolar do Programa Elos de Cidadania, do Governo do Estado do RJ, com atividades também no contra turno. Em 2014, iniciou-se no CIEP o subprojeto de Pedagogia do Programa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UERJ, coordenado pelas professoras Rosimeri Dias e Anelice Ribetto. Nele atuo como supervisora de 5 bolsistas estudantes de Pedagogia, e compomos o coletivo Arte ambiente alteridade, que também desenvolve suas atividades com os alunos no contra turno. Em 2014 também começo lecionar na Escola Municipal Geralda Alves da Silva, em Magé. Todos esses espaços-tempos compõe as experiências analisadas neste trabalho.

Registros no Diário de Campo (LOURAU, 1993) dão visibilidade aos encontros e deslocamentos produzidos nesta pesquisa-intervenção. Tratam-se de anotações motivadas pelas afetações geradas no processo da pesquisa, sem uma periodicidade regrada, nem uma intenção de provar alguma coisa. Trechos de diários aparecem ao longo desse trabalho, destacados em itálico. São relatos que mergulham nas intensidades da experiência buscando “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p.23).

A discussão foi separada em capítulos buscando expressar temas que se destacaram durante a pesquisa. Dessa forma, tal divisão não se apoia em uma ordem cronológica nem categorizante. Ela foi pensada apenas para facilitar a leitura, uma opção estética.

2. DESENVOLVIMENTO DOS TEMAS

2.1 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa intervenção acontece, principalmente, nos territórios do CIEP Brizolão 411 Municipalizado Dr. Armando Leão Ferreira (CIEP 411). Esta escola fica localizada nas margens da Área de Proteção Ambiental (APA) Engenho Pequeno e Morro do Castro, no bairro do Engenho Pequeno, município de São Gonçalo, RJ.

São Gonçalo está localizado no leste metropolitano do Estado do Rio de Janeiro, onde uma grande parte dos municípios é marcada pela pobreza social inscrita em seus cenários (SILVA, 2012). Ocupando uma área de 248km², atinge, em 2012, 1,1 milhão de habitantes, ocupando o 3º lugar entre os municípios mais populosos do Brasil, excluindo-se as capitais (IBGE, 2012).

Antes da ocupação pelos portugueses, a área era habitada por sambaquieiros e tupinambás (FERNANDES, 2012). Segundo o autor, nos séculos XVI e XVII, a região gonçalense se tornou palco da exploração intensiva de pau-brasil pelos europeus. No final do século XVII, a empresa colonial avança na região e ocorre o estabelecimento da sociedade mercantil escravista, baseada em empreendimentos agrários. A paisagem local passa a ser marcada pelas casas-grandes, capelas e senzalas. Narrativas de viajantes que passaram pela região em princípios do século XIX indicam que, na época, existiam apenas duzentas casas aproximadamente, rios de água translúcida e matas que pareciam quase intactas, onde se observavam macacos, papagaios e arapongas (FERNANDES, 2012). No final do século XIX e início do XX, as fazendas e engenhos começam a dar lugar às indústrias e as vilas operárias. A partir da década de 1940, a cidade passa por um intenso processo de crescimento urbano-populacional. A expansão de parque industrial carioca e da urbanização da cidade gerou uma demanda por mão de obra que atraía migrantes do Nordeste e interior do estado. Não conseguindo fixar-se na capital do país, essas pessoas procuravam a Baixada Fluminense e São Gonçalo, onde o loteamento das antigas fazendas proporcionava moradias de baixo custo e precárias condições de domiciliares (FERNANDES, 2012, SILVA, 2012). Sem planejamento, a cidade conheceu um processo de crescimento desordenado, acompanhado da ausência de

políticas públicas voltadas para a população (FERNANDES, 2012, SILVA, 2012). Suas áreas verdes foram praticamente extintas e os rios poluídos e assoreados. Nesse projeto de modernização, a natureza é transformada em mercadoria e a história do lugar, das pessoas, das classes populares é violentamente destruída em nome da industrialização e da urbanização.

Dessa forma, todo esse modelo de “desenvolvimento” vem carregando uma história de destruição ambiental. Desde o início da ocupação do município, a natureza foi explorada como recurso natural (incluindo os animais humanos) e suas florestas derrubadas, para dar lugar às plantações, indústrias e residências. Recentemente a instalação do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ), como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, no município de Itaboraí, que faz fronteira com São Gonçalo, aumenta as preocupações ambientais na região.

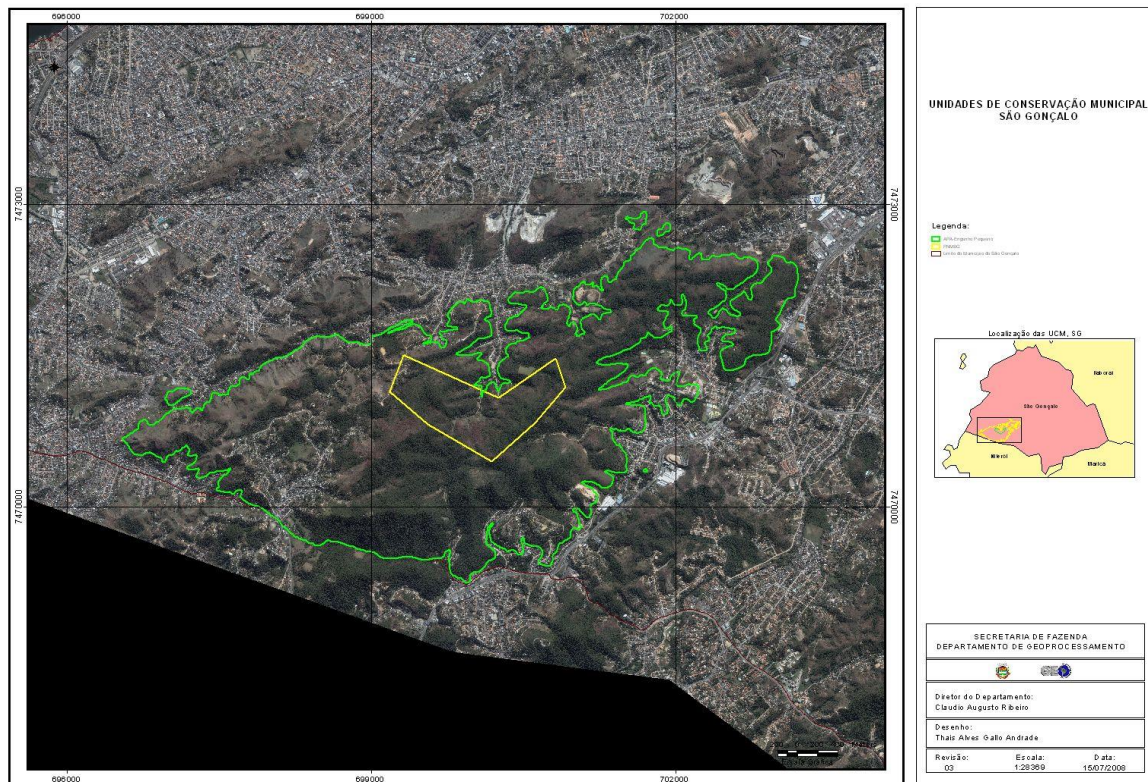
Dentro das áreas urbanizadas, São Gonçalo ainda possui remanescentes florestais de Mata Atlântica, principalmente floresta ombrófila e manguezais, que podem ser consideradas “ilhas de biodiversidade” (SANTOS, PINTO, PORTUGAL 2012). A Mata Atlântica está entre os oito *hotspots* mais importantes do mundo, com uma taxa de endemismo (espécies que são exclusivas desse bioma) de 2,7% para as plantas e de 2,1% para os animais vertebrados (NICOLLIER, VELASCO, 2009). *Hotspots* são áreas prioritárias para conservação, pela sua alta biodiversidade e elevado grau de ameaça. Em 2005, a Conservação Internacional atualizou a análise dos *hotspots*, que somados, correspondem a 2,3% da superfície da Terra, onde são encontrados 50% das plantas e 42% dos vertebrados conhecidos (Conservação Internacional-Brasil, 2011).

No seu território, o município apresenta apenas três unidades de conservação da natureza (UCs): a Área de Proteção Ambiental de Guapimirim (APAG), a Área de Proteção Ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro (APAEP) e o Parque Natural Municipal de São Gonçalo (PNMSG), sendo que as duas últimas encontram-se sobrepostas.

O CIEP 411, campo de análise e de intervenção deste estudo, fica localizado no bairro do Engenho Pequeno, nas margens da APAEP. A região se caracteriza pela precariedade de infraestrutura e também pelo grau de preservação ambiental, já que mantém duas Unidades de Conservação (sobrepostas). Na década de 80, iniciou-se um projeto de instalação de um aterro sanitário na região, que receberia o lixo de São

Gonçalo e Niterói. Para tal, uma grande área foi adquirida, diversas ruas foram abertas e calçadas (inclusive a rua onde hoje se localiza o CIEP) e foram instaladas redes de fornecimento de água e de eletricidade. No entanto, antes de entrar em vigor, uma ampla e histórica mobilização de moradores e ambientalistas locais impediu a continuidade do projeto. Em 1991, foi decretada a Área de Proteção Ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro (APAEP). Em 2001, o Parque Natural Municipal de São Gonçalo foi criado em área sobreposta a APAEP. O CIEP tem o nome do então vice-prefeito de São Gonçalo, Dr. Armando Leão Ferreira, que, como prefeito em exercício em 1991 (na ausência do então prefeito Édson Ezequiel de Matos), e atendendo a pressão popular local, decretou a criação da APAEP. História de resistência que se mantém na oralidade e é ignorada por uma grande parte da comunidade escolar do CIEP.

Figura 1: Área de Proteção Ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro (traçado verde) e Parque Natural Municipal de São Gonçalo (traçado amarelo).



Fonte: Prefeitura de São Gonçalo, Secretaria de Fazenda, Departamento de Geoprocessamento, 2008.

Figura 2: Jornal Fluminense, 13 e 14 de dezembro de 1987.

2 - Estado do Rio de Janeiro, domingo, 13 e segunda-feira, 14 de dezembro de 1987 (J) Fluminense

Comunidade quer criar parque ecológico no Engenho Pequeno

**Texto: Evaldo Nascimento
Fotos: Cleber Valentim**

São Gonçalo — A morosidade da prefeitura desta cidade, em dar andamento ao projeto de criação do Parque Ecológico do Engenho Pequeno, já aprovado pela Fundren — proprietária da área — está privando toda a comunidade de usufruir dos encantos de uma das últimas reservas naturais do município. Quem garante isto é o ecologista e presidente da Univerde de São Gonçalo, **Vilmar Berna**. Ele acha que a falta de agilidade e interesse da prefeitura em desenvolver o projeto proposto pelas entidades comunitárias do município, está provocando, ainda, a progressiva depreciação da área.

O local que a comunidade gonçalense pleiteia para a implantação do Parque Ecológico, tem uma história um tanto antiga e controversa. Já se tentou instalar no local um aterro sanitário, que serviria para a recepção de lixo de Niterói e São Gonçalo. Para tanto, o Governo Estadual através da Fundren acenou com uma série de melhorias para a área em troca da aprovação dos moradores. Tais melhorias, como saneamento e pavimentação do acesso à área onde seria instalada a lixeira, realmente foram feitas. Só que depois das obras prontas, os moradores mudaram de posição e decidiram não permitir mais a implantação da lixeira, que serviria também para desativar o aterro sanitário do Morro do Céu, em Niterói.

Vilmar Berna explica que de lá pra cá, a decisão parou que seja dado um novo destino à área, continua num prolongado compasso de espera. Segundo Berna, diante desse impasse os segmentos preocupados com a ecologia no município le-



Vilmar Berna da Univerde: "Prefeitura está atrasando o projeto"

vantaram a idéia da criação do Parque Ecológico, na área inicialmente prevista para a lixeira.

— Nós elaboramos um projeto e enviamos a proposta à Fundren que comprou a idéia e concordou em liberar a área para a criação do parque, tendo entrado em entendimentos com a Prefeitura para que fizesse o orçamento e levantasse as condições de realização da obra. Só que isto já tem algum tempo e até agora a administração municipal não se movimentou no sentido de atender as consultas e solicitações feitas pela Fundren — afirma **Vilmar**.

Enquanto a situação não se define, a verdade é que os quiosques, os jardins paisagísticos, as quadras esportivas, as hortas e pomares comunitários e até mesmo a coleta seletiva de lixo, idealizados pela comunidade, continuam apenas no papel. A área de 560 mil metros quadrados, onde ainda existem espécies raras da flora e da fauna brasileira, como o mico beija-flor e a borboleta azul, considerada nativa da região, está entregue às depredações feitas por lenhadores que pouco a pouco abrem inúmeras crateras na mata.

— Estamos preocupados em transformar e preservar isto aqui como o pulmão verde de São Gonçalo, onde toda a comunidade possa participar através do usufruto da natureza e das áreas de lazer. Pretendemos também desenvolver projetos comunitários, como a coleta seletiva do lixo, com a finalidade de gerar recursos para financiar outros empreendimentos comunitários — revela **Vilmar**, demonstrando o entusiasmo peculiar de quem está profundamente preocupado e identificado com a necessidade da melhoria da qualidade de vida nas grandes cidades.

O Presidente da Univerde destaca que o projeto é perfeitamente viável. A área possui boas vias de acesso, tem espaço mais que suficiente para a instalação das diversas dependências idealizadas, além de já estar um tanto preparada pelas modificações feitas para a frustrada tentativa de implantação do aterro sanitário. Berna acena ainda com a possibilidade de ser criado um Zoológico para os animais acutelados pela Justiça, onde além de divertirem as pessoas, ficariam protegidos até que a situação se definisse. "Esses animais, cujos demais zoológicos não aceitam por uma série de razões e que a Justiça não tem condições de mantê-los, poderiam vir para cá até que se resolvesse o que seria feito", observa **Vilmar**.

A preocupação da comunidade gonçalense em transformar aquela área no Parque Ecológico da cidade só pode ser perfeitamente compreendida por quem se dispõe a subir o morro e adentrar na mata por uma e reita picada, como foi feito pela equipe do Agente Comunitário, na última quarta-feira. Durante a caminhada de mais de dois quilômetros, afastando os arranha-gatos com os braços e purificando os pulmões com o ar puro da vegetação, puderam ser observadas inúmeras espécies de plantas e insetos que ainda povoam a área. Infelizmente, também se constata o crescente desmatamento da região o que, segundo **Berna**, só será evitado com a criação do parque.

Fonte: Acervo pessoal

No PNMSG a presença humana só é admitida legalmente para turismo ecológico, para práticas educativas e para realização de pesquisas científicas. Na APAEP, a legislação permite a presença de moradores no seu interior, mas apenas a população humana que estava instalada até a data da criação da UC e desde que as atividades exercidas não comprometam sua conservação (BRASIL, 2000). No entanto, nenhuma das duas unidades tem plano de manejo (SANTOS, PINTO, PORTUGAL, 2012), e, com exceção de algumas iniciativas pontuais, se encontram abandonadas pelo poder público.

Nos estudos realizados pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) foram identificadas na APAEP, entre os vertebrados, 18 espécies de anfíbios, 79 de aves, oito de mamíferos, 13 de répteis e entre as plantas, 336 de angiospermas e 48 de pteridófitas (SANTOS, PINTO, PORTUGAL, 2012).

Figura 3: A - Visão geral da APAEP, da sua sede (à esquerda) e do CIEP 411 (à direita). Foto tirada do Morro dos Urubus, Engenho Pequeno, São Gonçalo, RJ.



Fonte: Marcelo Guerra, 2005

O CIEP 411 foi implantado pelo Governo Estadual em 04 de maio de 1993 e foi oficializado e inaugurado no segundo semestre de 1994. Em 02/02/2005, o CIEP foi municipalizado, funcionando em regime de turno único. Atualmente ele funciona em regime integral para a Educação Infantil e para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e no turno da manhã para o Segundo Segmento. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola caracteriza a comunidade do Engenho Pequeno por uma população bastante carente, sem recursos básicos de infraestrutura, cujas principais dificuldades elencadas são: carência de saneamento básico e abastecimento de água, precariedade na iluminação elétrica, falta de medicamentos e profissionais no posto de saúde, deficiência nos serviços de comunicação e transportes. Afirma ainda que o bairro já possuiu uma Associação de Moradores com notável organização política, pela qual, além da mobilização pela criação da APA, foi realizado, há tempos atrás, um plebiscito, onde foi escolhido um membro da comunidade e indicado para as eleições municipais, ocupando com isso uma cadeira na Câmara Municipal de Vereadores.

Impressões, singularidades e agenciamentos deste território serão abordados no primeiro tópico da discussão dessa dissertação.

2.2. Uma análise histórica sobre a construção das relações dominantes entre seres humanos e o restante da natureza

“Torne a mentira grande, torne-a simples, continue a dizê-la e finalmente acreditarão nela.” – Adolf Hitler

Por mais que possam parecer naturais ou incontestáveis, nossas concepções são socialmente construídas. Não nascem conosco, mas são frutos das nossas experiências, dos contatos que fazemos e da forma como interagimos com eles. Como processos que se afirmam em nós, intrínseca e singularmente ligados à forma como eles se afirmam na sociedade ao nosso redor. Assim, diversos movimentos influenciaram ao longo dos séculos, e continuam influenciando, a forma como nos relacionamos com as outras espécies.

Tradições construídas sobre o dualismo ser humano – natureza são a base do pensamento dominante ocidental, cuja raiz filosófica pode ser encontrada na Grécia e Roma clássicas. Esse dualismo está tão consagrado, que muitas vezes parece ser considerado uma verdade universal, inquestionável. No entanto, segundo Gonçalves (1989), já houve época em que o modo de pensar a Natureza foi radicalmente diferente. Entre os pré-socráticos (final do séc.VII e meados do séc.VIII aC) existia o conceito de *physis*, que incluía tudo que é, em qualquer nível de ser: uma pedra, uma planta, o ser humano, o céu, a terra, um sentimento, um deus, ou seja, todos os elementos da natureza, bióticos e abióticos, inclusive os humanos e os deuses, não como um conjunto aritmético, mas incorporando a própria noção de surgir, a experiência da realização do constante vir a ser (UNGER, 2006). Segundo Rambo e Renk (2008), na Grécia Antiga havia uma consciência mítica e imagística, para a qual, toda a natureza, inclusive a alma humana, era a expressão de uma totalidade divina.

Diversas outras sociedades que foram, ao longo da história, esmagadas pela cultura dominante, estabeleceram relações diferenciadas com a natureza. Segundo Rambo e Renk (2008), é incoerente considerar que os povos primitivos, em sua totalidade, constituíam relações harmoniosas com a natureza, assim como é uma inverdade dizer o contrário. Diversas investigações antropológicas mostraram que, nessas sociedades primitivas, a produção está limitada à satisfação das necessidades, que não são ilimitadas, como a economia neoclássica gosta de proclamar (RAMBO, RENK, 2008). Grande parte dos registros desses grupos sociais

foi destruída na implantação gradual de modelos de organização, influenciados por movimentos que serão analisados a seguir.

Platão e Aristóteles (séc. IV a.C.), consagrados fundadores da filosofia, começam a manifestar um notável privilegiamento do ser humano e de suas ideias, em detrimento das pedras, plantas e outros seres, apesar de ainda nos considerarem como parte da natureza (GOLÇALVES, 1989). A partir desses filósofos, a *Téchne* suplanta a *Physis*. *Téchne* seria o saber técnico ou instrumental, por meio do qual o ser humano intervém na natureza, e deve ser subordinado à decisão racional e ao saber prudencial (UNGER, 2006). Para Aristóteles, “A natureza não fez nada em vão”, tudo teve um propósito: as plantas foram criadas para o bem dos animais e esses para o bem dos homens; os animais domésticos existiam para labutar, os selvagens para serem caçados (UNGER, 2006).

Segundo Sônia Felipe (2007), Aristóteles estabeleceu uma hierarquia para os seres vivos: as plantas servem para os animais e estes, do mesmo modo que os escravos, irracionais e submetidos à lei – da natureza e do proprietário –, existem para servir aos *homens*. A autora lembra que *homem*, para a concepção aristotélica, é uma categoria que designa alguém do sexo masculino, nascido em Atenas, proprietário e livre para decidir o que diz respeito à sua propriedade e aos negócios públicos. Nesse sentido, não entram na comunidade moral aristotélica nem as plantas, nem os escravos, nem os animais, pois são destituídos da racionalidade que caracteriza a existência do *homem* (FELIPE, 2007).

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).

Há grande contribuição do pensamento judaico-cristão 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 no senso comum dos dias de hoje. Deus agora aparece com letra maiúscula, e não como para os pré-socráticos, para os quais os deuses faziam parte desse mundo, da natureza, da *physis* (GONÇALVES, 1989). O cristianismo traz a concepção de um Deus perfeito, que tudo vê e controla, de um local privilegiado.

Para qualquer dúvida ou justificativa para exploração da natureza, o antropocentrismo religioso era objetivo:

O Senhor Deus não trouxe até nós as criaturas para nosso benefício e para serem usadas conforme nos pareça melhor para o nosso bem? As criaturas brutas são propriedade humana, feitas para ele, servis a sua vontade (RAMBO e REIK, p.69, 2008).

Diversas interpretações da Bíblia podem reforçar essa visão: “Deus disse: Façamos o Homem a nossa imagem e semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e os répteis que rastejam sobre a terra” (BÍBLIA, Gênesis, 26:28, 1982).

Dentro dessa concepção religiosa do mundo natural, a natureza é tida como algo diferente dos humanos, apenas lhe servindo dentro do que viesse a desejar. Assim todo ser vivo estava destinado a servir algum propósito humano, se não prático, então estético ou moral (SINGER, 2004; RAMBO, REIK, 2008). Tomas de Aquino (1395-1455) reafirma a exclusão dos animais da comunidade moral, argumentando que eles são destituídos de racionalidade e, por isso não podem ser considerados *próximos* da humanidade, nem podem ser tratados com *amizade*, vínculo possível somente àqueles que têm afinidades humanas (FELIPE, 2007). Admitindo a legitimidade moral do ato de usar e matar animais para quaisquer propósitos humanos, Aquino conclui que, se alguma passagem da bíblia proíbe ao homem praticar atos cruéis contra os animais, isto se deve ao fato de que tais atos podem tornar esse homem cruel também contra os seres humanos (FELIPE, 2007).

Segundo Grün (2002), o cristianismo, desde a década de 60 e 70 (séc. XX), tem sido criticado por seu caráter antiecológico, o que provocou uma reação cristã que tenta atualmente incorporar elementos “ecológicos” em seu discurso.

A predominância do ser humano sobre todos os outros seres tem seu marco filosófico moderno fundamental no pensamento de Descartes, séc. XVIII/XIX, (SINGER, 2004; GRÜN, 2002, 2006; GONÇALVES, 1989). No entanto, seus antecedentes podem ser encontrados no surgimento do humanismo (séc. XIV a XVI). O ser humano, colocado como subserviente a Deus na Idade Média, passa a ter seu destaque. O Renascimento é marcado por uma grande valorização do indivíduo, suas produções e posições. Com o surgimento das relações de mercado, tudo vai sendo transformado em mercadoria, inclusive o tempo e a natureza.

Desde a origem da ciência moderna, que se se inspirou na filosofia cartesiana, o propósito Maior do conhecimento tem sido a dominação da natureza. Essa ética

antropocêntrica se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pela rejeição da concepção organísmica da natureza em favor de uma concepção mecanicista (GRÜN 2002). Descartes, com o intuito de ampliar a diferença entre humanos e outros animais, propôs que os últimos fossem como meras máquinas, autômatos, fundamentando, assim, a subordinação da natureza em relação aos desejos e necessidades dos seres humanos (SEGURA, 2001; SINGER, 2004; RAMBO, REIK, 2008). Dessa forma, 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 do outro.

Segundo Gonçalves (1989), dois aspectos da filosofia cartesiana vão marcar a modernidade: primeiro, o caráter pragmático que o conhecimento adquire, onde sua utilidade passa a sobrepor objetivos filosóficos ou especulativos. Segundo, o antropocentrismo, onde o ser humano, sujeito em oposição ao objeto (à natureza), instrumentalizado pelo método científico, torna-se senhor e possuidor da natureza, utilizando-a para os fins que desejar.

O método cartesiano virou praticamente sinônimo de método científico, a partir da receita: fragmentação, hierarquização dos fatos, dedução e comprovação das hipóteses. Ele consagrou a distinção e oposição entre sujeito e objeto, ser humano e natureza, mente e matéria, corpo e espírito, como centro do pensamento moderno e contemporâneo. São assim constituídas as bases da objetivação e objetificação, a coisificação do mundo, da natureza, presentes até os dias de hoje (GONÇALVES, 1989; DIEGUES, 2000; RAMBO, REIK, 2008).

É importante ressaltar que o antropocentrismo e o sentido pragmático-utilitarista do pensamento cartesiano se combinaram muito apropriadamente com o mercantilismo e o colonialismo da época. O antropocentrismo consagrará a capacidade humana de dominar a natureza, que dessacralizada, pode ser tornada objeto e dividida (GONÇALVES, 1989). Esse pensamento dominante é bastante oportuno para a instituição do capitalismo. Segundo Marx, a alienação da terra é um elemento essencial da propriedade privada e existe desde a propriedade de terras feudais. Mas é a sociedade burguesa que traz essa dominação da natureza à perfeição (FOSTER, 2005). Todas as criaturas vivas são transformadas em propriedade.

O Iluminismo em geral, tanto em sua vertente racionalista como em seus representantes empiristas, parece, a princípio, desvincular o conhecimento de seu uso. “Porém, com o surgimento das ciências naturais modernas, a teoria se converte cada vez mais em pensar a serviço da exploração da natureza em prol do bem-estar material do ser humano e, em consequência, em ferramenta de poder” (RAMBO, RENK, p.72, 2008). Segundo Grün (2002), a lógica de Francis Bacon é importante na virada epistemológica que vai consolidar o mundo mecânico e a lógica antropocêntrica. Movido pelo “avanço da ciência”, seu projeto era o de restaurar o ser humano como senhor do seu próprio destino, mestre e senhor sobre todas as coisas do mundo. Assim, a perspectiva baconiana de uma nova cultura carregava um antropocentrismo radical (GRÜN, 2002, 2006; SINGER, 2004).

No séc. XIX, a educação obrigatória surge como estratégia de garantia para a ordem social. Três elementos estruturais caracterizam o pensamento curricular norte-americano, importado por nós: o pragmatismo, o individualismo e o racionalismo, todos três igualmente objetificadores da natureza (GRÜN, 2002).

O mecanicismo passa a ser a única forma legítima de fazer ciência e o modelo reducionista atomístico não é visto apenas como mais uma teoria, mas como a própria visão do que é realidade (GRÜN, 2002).

Dessa forma, nossas relações com o restante da natureza se pautam em concepções que desconsideram os interesses das outras espécies, legitimados por justificativas morais, religiosas e/ou científicas. Segundo Gonçalves (1989), a busca de algo que comprove que o ser humano não é parte da natureza se constitui uma verdadeira obsessão do pensamento ocidental. No entanto, refutadas muitas tentativas, a ciência moderna não conseguiu estabelecer um critério qualitativo que diferencie o ser humano das demais espécies de animais. “Se a natureza e o ser humano são diferentes, assim como na chamada natureza os seres são diferentes entre si, por que não aceitar essa diferença com tranquilidade?” (GONÇALVES, p.40, 1989). Essa necessidade não seria uma tentativa, bem típica do sistema capitalista, de justificar moralmente a dominação e a exploração pela diferença?

Na contramão desta corrente hegemônica, este trabalho propõe-se a pensar uma educação que se abra à composição de uma política de alteridade. Alteridade como o outro em nós. Isto significa dizer que o desafio é de sondar a subjetividade desse “completamente outro”, humano ou não, e estabelecer com ela uma relação de dupla captura, de devir.

2.3. Vozes dissidentes: resistências ao antropocentrismo dominante

“Os animais existem no mundo para seus próprios propósitos. Não foram feitos para os humanos, do mesmo modo que os negros não foram feitos para os brancos, nem as mulheres para os homens.” - Alice Walker, 1944.

Com todo antropocentrismo e especismo instituído, certas vozes aparecem como resistências. Montaigne (1533-1592), filósofo do séc. XVI, prefigurou a crítica ao antropocentrismo, no ensaio “Apologia de Raymond Sebond”, onde ressalta que, ao contrário do que se imagina, há mais semelhanças que dessemelhanças entre viventes humanos e não humanos e que as diferenças seriam maiores entre os próprios humanos. “Há maior diferença entre um homem e outro do que entre um dado animal e o homem” (MONTAIGNE, 2000, p. 392).

Com Espinosa (1632-1677), do mesmo século de Descartes, iremos encontrar uma noção muito singular, concentrada na expressão célebre *Deus sive Natura* (Deus, ou seja, Natureza).

Ele (Espinosa), que foi acusado de ateísmo, até mesmo por Voltaire, defendia que só há uma substância no mundo – Deus –, sendo tudo o que existe apenas “modos” dessa substância única. O seu Deus não é, de fato, transcendente (não habita outro mundo) e também não é dotado de vontade livre. Em poucas palavras, ele é pura potência de criação, gerando todas as coisas por necessidade (e não por vontade própria). Nesse mundo, é claro, o homem não tem privilégios excessivos, pois é parte de Deus (ou da Natureza) tanto quanto qualquer outro ser (SHÖPKE, p.28, 2005).

Segundo FELIPE (2007), data do final do século XVIII, a primeira obra acadêmica da filosofia moral que questiona a destituição dos animais de qualquer estatuto moral na nossa era. Uma dissertação (*A dissertation on the duty of mercy and the sin of cruelty against brute animals*, editada pela primeira vez em 1776, e reeditada em 1992 sob o título *The Duty of Mercy*.) sobre a compaixão, escrita pelo teólogo Humphry Primatt, afirmava que seres racionais têm deveres morais diretos de respeito à dor e ao sofrimento de qualquer ser vivo, mesmo que este não tenha nascido na espécie *Homo sapiens* (FELIPE, 2007). Foi a primeira crítica explícita contra a doutrina oficial da Igreja Católica, rompendo com o pensamento de Aquino,

de que não temos que dispensar respeito para com o sofrimento animal. Primatt afirma que:

[...] dor é dor, toda dor infligida a outro injustamente é pura exibição de poder, é crueldade e injustiça por parte de quem inflige. Pode haver diferenças significativas entre homens e outros animais, mas não em relação à dor. Essa experiência é comum a ambos (FELIPE, 2003, p.63)

Nessa linha de argumentação inaugurada por Humphry Primatt, o inglês Jeremy Bentham (1748-1832) reivindica para os animais sencientes (capazes de sentir dor e prazer) o direito à igual consideração de interesses, numa espécie de extensão da proclamação universal dos direitos do homem (SINGER, 2004, FELIPE, 2007). Em uma passagem, da época em que os escravos negros haviam sido libertados pelos franceses, Bentham (1780) escreveu:

Talvez chegue o dia em que o restante da criação animal venha adquirir os direitos que jamais poderiam ter-lhe sido negados, a não ser pela mão da tirania. Os franceses já descobriram que o escuro da pele não é razão para que um ser humano seja irremediavelmente abandonado aos caprichos de um torturador. É possível que um dia se reconheça que o número de pernas, a vilosidade da pele ou a terminação do osso sacro são razões igualmente insuficientes para abandonar um ser senciente ao mesmo destino. O que mais poderia traçar a linha intransponível? A faculdade da razão, ou, talvez, a capacidade da linguagem? Mas um cavalo ou um cão adultos são incomparavelmente mais racionais e comunicativos que um bebê de um dia, de uma semana ou até mesmo de um mês. Supondo, porém, que as coisas não fossem assim, que importância teria tal fato? A questão não é 'Eles são capazes de raciocinar?', nem 'São capazes de falar?', mas, sim: 'Eles são capazes de sofrer?' (BENTHAM, 1780 *apud* SINGER, 2004).

Segundo Sônia Felipe (2007), o debate sobre a redefinição do estatuto moral de animais capazes de sentir dor e de sofrer permaneceu no limbo filosófico ao qual a academia condena todo discurso dissidente, até 1892, quando Henry Salt escreve *Animal Rights*. Salt apropria-se do argumento inaugurado por Primatt em defesa dos interesses sencientes, defendendo a inclusão de todos os animais capazes de sentir dor e de sofrer no âmbito da comunidade moral.

No século XX, as teses de Primatt, Bentham e Salt foram revisitadas pelo australiano Peter Singer, o primeiro filósofo zooético da história contemporânea (FELIPE, 2007). Peter Singer trabalha com o conceito de especismo, termo criado pelo filósofo e psicólogo inglês Richard D. Ryder (SINGER, 2004, CUNHA, 2010).

Especismo seria o “preconceito ou atitude tendenciosa de alguém a favor dos interesses de membros de sua própria espécie e contra o de outras” (SINGER, 2004, p.08). Seria um preconceito similar ao racismo e ao machismo, onde os interesses de um indivíduo não contam moralmente, ou contam com menor importância, somente pelo fato dele pertencer a um determinado grupo, no caso, a outra espécie biológica. Expressa a tendência de a humanidade se considerar não apenas como uma espécie superior, mas como a única com direitos legítimos a viver e a se desenvolver, de modo que todos os outros seres devem servir aos seus propósitos e interesses, justificando sua exploração e a escravidão (SINGER, 2004; SCHÖPKE, 2010).

Para Singer, há, evidentemente, diferenças importantes entre seres humanos e outros animais e tais diferenças devem dar origem a outras tantas nos direitos de cada um. Por exemplo, não há sentido em estender o direito ao voto aos animais, pois eles não podem fazê-lo. No entanto, “o princípio básico da igualdade não requer tratamento igual ou idêntico, mas sim igual consideração” (SINGER, p.04, 2004). Consideração de interesses, o que pode variar incrivelmente de acordo com o ser em questão. A preocupação pelo bem-estar de crianças em idade escolar exigiria que as ensinássemos a ler, a preocupação pelo bem-estar de macacos poderia exigir apenas que os deixássemos em liberdade, com membros de sua espécie e no ecossistema de que fazem parte. Dessa forma, se um ser sofre, há de se levar em consideração seu interesse em não sofrer. A questão não é a capacidade de falar, raciocinar, produzir cultura, mas sim a capacidade de sentir. Se um ser sofre, não pode haver qualquer justificativa moral para deixarmos de levar em conta esse sofrimento. “Não importa a natureza do ser, o princípio da igualdade requer que seu sofrimento seja considerado em pé de igualdade com sofrimentos semelhantes de qualquer outro ser” (SINGER, p.10, 2004).

Assim, Singer restringe sua proposta de ética aos seres considerados sencientes, ou seja, capazes de sentir. Esse grupo pode variar, dependendo da referência, mas de uma maneira geral se refere aos animais vertebrados e à alguns invertebrados, como os moluscos.

Rompendo com a filosofia moral praticada por Primatt e Singer, pode-se encontrar outras formas de se pensar as relações éticas entre humanos e outros animais, elaboradas nas décadas de 70 e 80 do século XX. Nas concepções de Kenneth E. Goodpaster, Tom Regan e Paul W. Taylor, a comunidade moral abrange igualmente os seres que podem ser afetados por ações de agentes morais, ainda que

não sejam sujeitos racionais (exigência moral tradicional), nem sejam sencientes (exigência moral utilitarista), mas que sejam vulneráveis àquelas ações, ou seja, quando podem sofrer os desdobramentos e impactos das ações em suas vidas (FELIPE, 2007). Para a autora, do mesmo modo como a filosofia moral tradicional traça a linha divisória ao definir o âmbito dos deveres morais diretos deixando de fora a imensa maioria dos seres dotados de sensibilidade e consciência, a proposta utilitarista, representada especialmente pela ética *sencientista* de Peter Singer, deixa de fora da consideração moral todos os seres vivos destituídos de senciência.

Para Goodpaster, a perspectiva moral não é a do sujeito moral agente, mas a do sujeito moral paciente, aquele que sofre as ações dos agentes morais. Ele propõe que o critério da considerabilidade moral não seja a racionalidade, mas a vulnerabilidade ao dano por estar vivo. Para sofrer dano, o paciente moral não precisa ser dotado de razão, nem de senciência. Estar vivo, para Goodpaster, constitui condição suficiente para a inclusão no âmbito da comunidade moral (FELIPE, 2007). Essa nova concepção requer outras definições. Em princípio, a vida é algo de valor considerável, sem distinção de espécie. Mas, devido ao fato de que todas as espécies vivas, incluído nós, se nutrem de algo vivo, para sermos coerentes é preciso que seja estabelecida uma distinção entre “coisas vivas” e “seres vivos”. Para isso, Sônia Felipe, (p. 74, 2007) faz a diferenciação:

A sujeição moral, conforme visto acima, não se limita à posse da razão, mas à possibilidade de sofrer interferência das ações de sujeitos racionais nos próprios interesses naturais, psicológicos e racionais, vitais. Há coisas vivas que embora não tenham *interesse* em permanecer vivas, são constituídas por uma energia vital destituída de qualquer outra finalidade que não seja estar vivo. Mas, há seres vivos que produzem coisas vivas e além de as produzirem têm naturalmente a força vital para prosseguirem em vida. A energia vital de um fruto, grão ou semente maduros, caso não sejam cultivados, se esvai irreversivelmente até a decomposição, sem que essas *coisas vivas* possam reproduzir seu estado vital. Ao contrário, a árvore que os produz tem uma força vital própria, uma espécie de interesse biológico continuado no tempo, atendido pela interação específica do organismo vivo com o ambiente natural no qual está fixado. A vida da planta, neste caso, resulta de processos e do empenho autônomo do próprio organismo em manter-se, adaptando-se ao máximo às variações ambientais naturais. Nesse sentido, entre colher a maçã, quando esta alcança o grau máximo de maturidade que precede sua decomposição, e cortar a macieira, há uma distinção moral inegável. Enquanto a maturidade do fruto é o último estágio que este pode atingir antes de decompor-se, a maturidade da planta é o estado a partir do qual ela pode produzir e reproduzir sua forma específica de vida, por décadas

inteiras, se não lhe forem subtraídas as condições ambientais necessárias à sua vida saudável.

Assim, se organismos vivos do reino vegetal têm um valor a ser considerado pela comunidade moral pelo fato de que têm interesses naturais que não podem ser desconsiderados sem uma justificativa ética, animais e humanos, por sua vez, têm um tipo de vida na qual não apenas se apresentam os interesses naturais, mas também os psicológicos e racionais (FELIPE, 2007).

Tom Regan reconhece como limitada a expansão do círculo da moralidade, da racionalidade para a senciência, mas também não se apropria do critério da vida de Goodpaster. Para Regan, para superar a tradição moral especista antropocêntrica e propor uma ética ambiental, é necessário reconhecer o valor inerente dos seres e coisas, os quais costumamos pensar como meros objetos de propriedade. Assim, relevos, paisagens e elementos naturais não-vivos são reconhecidos como dignos de consideração moral (ALMEIDA, 2006, FELIPE, 2007).

Paul W. Taylor, por sua vez, reconhece a existência de duas perspectivas éticas: a antropocêntrica e a biocêntrica. A ética antropocêntrica foca a atenção no humano e entende o restante da natureza como recurso natural, dotado de valor instrumental. A perspectiva ética biocêntrica, por outro lado, tem os seres vivos e ecossistemas naturais como o centro da preocupação moral, pelo valor inerente que têm (FELIPE, 2003, 2007). Seu valor intrínseco não é determinado pelos interesses humanos, seu “estatuto deixa de ser o de mero meio, instrumento, recurso, coisa, objeto de propriedade” (FELIPE, p.75, 2007). Na ética biocêntrica, do mesmo modo como os seres humanos devem ser tratados com respeito para que sua vida seja preservada, assim também outros seres vivos e ambientes naturais devem ser tratados, pois este é um interesse que se aplica a eles, ainda que não tenham consciência psicológica disso.

Na proposta ética de Singer, seres que não são sencientes, como os vegetais, devem ser considerados à medida que trazem implicações para os seres sencientes (CUNHA, 2010, FELIPE, 2007). Por isso, muitas vezes sua perspectiva é chamada de utilitarista.

De toda forma, mesmo entendendo que cada ser tem seu valor intrínseco, independentemente de sua possível utilidade, o conceito de senciência é muito importante para a ética animalista. Algumas pessoas argumentam que, se não é

possível viver sem matar outros seres vivos, então por que estender o princípio de consideração ética para algumas espécies? Que vegetariano não ouviu o questionamento “Você não tem pena das alfaces?” Essa pergunta normalmente não surge de uma genuína preocupação com as alfaces, mas espera mostrar que se não podemos respeitar o princípio de igual consideração a todos os seres vivos, então não devíamos nos preocupar com isso e continuar a fazer tudo que fazemos.

A senciência define a capacidade de sofrer. Se um ser sofre, não há justificativa ética para impor-lhe sofrimento. E as plantas? Não são sensíveis? Sim, as plantas têm sensibilidade, reagem a temperaturas, ventos, variações físicas e bioquímicas. Há quem diga que reagem a energias, ao humor de quem convivem, à música.... No entanto, as plantas não possuem diencéfalo nem sistema límbico, onde as emoções são processadas e reenviadas à consciência (FELIPE, 2014).

Além do mais, alguém que tenha muita pena das plantas deve primeiramente repensar em comer animais e seus dejetos, já que os animais têm que se alimentar de uma grande quantidade de vegetais para sustentar a vida miserável a que são submetidos e só após, ser reduzidos a uma quantidade muito menor de carne, leite ou ovos.

Na perspectiva biocêntrica, quando ocorrem situações de conflito de interesses entre espécies, o parâmetro da senciência pode influenciar um determinado posicionamento ético estético político. Por exemplo: se o cachorro está com bernes (larvas de moscas), posso retirá-los sem que isso me traga uma indisposição ética, mesmo sabendo que estou condenando-os à morte. Com certeza preferia não ter que fazê-lo, sempre me traz incômodo matar qualquer ser, mas, entre os interesses do cão e os dos bernes, me disponho intervir sacrificando os dos bernes, justificando-me pelo fato de que não são seres sencientes. Agora, supondo que ratos comecem a visitar a dispensa da escola, não concordaria em colocar veneno ou ratoeiras como forma de intervir no conflito de interesses entre esses dois grupos de mamíferos, humanos e roedores, pois isso causaria dor e sofrimento a um ser senciente. Nesse caso, teria de dispor de outra estratégia, mesmo que menos eficaz, como um melhor armazenamento dos alimentos, ou a adoção de um gato, se houvessem circunstâncias adequadas.

A ideia desse trabalho não é classificar comportamentos, nem julgar atitudes, mas fazer uma proposta ética estético política pela via da desnaturalização do especismo.

Nos movimentos ditos de “proteção animal”, podemos perceber duas linhas bem distintas. A bem-estarista, que propõe regulamentações e normatizações do uso, exploração e morte dos animais, a fim de minimizar seu sofrimento, mas nem assim deixar de atender a fins humanos. E a abolicionista, na qual se referencia esse trabalho, que afirma a abolição do direito humano de escravizar animais. Um exemplo que ilustra o posicionamento dessas correntes é em relação a criação e consumo da carne e dejetos de animais. O bem-estaristas reivindicam normas que modifiquem as práticas a fim de diminuir a dor e o estresse no momento da morte dos animais, e que, por exemplo, aumentem o espaço físico no qual são confinados durante a vida. Os abolicionistas defendem que animais não devem ser confinados nem abatidos, e que devem ser considerados como legítimos no cotidiano, pela sua própria existência, no seu ambiente natural, para viverem inteiramente suas vidas, vidas que pertencem a eles, pois são eles os sujeitos delas, e não nós. Uma importante e atual filósofa do movimento abolicionista brasileiro é a Dr. Phil. Sônia T. Felipe.

Nos movimentos que consideram os animais sujeitos de direitos, é comum compara-los aos animais humanos. Pensar a animalidade não significa, entretanto, a procura pelas semelhanças entre os humanos e as demais espécies, até porque se assim o fosse, esse percurso se daria na busca pelos traços do humano no não-humano e, provavelmente, o humano ainda se daria como soberano em relação à alteridade do animal. Proponho pensar a animalidade pela via da diferença ou pela via do devir-animal, de Deleuze e Guattari (1997). Devir que não deve ser tomado como semelhança, identificação ou representação entre animal humano e animal não-humano, como alerta os autores, mas sim, como um movimento entre humano e não-humano, como uma dupla captura.

Segundo Deleuze e Guattari (1997), para garantir o controle e que as pessoas vendam sua força de trabalho, o modelo capitalista produz um sujeito neurótico, pela via da edipianização. Por essa via, tudo é reduzido a representações familiares, o que recalca as potências e limita a experiência. Assim, no mundo das representações edipianas, os outros animais, assim como o restante da natureza, ganham significados humanizados e utilitários. Alguns animais são como parte da família, mas muitas vezes não têm sua própria dignidade respeitada, são submetidos a caprichos antropomórficos e uma vida carregada de privações às necessidades de sua própria espécie. Por outro lado, para esse sujeito neurótico, os animais que não trazem esse tipo de representação, podem ser encarados como mercadoria, como comida, como

algo que pode ser apropriado da forma que convier. Um porco pode ser considerado mais inteligente que um cão, e igualmente provido de sentimentos, no entanto, submetido a cruel lógica das representações, cumpre um papel bastante diferente na nossa sociedade.

Deleuze propõe a desumanização nas relações entre seres humanos e outros animais. A relação deve ser de animal para animal. A não separação é o que constitui o devir animal.

No fragmento intitulado “Lembranças de um espinosista II”, Deleuze recupera a história em que Hofmannsthal percebe agonia de um rato, sem passar pela questão da identificação, e sim, pelo devir-animal. Já não há mais homem nem animal, já que um desterritorializa o outro, sem espécie ou especismo, o “destino monstruoso” é o devir, o movimento de dupla captura.

E não é um sentimento de piedade, precisa ele, menos ainda uma identificação; é uma composição de velocidades e de afetos entre indivíduos inteiramente diferentes, simbiose, e que faz com que o rato se torne um pensamento no homem, um pensamento febril, ao mesmo tempo que o homem se torna rato, rato que range os dentes e agoniza. O rato e o homem não são absolutamente a mesma coisa, mas o Ser se diz dos dois num só e mesmo sentido, numa língua que não é mais a das palavras, numa matéria que não é mais a das formas, numa afetibilidade que não é mais a dos sujeitos (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 44).

Esse trabalho busca dar visibilidade a essa dupla captura, aos processos de problematização das relações, das representações e do que é instituído. Aos processos de produção de subjetividade nas relações com o outro, seja da nossa espécie ou de outras.

(...) estava dando aula na 701 quando uma menina, que tinha saído para ir ao banheiro, irrompeu pela sala, bastante agitada. Disse que era muito importante, e começou a me contar que encontrou um aluno do 6º ano no corredor que tentou assusta-la com um grilo que ele havia encontrado no jardim da escola e amarrara com um barbante. Ao discordar da atitude, ela retirou o animal de sua posse e correu até mim, para que pudesse ajudá-lo. Peguei-o de suas mãos, e um nó bem forte cortava-lhe o ventre, enquanto ele se debatia. Comecei a tentar afrouxar o nó, mas era impossível diante da delicadeza e fragilidade do animal. Um devir animal me preenchia, me sentia embrulhada e pelo corpo todo percorria a sensação do ventre cortado profundamente pelo nó do barbante. A turma toda começou a se envolver, muitos se horrorizavam com a situação, seja por ela mesma ou pelo meu estado.

Reconhecendo minha incapacidade de remover o nó, deixei que outros alunos tentassem pacientemente, até que em algum momento uma parte do seu corpo foi desprendida e eles me disseram tristemente, “ele morreu, professora”. Dei um curto sorriso e pedi que colocassem ele no matinho lá em baixo. Depois disso esquecemos o tema da aula e ficamos conversando sobre aquela situação. (DC, 30/04/14)

2.4 Uns são para amar, outros para explorar e matar

“Não vemos as coisas como elas são; nós as vemos como nós somos.”

Anais Nin

Nos relacionamos diariamente com seres de outras espécies. Em nossas casas, nas ruas, na casa de amigos, na Faculdade, todos os lugares estão cheios de animais não-humanos. Para muitas pessoas, o contato mais corriqueiro ocorre a cada refeição, com os animais dispostos em seus pratos e geladeiras. Como produzir um ensaio que problematiza nossas relações com as demais espécies e não falar desta, tão comum e naturalizada? Sei que é um risco escrever sobre um tema polêmico e estrategicamente evitado nos mais diversos meios acadêmicos, no entanto não poderia deixar de trazer nesta proposta de educação abolicionista, uma revisão sobre o sistema que hoje escraviza mais indivíduos no mundo: o carnismo (JOY, 2014).

Quase todo mundo, mesmo que nunca tenha conhecido, sabe o que é um vegetariano – alguém que não come carne. Segundo Joy (2014), embora algumas pessoas tornem-se vegetarianas para melhorar a saúde, uma grande parte para de comer carne porque não acredita ser ético comer animais. Em outras palavras, o vegetariano (ou vegano) tende a ser uma pessoa que tem um certo ponto de vista filosófico e cuja a opção de não comer carne é reflexo de um sistema de crenças no qual matar animais para comer é considerado antiético. Em geral, o vegetarianismo/veganismo reflete não apenas uma dieta restritiva, mas um modo de vida. Joy (2014) propõe o questionamento: se um vegetariano é alguém que acredita ser antiético comer carne, como podemos chamar uma pessoa que acredita que é ético comer carne? Se um vegetariano é uma pessoa que opta por não comer carne, como chamar alguém que opta por comer carne? Onívoro? Não, pois onívoros são os seres cujo organismo tem capacidade de se nutrir de carne e de vegetais (assim como o dos vegetarianos), trata-se de um aspecto biológico. Comedor de carne? Também não, pois o vegetariano não é apenas alguém que se alimenta de vegetais, é alguém com um sistema de crenças que gera tal comportamento. Em contraposição, “comedor de carne” ou “onívoro” isola a prática de consumir carne, como se ela não tivesse relação com as crenças e valores da pessoa. Sugere que a pessoa que come

carne está agindo fora de um sistema de crenças, está agindo de acordo com o “natural” (JOY, 2014). Mas será que comer carne pode ser um comportamento que existe independentemente de um sistema de crenças? Comemos porcos e não cachorros por uma decisão que independe a um sistema de crenças?

Por mais arraigado que esteja o hábito de comer carne e outros produtos da exploração animal, ele é uma opção. Milhões de vegetarianos saudáveis e que tiveram uma longa vida, atletas, artistas, médicos, já provaram que os derivados animais não são necessários na nossa dieta. Claro que comer carne fez parte de nossa história, por milhões de anos. Temos que reconhecer que o infanticídio, o homicídio, o estupro e o canibalismo são pelo menos tão antigos quanto a ingestão de carne, portanto não menos “naturais”. E no entanto, não invocamos a história desses atos como justificativa para eles (JOY, 2014).

No entanto, não vemos o ato de comer carne como vemos o vegetarianismo – como opção, baseada num conjunto de pressupostos sobre como se relacionar com os outros animais, com o mundo e com nós mesmos. Nós o vemos, em vez disso, como um dado, a coisa natural a fazer, o modo como as coisas sempre foram e sempre serão. A normatividade em comer carne faz com que nem haja um nome para esse comportamento.

Nas discussões sobre homofobia que ocorreram durante o período que antecedeu a II Feira da Diversidade no CIEP, usei diversas vezes a palavra homossexual sem que houvesse estranheza pelos alunos. Não que eles a usassem, em geral preferiam gay, viado, sapatão, mas sabia o que significava homossexual. No entanto, a maioria deles não sabia o que era heterossexual. Mesmo depois que expliquei (algumas vezes), alguns continuavam achando estranho quando eu falava, como se fosse desnecessário ter um nome para designar tal comportamento, “era o normal, afinal de contas...” (Diário de Campo, 13/11/2014)

Para o sistema de crenças que sustenta o hábito de comer carne, Melanie Joy (2014) dá o nome de carnismo. Segundo a autora, quando uma ideologia está muito arraigada, ela tende a ser encarada como valores universais, como “as coisas realmente são”, e por isso não recebe um nome, tornando-se invisível. Como exemplo de outra ideologia invisível ela cita o patriarcado, que ensina a pensar de determinada maneira em que a masculinidade e os elementos que lhe são atribuídos (caráter assertivo, competitividade, controle, racionalidade, poder, independência) são mais valorizados que a feminilidade e os atributos destinados a ela. O patriarcado existiu

durante milhares de anos antes que as feministas dessem um nome a essa ideologia. Há uma razão para isso. O modo básico das ideologias dominantes, principalmente as violentas, se manterem dominantes é permanecendo invisíveis (JOY, 2014).

Criar animais de modo lucrativo e abatê-los para a indústria da carne é algo tão violento que a maioria não se propõe a testemunhar. A maioria das pessoas, mesmo as que não são propriamente “amantes dos animais”, não quer fazer ninguém (humano ou animal) sofrer, principalmente se esse sofrimento é intenso e desnecessário (JOY, 2014). É comum ouvirmos a afirmação “se eu tivesse que matar, não teria coragem”, ou “prefiro nem pensar nesse processo”. Por isso, ideologias violentas e opressoras têm um conjunto especial de defesas que possibilitam que as pessoas apoiem práticas fascistas sem sequer perceberem o que estão fazendo.

Assim o sistema carnista lança mão de uma série de estratégias para desvencilhar a ideia da “comida” do animal e de todo o processo que a gerou. A invisibilidade é física, social e psicológica.

Os números divulgados por Joy (2014) são quase inacreditáveis. O agronegócio norte americano abate 10 bilhões de animais por ano (entre os quais não estão incluídos os animais marinhos). São 19.011 animais por minuto ou 317 animais por segundo. Para dar uma ideia, 10 bilhões de animais abatidos anualmente em um só país é um número 33 vezes maior do que sua própria população humana. Se todos os 10 bilhões formassem uma fila, seria o suficiente para ir à Lua e voltar, 4 vezes! Ou essa fila poderia cobrir 80 vezes toda a circunferência da Terra. E estamos falando do número de animais mortos em um único ano, em um único país. No entanto, onde estão todos esses animais?

Dos bilhões de animais criados e abatidos no Brasil, quantos você viu? Talvez alguns bovinos pastando. E quantos porcos? Galinhas, perus, patos? Não é estranho passar toda a vida sem encontrar os animais cujos corpos estão em praticamente todas as refeições? Esse “desencontro” não é ocasional. Nem é uma condição restrita aos moradores das grandes cidades. A indústria agropecuária trabalha intensamente para que as pessoas achem que, antes de ir parar em suas geladeiras, as vacas estavam felizes pastando, galinhas ciscando ao sol e porcos rolando nas poças de lama. No entanto, a imensa maioria desses animais, desde o momento em que nasce, é mantida em confinamento estrito, e exposta a severa superlotação, privação de seu comportamento natural, amputação, violação, privação hídrica e alimentar, privação materna, psicose, exposição a temperaturas extremas, enfermidades e toda sorte de

manejo violento. A despeito do que está impregnado no imaginário popular dominante, onde animais vivem em pequenas propriedades dirigidas por famílias (que também os expunham muitas vezes aos manejos violentos, entre os quais a sangria, fundamental no abate), hoje os animais estão em gigantescas fazendas-fábricas, onde residem até serem despachados para o abatedouro (FELIPE, 2007, 2014).

Quando passamos por um pasto e vemos bois e vacas pastando, numa criação extensiva, temos a ilusão de que, de alguma forma, suas vidas estão sendo respeitadas. Na veterinária, aprendi que a criação extensiva é menos cruel para o animal, mas causa grande impacto no meio, principalmente pelo desmatamento de grandes áreas para criação de pastos e substituição dos já em esgotamento. No entanto, apesar de serem poupados da violência da criação intensiva, esses animais, que parecem felizes no pasto, sofrem uma série de outras. Meus pais moram em uma região rural e ao redor da casa deles, há inúmeros pastos. Com um olhar penalizado e observador, meu pai conta que muitos animais ficam doentes, devido a uma alimentação inadequada e falta de cuidados, e definham no pasto, entre seus companheiros (alguns visivelmente perturbados pela situação), até a morte. Os animais permanecem muitas vezes sem água, sem qualquer cuidado veterinário, repletos de parasitas, miíases e bernes. Todo manejo que é feito com eles (para rotação de pastagem, aplicação de vacinas obrigatórias ou transporte) é violento. Certa vez, uma vaca caiu ao sair do açude e não conseguia se levantar. Com a ajuda de cordas meus pais tentaram ajuda-la sem sucesso, então tentaram deixá-la em uma posição mais confortável (Figura 4). Por uma semana, meus pais lhe deram água e comida na boca, porém ela não resistiu e veio a óbito. Minha mãe relatou no boletim de ocorrência que fez contra o vizinho: “As instalações são precaríssimas e não resta mais nada no pasto para ser comido pelo gado (...) A vaca continua viva e agonizando. Depois de todos esses dias caída na terra, está cheia de escaras no corpo e postulações no olho, na parte que estava em contato com a terra. O Sr. Antonio esteve duas vezes durante a semana no sítio e nada fez. (...) Procuramos então orientação da Emater que nos encaminhou para o Secretário de Meio Ambiente. O Secretário nos encaminhou para a Vigilância Sanitária e conversamos com o veterinário responsável. A vaca morreu no dia seguinte. Uma máquina da Prefeitura foi até o local e a enterrou.” Outra vez, uma vaca doente não conseguiu descer do caminhão e foi pisoteada pelas outras, que eram impelidas a andar devida a dor imposta pelos

tratadores. Depois que o caminhão foi embora, ela permaneceu no chão e até morrer no outro dia. Outras situações semelhantes eram comuns. Ao ser questionado, o dono dos animais disse fazer parte do negócio perder alguns, o que representava menos prejuízo do que ter outros cuidados. Condições que não são peculiares, mas características do sistema pecuário. As aprendi na faculdade. Professores das disciplinas relacionadas aos “animais de produção” reafirmavam todo tempo que a intervenção veterinária e o manejo zootécnico desses animais dependiam acima de tudo da relação de lucro proporcionada. Afeto e compaixão ficam restritos aos “animais de estimação”. Na fazenda-escola da UFF, durante a semana zootécnica, a estudante monitora da disciplina secretamente utilizou o DOBRO da dose de anestésico recomendada pelo professor para o procedimento tradicional de descorna (retirar o chifre do animal para facilitar o manejo) de um bezerro, pois afirmou ter pena do animal. Entretanto, o mesmo, completamente amarrado, tentava freneticamente se debater e urrava de dor ao toque da lâmina de corte. O mesmo se repetiu na castração de outro bezerro. Esses procedimentos seguiam um protocolo padrão, adotado por uma Universidade Pública afinada com as perspectivas do mercado. Éramos informados, no entanto, que a maioria das fazendas realizava os procedimentos sem anestésicos. No dia seguinte, tivemos uma prática de palpação, onde algumas vacas foram dispostas em pequenos bretes, onde não poderiam sair nem se virar, e todos os alunos (com exceção de mim, que, como de costume, me neguei por objeção de consciência) enfiaram a mão e o braço pelo ânus das vacas, sob orientação dos professores (um procedimento comum do manejo reprodutivo de bovinos). Em pouco tempo, escorria sangue da mucosa ferida das vacas, o que, apesar dos meus protestos, não suspendeu a aula prática. (DC, 13/01/2015)

Figura 4: Vaca caída no pasto. Nas duas últimas imagens, o animal já tinha vindo a óbito.



Fonte: Tereza Dias, 2014.

Como qualquer instalação industrial, as fazendas-fábricas são projetadas com uma intenção: manufaturar seu “produto” ao custo mais baixo e o maior lucro possível. Assim, elas podem alojar centenas de milhares de animais simultaneamente, animais encarados como unidades de produção, e nunca como indivíduos sencientes e singulares. Milhões de animais destinados a se tornarem comida, morrem antes mesmo de chegar ao abatedouro, um fator que é embutido no custo de produção. Do ponto de vista comercial, o bem-estar animal é uma barreira ao lucro. Além disso, dificulta o funcionamento do sistema carnista termos consideração com os animais que pretendemos matar. É mais interessante para sua manutenção que continuemos a enxergar os animais como números, como uma massa abstrata e não como indivíduos, cheios de singularidades e interesses.

Esta também é uma estratégia do sistema carnista. Nos distanciar dos outros animais, fazendo-nos acreditar que são tão burros, o suficiente para nem perceberem que estão sofrendo. São praticamente máquinas animadas. As alimentamos e elas, em troca, nos dão alimento. Seu corpo como alimento? Seus filhos? O leite produzido por seus corpos para alimentar seus filhos? Será que são tão burras que não ligam para nada disso?

Bovinos são criaturas comunicativas, sentimentais e sociáveis. Têm inúmeras formas de vocalização e de gestos para comunicar seus sentimentos e, num ambiente natural, criam crescentes laços de amizade uns com os outros. [...] E os filhotes se entregam com frequência a uma variedade de brincadeiras quando não estão sendo alimentados pela mãe (JOY, 2004)

Vacas são seres sencientes, conscientes do nascimento do seu bezerro e cuidadosas com ele. Quando separadas de seu filhote podem berrar incessantemente por dias. Na indústria de leite, permanecem confinadas, sendo constantemente inseminadas e separadas de seus filhotes. Máquinas sugam o leite de suas tetas (cada vez mais litros por dia, devido ao “melhoramento” genético e outros aditivos), quase sempre inflamadas e doloridas. Muitas não veem o sol, nem nunca pisaram na grama, não podem caminhar, só vivem presas, sendo violadas, tornando-se gestantes e após um intenso momento, do parto e do contato com seu filhote, são separadas dele. Para fornecer mais leite, produzido para seu filho como fazem todas as mães de mamíferos.

Quando a diminui a “produtividade” da vaca na indústria do leite, ela vai para o abate, mesmo destino que tiveram seus filhotes machos. Pessoas comem carne todos os dias, mas a maioria dela nunca viu, nem por vídeo, o processo do abate.

Me lembro de quando o professor de Tecnologia da Carne projetou um vídeo do abate de bovinos. Não era um vídeo de alguma entidade protetora dos animais, era uma rara filmagem autorizada dentro do abatedouro. Na semana seguinte teríamos uma viagem a São Paulo, para visitar abatedouros de bovinos, suínos, aves e coelhos. Eu, por diversos motivos, não fui. Os alunos foram avisados que não poderiam nem transportar equipamento que tirasse foto ou filmasse. Qualquer registro dentro dos estabelecimentos teria graves consequências. Assim, acredito que vídeos destes procedimentos sejam raros e o professor fez questão de que todos vissem, acredito que para preparar os alunos para o que veriam ao vivo na visita técnica. Escrevo esse diário sete anos depois desta experiência, e ainda me lembro daquele vídeo, com os bovinos saindo apavorados e exaustos dos caminhões. Víamos muitos vídeos sobre o transporte, pois as contusões e pisoteamentos provocados pela superlotação nos caminhões prejudicavam a qualidade da carne e elevavam a taxa de mortalidade. Ninguém discutia sobre o que estariam sentindo naqueles caminhões. Me lembro, no vídeo do abate, da expressão do bovino, não sei se era um macho ou uma fêmea. Os olhos dos bovinos são muito expressivos. Relutando a entrar, ouvindo

a vocalização dos outros e o cheiro do sangue, era impelido por um bastão elétrico manejado pelo humano, pago para isso. Uma “insensibilização” era aplicada (vimos através da pistola pneumática no crânio e da marretada em abatedouro municipal) e o animal caía no chão. Era então levantado por uma das pernas por um equipamento. Outro humano então cortava vasos de sua garganta, e litros de sangue corriam por canaletas que davam em piscinas de sangue. A sangria é realizada com o animal vivo. Enquanto o sangue escorria, o funcionário cortou a perna que não estava presa ao equipamento e mostrou para a câmera, falando “mocotó”. Lembro-me que na hora que o homem cortou-lhe a perna, o bovino contorceu-se, dependurado de cabeça para baixo. Talvez fossem espasmos, mas foi bem na hora. Lembro do seu olhar. No fim da aula, alguns tentavam se recompor e reafirmar que aquilo infelizmente fazia parte da realidade imutável. Do natural.

Porcos são animais considerados mais inteligentes que cães por inúmeros estudos. 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. Em estado selvagem, porcos caminham até 50 quilômetros por dia, mães grávidas podem percorrer 10km procurando o lugar perfeito para ter seus filhotes e passar até 10 horas construindo um abrigo para isso (JOY, 2014). São sociais e formam laços de intimidade com outros membros do grupo. No entanto, a maioria dos porcos (mais de 100 milhões) passa a vida toda em confinamento intensivo e só vê o mundo exterior ao ser amontoada em um caminhão em direção ao abatedouro (JOY, 2014). Os porquinhos assim que nascem são castrados e muitas vezes têm a cauda cortada, ambos sem anestesia (FELIPE, 2014). O corte da cauda é indicado por que, sob extrema tensão e quando todos os seus impulsos naturais foram frustrados, os porcos desenvolvem comportamentos neuróticos e podem arrancar a cauda uns dos outros com mordidas. A automutilação também é muito comum, além de outros comportamentos absurdos, os animais são literalmente levados à insanidade (JOY, 2014). Chamamos essa reação psicológica de Síndrome do Estresse Suíno, e falamos sobre ela na faculdade, não por qualquer preocupação com os porcos, mas porque ela altera as condições da carne e causa morte súbita. Leitões nascidos em confinamento têm de mamar separados de suas mães por barras de ferro, já que estas se encontram em “gaiolas de maternidade” (proibidas na Europa mas ainda comuns no Brasil, inclusive na fazenda-escola da UFF, ao menos até 2008, quanto estudei lá). Após o desmame, durante os meses seguintes os porcos são apinhados em galpões,

em pequenos currais de cimentos, construções lotadas de gases originados dos seus excrementos.

Na fazenda-escola da UFF lembro de ver os porcos em pequenos quadrados de cimento sem absolutamente nada para interagir. Sequer um pote de água, pois porcos sentem muito calor e gostam de se molhar (por isso dizem que gostam de lama). Havia apenas uma espécie de bebedouro que podia ser utilizado pelos animais, sem que molhassem as instalações. O completo tédio da vida desses inteligentes animais só era interrompido pelo terror provocado pelo manejo violento e por fim, pelo caminho até o abatedouro. (DC, 23/11/2013)

Procurei dar exemplos de aspectos relacionados à criação de bovinos e suínos para dar visibilidade ao processo que o sistema carnista tanto se esforça para esconder. No entanto, milhões de outros animais, como galinhas, patos, gansos, cavalos, anfíbios, peixes, têm suas vidas e seus interesses usurpados nessa indústria. Podemos incluir também o trabalhador humano que vive dela, que é pago miseravelmente para fazer o trabalho que ninguém quer fazer, arcando com todos os transtornos que isso pode lhe acarretar, como vem sendo levantado em muitos estudos, no Brasil e no mundo.

Nos acostumamos a usar os animais. Não só na indústria da carne, leite e ovos, mas os exploramos em pesquisas científicas, testando todo tipo de produto. Se a reação é semelhante, podendo extrapolar resultados para a nossa espécie, como podemos justificar que seja feita nos animais não humanos? Os escravizamos na indústria do entretenimento, como meios de transporte, como objetos de tração, na produção de medicamentos, tecidos e todo tipo de coisa. Outro dia, uma professora de Português do CIEP passou um texto para os alunos: “Da utilidade dos animais”. Nos acostumamos a ter esse olhar utilitarista nas relações. A encarar os animais como coisas, desindividualizadas, pertencentes a categorias imutáveis que definem seu destino (a tortura ou o tapete da sala). Muitas pessoas não comem coelhos ou cordeiros por terem pena. A maioria dos ocidentais não comeria um cão ou um golfinho. Naturalizamos as relações de exploração dos animais. Aceitamos como natural, normal e necessário o instituído nessas relações. Deixamos que os outros determinem como devemos viver. Agimos na heterogestão.

3. DISCUSSÃO

3.1. Uma cartografia dos territórios da pesquisa

"(...) Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira dos Andes.
Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira dos Andes.
O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das
coisas: alguém sabe?
Eu só queria construir nadeiras para botar nas minhas palavras."

Manoel de Barros
(Tratado geral das grandezas do ínfimo, 2001)

A cartografia do processo de educação vivido neste trabalho se compõe de detalhes, casos, surpresas, trocas de ideia e de olhares. Como afirma Passos e Barros (2009), trata-se de um trabalho de análise das implicações coletivas, ou seja, dos processos de institucionalização, das forças que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, das formas que se instituem como dada realidade e de seus movimentos de autodissolução.

Neste primeiro capítulo da discussão apresento algumas impressões e experiências vivenciadas no território da pesquisa, entendendo, como afirma Leila Machado (1999), que os territórios se compõe de materiais existenciais, como comportamentos, valores, relações sociais... Segundo a autora, muitos e variados territórios compõe a nossa existência, sendo eles organizações de materiais de expressão históricos, produtores de subjetividade. Para visibilizar matérias sensíveis, o uso do diário de campo é um dispositivo chave nas análises e intervenções feitas no decorrer desta discussão e no trabalho como um todo.

Os territórios configuram os limites para a ação, no sentido dos conhecimentos dos signos e, por onde são estabelecidas as conexões com o ambiente. O aprender se torna habitar e, habitar um território leva tempo e necessita de uma relação direta com a experiência (ROLNIK e GUATTARI, 2010; DIAS, 2011a).

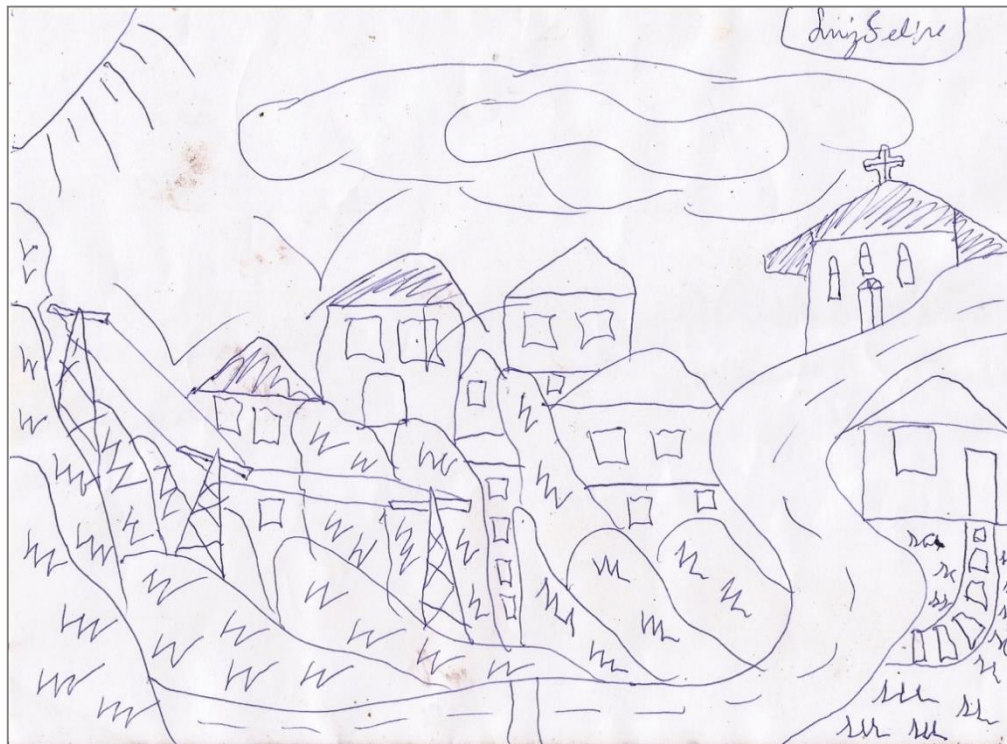
O bairro do Engenho Pequeno, onde se desenvolve esse trabalho, está situado na cidade de São Gonçalo, e apresenta diversas características típicas do município,

e outras tantas peculiares, acredito que algumas influenciadas pela área verde que entremeia as ocupações humanas, a única unidade de conservação da zona urbana da cidade (a já citada Área de Proteção Ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro – APAEP).

Algumas questões presentes no cotidiano de muitos alunos me chamaram a atenção durante estes anos de convívio, entre elas a caça, as trilhas, as paisagens, os mirantes e o convívio com a mata, o fogo, o lixo sem destino, os cavalos, o abate doméstico, a falta de água, a violência, a milícia, o tráfico, o preconceito, a intolerância religiosa, a miséria e uma infinidade de linhas que expressam os tratos aos animais, humanos ou não. Esses elementos, e outros, foram dispositivos disparadores de processos de problematização nas aulas e fora delas. Dispositivos, como afirma Deleuze (1990), são formados por uma multiplicidade de linhas de naturezas diferentes, que se entrecruzam, se aproximam, se afastam, se derivam... Neste contexto multilinear, o diário de campo (LOURAU, 1993), assim como as imagens, vídeos, produções e expressões dos alunos, se mostraram ferramentas importantes para ajudar a tecer esta cartografia.

No Engenho Pequeno, residências dividem espaço com fragmentos de Mata Atlântica e espécies exóticas, presentes em áreas protegidas ou nos terrenos não ocupados por humanos. Na rua principal do bairro (Rua Waldir dos Santos, que depois de certa altura passa a se chamar Rua Mentor Couto) também podem ser encontrados pequenos comércios. Diversos bares e espaços religiosos (a maioria, evangélicos), padarias, mercados, abatedouro de animais, farmácia, agropecuária, bazar, escolas, cabelereiro, marmoraria, ferro-velho, loja de artigos religiosos e uma loja de quadros. Dessa rua, transversalmente, partem ladeiras que dão acesso à diversas comunidades, à APA e ao CIEP, como pode ser observado no desenho do aluno do 6º ano (Fig.5).

Figura 5: Desenho feito pelo aluno Luiz Felipe, 15 anos, 6º ano, 2013.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 6: Rua Waldir dos Santos/Mentor Couto, Engenho Pequeno, próximo ao CIEP 411.



Fonte: A autora, 2013.

A produção desta cartografia também se dá através de imagens (fotos e desenhos), compondo um diário coletivo e intenso que convoca um trabalho de

alteridade. Espaços de expressão daqueles que habitam o território da pesquisa. O desenho abaixo (Fig. 7) foi feito por um aluno pouco antes de ser “convidado a se retirar da escola” por “comportamento indevido recorrente”. De uma maneira artística e singular ele expõe diversos elementos do seu território.

Figura 7: Desenho feito pelo aluno Fabrício, 13 anos, 6º ano, 2012.



Fonte: Acervo pessoal.

Assim que comecei a trabalhar na escola, muitos alunos me pediam que os adicionasse na rede social Facebook. Com um perfil criado para esse fim, comecei a ter uma grande ferramenta de interação com eles, e que, ao mesmo tempo, me permitia ter mais contato com outros elementos dos territórios habitados por eles. No decorrer desta discussão, utilizo algumas imagens e diálogos obtidos nesse dispositivo, como a figura 8.

Figura 8: Foto da comunidade postada por um aluno do 6º ano do CIEP 411, Lucas Alves (15 anos) no Facebook. Título original da foto: Só de rolé com o mano #quemnaoevistonaolembrado



Fonte: Facebook, 2014

Entendendo os territórios como redes (MACHADO, 1999), essa cartografia se compõe de inúmeros fios. Por uma opção estética, destaco alguns deles, considerando-os, entretanto, entrelaçados, como partes de uma mesma trama embaralhada. Cabe ressaltar que esses “fios” ou temas não foram escolhidos previamente à pesquisa, como “objetos de estudo”, mas emergiram de um pesquisar. A proposta foi deixar vir à tona signos que emergem de um habitar, de um trocar e de um abrir-se para a experiência. Não pretendo com este trabalho, apresentar uma realidade, nem uma verdade ainda que provisória, mas apenas registrar impressões e afetações de um espaço-tempo de pesquisa.

3.1.1. A pobreza e a falta de água

Na composição dos territórios desta pesquisa, a pobreza ganha destaque. A convivência e a troca com os alunos e profissionais da escola evidenciam um intenso contexto de precariedade, abandono e miséria onde muitos estão inseridos.

No CIEP, durante a pesquisa, estudaram alunos que não tinham qualquer adulto por eles. A mãe foi embora, ou era doente, vivia no hospital, o pai nunca assumiu. Alunos que viviam com ajuda pontual de parentes ou vizinhos. Que contavam com a própria sorte, para comer, manter o fornecimento de luz e água na casa, limpar-se... Alunos que já haviam estado em abrigos e voltado para seus pais/responsáveis. A maioria, no entanto, tinha família, e se esforçava para se aproximar dos padrões da normatividade.

As evidências da pobreza algumas vezes são óbvias, outras vezes, são percebidas entre as brechas do que é esperado. No primeiro ano em que trabalhei no CIEP, quando falamos sobre a água no 2º bimestre do 6º ano, muitos não explanaram sua realidade local de fornecimento de água durante as aulas, mas essa ficou clara nas avaliações. Quando perguntei na prova: “o que devemos fazer para evitar pegar doenças pela água?”, esperava respostas como filtrar ou ferver. Ao invés disso recebi muitas considerações como: “tapando a tina para nenhum bicho cair dentro”, “não colocando a mão suja na água da caixa”, “lavando a vasilha que pega a água”, “coando”. Respostas que me deram a entender que muitos usavam a água da chuva recolhida no quintal como fonte principal de água. E quando perguntei: “De onde vem a água da sua casa?” Alguns responderam que só tinham água da pipa (caminhão-pipa) ou da chuva.

Isso se reafirmou quando a diretora comprou bombonas azuis reaproveitadas para usar como lixeiras. Observei um funcionário da escola fazendo muitos furos com a furadeira na bombona. Ele me disse que se não furasse, elas teriam muito valor porque poderiam ser usadas para acumular água da chuva, e provavelmente seriam roubadas ou ele teria trabalho para se desvencilhar de propostas para comprar ou trocar o objeto. A atenção ao presente e a construção dessa cartografia vão desnaturalizando os direcionamentos da pesquisa, facultando o olhar. Como viver o dia a dia dependendo de água da chuva, não poder tomar banho, escovar dentes ou usar o vaso sanitário em casa? Como trocar com essas crianças sem considerar tal realidade?

Durante o verão de 2014, o CIEP 411, como muitos locais, ficou com o abastecimento de água bem abaixo do necessário. Diante à tremenda escassez, algumas professoras pediram para que os alunos trouxessem uma garrafinha com água de casa para beber. Uma mãe levou uma garrafa pet de dois litros com água, para que seu filho pudesse beber ao longo do dia e também oferecer a outras crianças que não puderam levar. A professora agradeceu e depois de deixar a turma na sala foi colocar a garrafa no congelador. Ao levantar a garrafa contra o fundo branco do aparelho, a professora se assustou com a quantidade de sujeira presente na água. Ela guardou-a para mostrar a mim e a outras professoras. Provavelmente se tratava de água de chuva pelos fragmentos presentes, que incluíam também um grão de arroz cozido, que deveria estar no recipiente usado para pegar a água. O que chamou a atenção, além do fato da criança consumir aquela água normalmente, é a naturalização do seu uso, já que a mãe não teve qualquer constrangimento ao entregar a garrafa para a professora.

A questão da falta de água, muitas vezes se limita a uma reflexão técnica, ambiental ou da área da saúde. No entanto, com a atenção no cotidiano, as experiências evidenciam desdobramentos intensos e determinantes nas relações sociais estabelecidas. Se não há água em casa ou se ela é escassa demais, como não cheirar mal? Como manter roupas limpas ou um cabelo arrumado? Como ser adolescente e conviver com isso?

Essas questões tornam-se determinantes nas hierarquias consagradas entre os alunos, em conjunto com os padrões de normatização veiculados na mídia e reproduzidos por eles. O que gera duras opressões. A presença desses padrões e mecanismos de controle são problematizados no cotidiano escolar e neste trabalho. Conversamos muitas vezes sobre como o hábito de classificar e rotular os indivíduos nos rouba a possibilidade de conhecer e trocar com eles. E como as brincadeiras podem facilmente se converter em algo muito doloroso, se não tivermos sensibilidade e atenção ao presente. Uma aposta na produção de outros modos de vida, que levam em consideração a dignidade de todos os seres, independentemente de do quanto se aproximam dos padrões, sociais, estéticos, de comportamento, de orientação sexual, de cor, de espécie.

3.1.2 Lixo e fogo

Se o fornecimento de água é precário em muitos lugares do bairro, que dirá o recolhimento de lixo. No caminho para o CIEP, ao entrar no Engenho Pequeno, passo por um terreno que é usado de maneira irregular como lixão, quase em frente da comunidade chamada 48 (devido ao ponto final do ônibus da linha 48), onde moram muitos alunos. Todos os dias, novos lixos são depositados e, eventualmente, recolhidos. Vejo diariamente caminhões, Kombis, Vans e carros descarregando todo tipo de lixo. Pneus, móveis, madeiras, frutas, animais mortos. Carros incendiados. Todo tipo de coisa, em grande quantidade. Urubus, cães e pessoas podem ser vistos eventualmente selecionando seus interesses no lixo. Às vezes, caminhões e uma pá mecânica (da prefeitura?) recolhem o lixo, outras vezes máquinas surgem e arrancam a terra da encosta desse terreno, jogando-a por cima do lixo. E no mesmo dia novos lixos são depositados sobre a recente camada. No decorrer desta pesquisa, novos terrenos, próximos a este, também passaram a ser usados como depósitos de lixo, alguns deles particulares, com seleção de materiais que possam ser revendidos. Esse local fica à alguns metros de residências e comércios, à beira da rua principal do bairro e nas margens da Área de Proteção Ambiental. Na continuação da rua vejo diversos outros terrenos onde lixo é depositado. Penso que consequências a naturalização da falta de manejo desses resíduos pode ter na vida dos que convivem com essa realidade? E não me refiro apenas aos resíduos sólidos, mas também ao esgoto, que permeia os caminhos e quintais de muitos alunos e moradores.

Figura 9: Local usado como principal depósito de lixo na Rua Waldir dos Santos. Nota-se na primeira foto um cavalo sendo incendiado e na última foto, como a encosta não é mais visível, tendo sido removida para cobrir o lixo.



Fonte: a autora, 2013, 2014.

Logo que comecei a trabalhar no CIEP, propus para diversas turmas uma atividade onde perguntava, na opinião deles, de que formas o ser humano destrói a natureza. As respostas foram variadas, no entanto, em 100% delas, a queimada aparecia, através de expressões como “botando fogo”, “queimando”, “taca fogo”, “fogo”... Todos os alunos, 150 aproximadamente, citaram essa situação como uma forma do ser humano destruir a natureza. Fiquei intrigada mas demorei certo tempo para entender por quê eles observavam tanto fogo. Porque não havia coleta de lixo em muitos lugares. Ou havia de maneira muito ineficiente. Então muitas pessoas queimavam o lixo. E o fogo, muitas vezes, pegava na mata. Com certeza haviam outros motivos para o fogo (limpar um terreno, caçar, fazer pasto), até acidentais (balões são comuns), mas queimar o lixo era parte do cotidiano de muitos alunos, sendo inclusive tarefa doméstica de alguns.

Com o tempo a questão do lixo tomava proporções cada vez maiores. Observava no caminho para o CIEP, em um pequeno trajeto da rua principal, cerca de 6 terrenos onde se depositava lixo. Em qualquer discussão ambiental, o lixo se tornava presente. “Como poluímos o ar?”, havia ensinado: através das fábricas, veículos, queimadas, mas os alunos respondiam: “Com o lixo”, “Jogando lixo no chão”, “Lixo no valão”... praticamente todos respondiam algo relacionado ao lixo. “Com o lixo???” , sempre me surpreendia, “É, professora, ele deixa todo o ar cheirando mal”.

Vejo com frequência muitos jogando lixo no chão, adultos e crianças, dentro e fora da escola. Talvez por conviverem com muito lixo. A diretora do CIEP afirma que essa é uma das grandes dificuldades enfrentadas, mesmo com a compra de novas lixeiras. A convivência com o lixo vai naturalizando a sua presença no cotidiano. E problematizar essa convivência é tarefa difícil e leva tempo.

No final de 2012, um estudante de graduação de Ciências Biológicas passou uns questionários sobre o lixo para eles, a fim de obter dados para uma monografia. Quando ele saiu me aproximei dos alunos conversando e uma menina do 9º ano falou: “professora, eu não falei a verdade não. Eu vou falar que lá em casa não tem lixeiro? Eu não... Mó vergonha! rrsrs” Os outros alunos riram e concordaram. Além de me fazer mais uma vez questionar métodos de coletas de dados e seus supostos resultados, a situação rendeu uma conversa interessante. Perguntei: “E o que vocês fazem com o lixo?” “Ah, a gente joga lá num lugar que não tem nada.” “Não tem nada? Como assim?” “Não tem nada, é um buraco, não tem nada lá” (disse ela, e ríamos do absurdo da ideia tão naturalizada). Questionei: “Como assim, não tem nada!? É um

buraco negro, um vácuo? Tem que ter alguma coisa! O chão, uma planta, um inseto, sei lá...” Ela riu, mas não concordou completamente.

Abro um parêntese nesta discussão para problematizar o dito método científico e sua suposta representação da realidade. Na situação narrada acima, o estudante de graduação elaborara um questionário com dezenas de perguntas, das quais tiraria resultados interpretados matematicamente, como recomenda o positivismo da ciência moderna. No entanto, como achar que esses questionários poderiam refletir uma realidade? A primeira coisa que os alunos perguntavam é se aquela atividade valia ponto. Se valesse, provavelmente responderiam de acordo com o que acreditassem ser as minhas expectativas. Com minha negativa, começavam a responder como achavam melhor, sem se preocupar com a veracidade das informações. Afinal de contas, quem era aquele que chegara agora, mal se apresentara e queria detalhes de nossas vidas? Sem habitar o território, sem se aproximar de seus sujeitos...

3.1.3 Cães, gatos, cavalos e outros animais

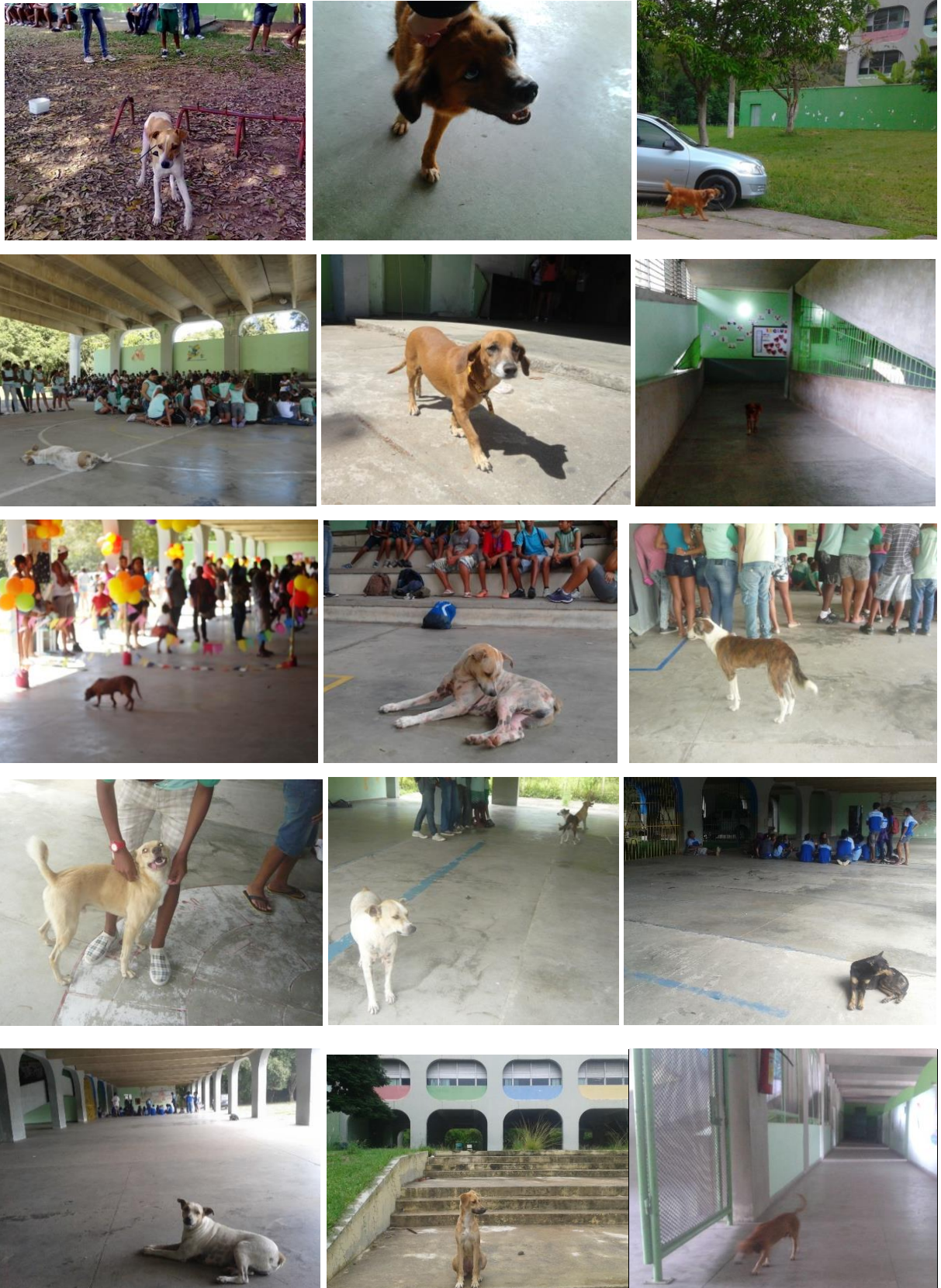
No Engenho Pequeno, outra questão naturalizada, consequência da pobreza, do descaso do poder público e do especismo, e que sempre me chamou muita atenção, é a quantidade de cães nas ruas e no CIEP. Com a população sem condições de castrá-los, os animais vão se multiplicando e, sobrevivendo por algum tempo nas ruas. Além disso, como muitas casas não têm muro (e não há prédios), os cães de muitos moradores, quando não ficam presos em correntes, têm o hábito de circular pelas ruas e dentro do CIEP, às vezes seguindo alunos que são seus donos ou já foram (abandonados). Nós conversamos muito sobre os cães, problematizando as relações com eles. Já tratamos de cachorro com miíase (bicheira), pneumonia, internamos cachorro na biblioteca, já arrumamos donos para filhotinhos. Relações de composição com a alteridade, que vão produzindo encontros e deslocamentos.

Figura 10: Alunos com filhote de cachorro abandonado.



Fonte: A autora, 2014

Figura 11: Cachorros nas dependências do CIEP 411.



Fonte: A autora, 2013, 2014.

Alguns alunos reproduzem a violência que estão acostumados, contra os animais que frequentam o CIEP. Mas não é comum, e, quando acontece, outros alunos sempre se indignam, intervêm, e muitas vezes me chamam. O que é comum é o descaso. Não por não se importarem. Pela naturalização daquelas condições.

Minhas atitudes incomuns, no entanto, provocam estranhamentos no instituído. Ao chegar no CIEP, sorrio, “cumprimento” e faço carinho em todos os cães que se mostrem receptivos no meu caminho. Outros professores não fazem isso, e os alunos me olham com surpresa, principalmente os pequenos. Ainda mais se o animal estiver sem pelo, em decorrência da sarna ou de outras problemáticas. Alguns se espantam tanto que chegam a falar: “eca, que nojo!”. Eu procuro olhar para a criança e responder algo do tipo “Ele está doente, mas também precisa de carinho. E depois é só lavar a mão!”. A maioria dos alunos, pelo que percebo, gosta dessas manifestações. Eles não querem ser hostis com o animal, apesar do peso das representações estabelecidas.

Apesar de quase não ver gatos, histórias com eles são bastante comuns. É comum que as crianças venham dividir comigo situações em que se sintam aflitas por algum animal.

Hoje três alunas me contaram que viram uma mulher deixar um filhotinho de gato na rua e chuta-lo quando o mesmo tentou aproximar-se dela. Uma delas falou “vamos levar pra professora de ciências, ela vai ajudar” e vieram atrás de mim assim que cheguei. Como cheguei atrasada, ele já havia sido alocado em uma caixinha no refeitório e eu disse que o que poderíamos fazer é tentar descobrir alguém que quisesse. Sem muita esperança, perguntei para a secretária e para a inspetora que estavam conversando, se não queriam um gatinho. A inspetora me disse “ah, eu gosto muito de gato, mas não quero não. Eu moro numa vila e lá o povo é muito ruim. Outro dia tinha um gatinho morto quase em frente à minha porta, tenho certeza que eles pisaram, pisaram na cabeça dele”. Antes que eu me recuperasse, a secretária contou: “eu também não quero não. Eu tinha um gato. Ele era lindo e gordo, o xodó da casa, até banho e mingau tomava. Até que um dia, comeram ele. Eu fiquei com tanta raiva que joguei uma praga pros três que comeram ele (-você sabe quem foi?-interrompi) sim, e os 3 tão mortos hoje... Por isso não quero mais bicho não.” As duas moram nas imediações do CIEP. (DC, 16/09/13)

Histórias como essas são recorrentes entre os alunos e funcionários. Cotidianamente, ouço histórias que nunca imaginei até habitar aquele território, principalmente relacionadas à violência. Como eles sabem que eu “gosto de bicho”,

eles sempre vêm me contar casos relacionados com animais e uma produção de signos emerge. O desafio deste trabalho é dar visibilidade a estes signos, estas linhas e o que elas facultam desnaturalizar.

Semana passada, ao entrar na sala do 7º ano, a Indy 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 q 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 Indy 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 (há 15 anos atrás), 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. Indy então lembrou de outra situação, em que mataram um bode no dia de São Jorge, e contou que atravessaram um pau pela boca dele, passando por todo o corpo. Um aluno falou que era para sacrifício, oferenda. Vários alunos presentes tinham visto o tal bode com o pau, e falavam que o bode foi o pior por que “mataram ele vivo!” (D.C., 21/09/14)

Ao mesmo tempo que sou sacudida nessas situações, o que me afeta e me encanta é a sensibilidade e a abertura para a experiência que as crianças apresentam. Com os alunos a discussão é tão fluida, parece que estão menos agarrados aos postulados que os adultos. Desde o curso técnico e a graduação em veterinária travo o debate sobre a questão ambiental e a libertação de todos os animais (humanos e não-humanos), o que é encarado com muita oposição por grande parte das pessoas. Desnaturalizar nossa opressão sobre outras espécies é problematizar o instituído. Como afirma Lourau (1993), cotidianamente preferimos não nos colocar muitos problemas, sentimos que é muito dolorosa a análise de nossas implicações. Assim permitimos a heterogestão, ou seja, sermos “geridos” por “outrem”, como coisa natural. O instituído se torna natural, inquestionável e útil. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro de uma contradição total, já que a vida cotidiana está no terreno da heterogestão (LOURAU, 1993).

Hoje estava juntando as minhas coisas para sair da sala 6º ano, pensando nas mil coisas da coordenação que tentaria fazer nos 15 minutos de intervalo, quando a Sthephanne do 7º ano entrou. Ela falava depressa, como quem quer acabar logo um assunto não começado: “professora, ontem uma mulher pisou no gato e depois jogou ele fora, ele é filhotinho...” Muitas informações... Eu falava com ela e continuava juntando minhas coisas. “Como assim? Que mulher?” “A mulé, lá... Ela pisou no gatinho, ela disse que foi sem querer, mas vai saber, né? (e fez uma cara de que não acreditou...), aí ele ficou botando sangue pela boca, pelo nariz, aí ela jogou ele fora, no lixo! Aí eu fui ver, ele ainda estava respirando e eu levei ele pra casa. Ele passou a noite chorando. Tá com a pata quebrada...” Embrulhada e comovida, só consegui perguntar: - Sua mãe sabe? – Sim, ela deixou, é que a minha cachorra, mataram ela, envenenaram, quer dizer, colocaram veneno de rato e ela comeu. Aí, minha mãe

deixou. Hoje eu levei o gatinho de volta pra casa da mulé, pra ele mamar na mãe. Quando eu sair da escola vou lá pega ele... (falava tristemente) Ai, ontem também morreu o amigo da minha mãe, ontem foi um dia horrível. Depois disso ela saiu da sala e eu não a acompanhei. Gostaria de tê-lo feito agora, mas não fiz... Desci as rampas estarecida e fui imprimir os bilhetes que teriam que ser entregues hoje. Depois fiquei pensando naquela garotinha, de 13 anos. Que decidiu mergulhar naquela realidade de sofrimento. E tentava produzir diferença. Por que? Era nítido que ela não estava confortável com a situação, parecia amargurada e frustrada. Mas não pôde passar direto. Ela não tinha mais seu próprio território. Ao contrário, ele se misturava com o do gatinho, em uma dupla captura, em um devir-animal que vai além de espécie ou especismo (DC, 16/10/2013)

3.1.4 A diversidade dos seres

Assim como o especismo, outras opressões e discriminações sempre foram temas problematizados nas minhas aulas. Afinal, não faria sentido propor uma educação abolicionista que se direciona para apenas uma parte dos seres que sofrem com a imposição do nosso atual modelo de sociedade.

Durante o ensino médio/técnico, fiz parte de um coletivo estudantil (chamado Laboratório de Humanidades), e, no meu terceiro ano, organizamos a Semana Derrubando Muros, uma semana inteira de eventos na escola, nos três turnos, sobre diversidade, racismo, homofobia e machismo. O processo de preparação e organização das atividades foi intenso e as trocas também, com membros de ONGs e outros coletivos. E o evento em si, histórico, pelo menos para muitos de nós. No Movimento Estudantil Universitário, me mantive próxima a esses debates, e, já com subsídio teórico, pude incluir o especismo entre eles. Fui diretora de Combate às Opressões Específicas do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFF, tendo organizado nos campi da Universidade o 3º ENUDS (Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual). A discussão também acontecia nos espaços que frequentava na política partidária, movimentos sociais e em nos encontros do cotidiano. Oprimir um indivíduo, da nossa espécie ou não, tirando-lhe a plenitude de viver sobre seus próprios sentidos, construídos a partir de suas experiências, pessoais e ao mesmo tempo coletivas, sempre me pareceu incômodo. Mais que isso, um motivo de luta e resistência.

Sendo assim, já como professora do CIEP 411, para além dos debates no dia a dia da escola, tive a oportunidade de organizar, em 2012 e, em segunda versão em 2014, a Feira da Diversidade na escola. Passamos algumas semanas discutindo sobre machismo, homofobia, racismo, especismo e outras formas de opressão, culminando com uma feira de apresentação de trabalhos de todas as turmas do 6º ao 9º ano.

Estamos trabalhando a questão da diversidade, por uma proposta da Secretaria de Educação para uma feira a ser realizada no 4º bimestre. Fiquei bastante empolgada com a escolha do tema, sempre relevante numa sociedade cheia de preconceitos, mas especialmente instigante no cenário do CIEP, onde os personagens são tão reprodutores de um discurso hegemônico como são penetráveis, sensíveis e abertos aos questionamentos. Preparei uma apresentação de PowerPoint

que estou usando como ferramenta de sensibilização para os padrões de beleza, comportamento, ideologia etc. Tenho interesse em trabalhar o tema com todas as turmas (com diferentes estratégias), no entanto, na reunião do conselho de classe, era uma opinião comum termos que nos dividir por turma e tema. Afirmei que já estava trabalhando a discussão em todas as minhas turmas, por acreditar na sua relevância, e que poderia até ficar responsável por uma, mas que não deixaria de fazer a discussão nas outras. Apesar da resistência dos demais, não abri mão da minha proposta, e os 4 professores presentes se dividiram nas duas turmas de 6º ano, uma dupla trabalhando racismo e a outra inclusão, e eu me responsabilizei pelo 7º, 8º e 9º ano, com vários assuntos. As aulas em que debatemos a diversidade vêm sendo extremamente ricas e surpreendentes. A maioria dos alunos conseguiu perceber a ideia de preconceito e opressão e citam exemplos constantemente. Tenho uma boa relação com todos os alunos, mas, ainda assim, para mim, é impressionante a capacidade que eles têm de se expor a mim, principalmente quando estamos a dois, ou com um pequeno grupo de pessoas próximas, ou quando proponho a construção de um texto que ninguém além de mim irá ler (nem mesmo os outros professores). Depois de algumas aulas-debate, pedi que escrevessem falando sobre uma situação de preconceito que viveram. Os depoimentos me deixaram emocionada. Como expõem seus sofrimentos e como as opressões que sofreram deixam marcas. E como são facilmente capazes de admitir suas próprias práticas preconceituosas. É incrível como são abertos, apesar de muitas vezes estarem tão submersos naquele senso comum. (...)

Sinto que as barreiras são bem fortes quando os postulados são de origem religiosa. Uma grande parte da comunidade escolar é evangélica e as orientações e conceitos dessa religião estão super presentes no cotidiano escolar. (DC, 20/10/12)

Com a organização das feiras, pude compreender melhor os padrões normativos seguidos pelos alunos, que não eram os mesmos do meu contexto social. Ao mesmo tempo, pude perceber o quanto estão abertos para problematizá-los ou para reafirmá-los, usando até a violência física para isso. O envolvimento e as intervenções dos alunos durante os debates e, principalmente, no dia da Feira, foram impressionantes para mim e para outros professores e funcionários da escola.

Na semana da Feira da Diversidade, os alunos estavam muito empolgados e eu também! No dia anterior, decoramos o corredor e as salas, onde cada turma iria apresentar seus trabalhos. Alguns alunos me perguntaram se poderiam fazer

“apresentações” e vir com roupas específicas. Deixei, sem saber o que estava por vir. No dia da Feira, muita agitação e movimento. Vários meninos, alunos do 7º ano, usavam maquiagem e peitos improvisados. As meninas (não por acaso) explicavam com veemência o machismo para as crianças do primeiro segmento que visitavam a feira, dando várias situações cotidianas como exemplo. Os alunos do 8º ano, que formavam uma turma bem pequena, vieram cada um em um estilo estereotipado (um playboy, uma roqueira, uma nerd, uma patricinha...), buscando passar a ideia de que cada um pode se vestir como quiser. Outros dois alunos dessa turma, um evangélico e outro umbandista, vieram vestidos, um de pastor, outro de “pai de santo” (como ele se chamou), e sentaram-se em uma mesa com imagens de santos e a bíblia, representando uma boa convivência entre diferentes religiões. Os alunos do 9º ano criaram, totalmente por conta própria, assim como as demais intervenções dos alunos, uma peça onde simulavam um casal de idosos sendo maltratado por seu jovem neto. Em determinado momento, interrompiam a cena, perguntavam a opinião dos expectadores. Depois repetiam a cena, com o jovem tendo cuidado e consideração pelos avós. Todo o corpo escolar ficou bastante impressionado com o envolvimento e com as intervenções dos alunos. E eu fiquei, além de surpresa, muito feliz! (DC, 17/12/2012)

Figura 12: Preparação da I Feira da Diversidade



Fonte: A autora, 2012.

Figura 13: I Feira da Diversidade no CIEP 411



Fonte: A autora, 2012

No dia de apresentação da segunda Feira da Diversidade, intervenções espontâneas dos alunos também aconteceram. O envolvimento, de uma maneira geral, foi menos evidente, acredito que muito pelo momento político em que estamos (final de uma longa greve, final de Copa do Mundo no Brasil, eleições). Mas também tivemos debates superinteressantes e ricas produções. (...)

Sara, uma aluna do 7º ano, combinou com a amiga Indy de virem “vestidas igual menino” (em suas próprias palavras), pois falamos muito sobre respeito as orientações sexuais e identidades de gênero, e respeito a qualquer opção de vestimenta que alguém faz para si. No dia, a Indy não veio com a roupa, apenas trouxe um boné na bolsa. Mas Sara veio de casa com uma bermuda jeans até o joelho, tênis, uma blusa preta de banda de rock e boné. Ela chegou aflita me procurando, junto com outras meninas. Me contava que todos olharam para ela. No ponto, no ônibus, ela se sentia muito constrangida com o olhar reprovador das outras pessoas. Na subida para a escola foi zoada por outras crianças, que nem a conheciam. As amigas chegaram junto dela e na subida ouviram uma funcionária da escola aponta-la e fazer um comentário negativo para outra funcionária da escola. Uma outra funcionária chegou a aborda-la, recriminando-a e afirmando que ela “não era daquilo”. Elas me contavam e falavam “imagina, professora, o que uma pessoa que se veste assim tem que passar!!! Imagina, professora! Se ela, de casa até aqui, já passou por isso tudo!”. Um grupo de amigas, perplexas e revoltadas. Em nenhum momento sugeri que fizessem tal experiência, mas achei muito bom. Elas conversavam entre si e com outros alunos e eu via tijolos caindo de um muro que só aparenta ser forte (DC, 24/01/15).

Figura 14: II Feira da Diversidade no CIEP 411. Na primeira foto, intervenção das alunas Sara e Indy (7º ano). Na segunda, intervenção da aluna Lorrane (6º ano), contra o machismo.



Fonte: A autora.

Acho que o mais maneiro da Feira da Diversidade é como ela ressoa. Em 2013, quando começou o ano letivo, perguntei em um questionário, entre outras coisas, o que os alunos mais gostaram do ano anterior na escola. A grande maioria falou da Feira da Diversidade. Ela agrega não apenas pelos debates calorosos ou pelas imagens que sacodem, mas também porque, sendo uma atividade interdisciplinar, a nota que atribuo conta como avaliação para todas as disciplinas, salvando alguns alunos da reprovação. Então, querendo ou não, todos acabam se envolvendo com os debates. Que são lembrados nas mais diversas situações. Esse ano (2015), quando um aluno novo na escola, do 8º ano, foi racista e homofóbico, eu o interrompi e comecei falando: Ah, é porque você é novo na escola... E ia dizer que ele não sabia que aqui gostamos de manter o respeito e tal... Mas antes disso fui complementada por outros alunos da sala: “é, ele não teve a Feira da Diversidade, professora!”, “É, ele não tá ligado...” Alguns riam e a maioria concordava sacudindo a cabeça, alguns bem sérios. Sorri e contei a ele a experiência da Feira, e como nós não achávamos preconceito uma coisa legal. Quando rola alguma situação de opressão, hoje posso falar da Feira como um referencial de espaço onde pensamos e produzimos outras formas de viver. (DC, 09/03/15)

No CIEP, tive alunos homossexuais (que se colocaram para mim dessa forma) e que estavam em processo de construção de outra identidade de gênero. Todos abandonaram a escola antes que o ano letivo acabasse. Como se manter em um espaço que pode ser tão opressor, inclusive estruturalmente? Tudo na escola é dividido no dualismo masculino e feminino. Filas separadas de meninos e meninas, brinquedos, brincadeiras e até atividades de educação física divididas por gêneros. Que banheiro um aluno transexual pode frequentar sem ser constrangido pelos demais? Na prática, em geral, ele nem pode se manifestar publicamente em sala sem ser oprimido pelos outros alunos, e muitas vezes, pelos professores também.

Quando o tempo da aula acaba, antes do recreio ou no final do dia letivo, quase sempre um ou mais alunos ficam conversando comigo enquanto eu junto as minhas coisas e desço as rampas. Durante as aulas de diversidade, nesses momentos muitos alunos vinham falar sobre o assunto. O tema me aproximou de uma aluna que entrou no colégio a quase dois meses. Desde que entrou na escola ela se mostrou de um jeito que é reprovado por quase todos, inclusive pelos professores. Ela se coloca de uma forma um tanto agressiva, mas para mim, e para muitos alunos, isso não chegava a incomodar e era claro reflexo de experiências difíceis na vida. Nessa semana, ela

veio a mim, contar que ela não gostava de menino e sim de menina. Disse que as vezes até ficava com menino, para tentar ver se gostava. Que achava que não estava errada pelos seus sentimentos mas que tinha medo das outras pessoas. “Outro dia, professora, lá onde eu moro, no morro mesmo, tem tipo uma pracinha, as meninas tavam lá, elas são namoradas, e se beijaram. A galera foi pra cima, bateram muito nas meninas, professora. Fiquei com pena. Elas ficaram sangrando, se bobear tava até com braço quebrado. Fiquei pensando que podia ser eu.” Não soube o que dizer. Sejamos a resistência. Como? Como sobreviver a tanta dureza? (DC, 01/11/12)

A organização da Feira me permitiu perceber a possibilidade de criação de outros modos de vida, pelas brechas do que está instituído. As opressões são naturalizadas, e o movimento de autodissolução está presente na instituição, em luta permanente, na contradição do instituído e do instituinte (LOURAU, 1993). Nessa contradição podemos produzir pequenos espaços-tempo de resistência, que ajudam a caminhar em meio a tantos mecanismos de controle e opressão.

Durante os debates que precederam as feiras, muitas meninas afirmaram que, além de ter tarefas domésticas diárias que seus irmãos não tinham, não podiam ficar na rua ou brincar com os meninos, com o risco de serem chamadas de “moleque macho” ou “vadia”. Durante as aulas-debate em que falamos desse assunto, as meninas se mostravam profundamente envolvidas e revoltadas com as práticas instituídas que as condenavam a cumprir certos papéis. Alguns meninos riam, e se gabavam da vantagem consagrada, outros se envolviam com o debate. Certo dia, comecei a aula após uma reunião de responsáveis e as meninas do 9º ano me pediram (imploraram, apesar de intuírem a impossibilidade) para falar sobre o machismo para os pais, para que talvez as livrassem de certas cobranças e repressões.

Sendo um bairro muito carente, há poucas atividades disponíveis no Engenho Pequeno e nos arredores. Existe a APA, onde alguns alunos se divertem explorando trilhas, descobrindo mirantes. Mas só os meninos se envolvem nessas atividades. Não que as meninas não gostem, quando visitamos a APA, elas se divertem como os meninos, com algumas exceções nos dois gêneros. Mas não são encorajadas a esse tipo de prática. Pelo contrário, se forem vistas “entrando no mato”, poderão sofrer duras repreensões, físicas e morais. Ao sair da escola à tarde, vejo vários meninos nas ruas ou nos bares, jogando sinuca, soltando pipa e jogando bola. A partir de 16:30 muitos entram no CIEP para jogar bola na quadra. As meninas vejo bem menos, e

nunca brincando. Nas conversas, muitas afirmam que têm que cumprir funções em casa e também que não têm a mesma liberdade dos meninos.

Figura 15: Fotos postadas por alunos no Facebook.



Fonte: Facebook, 2014.

O racismo foi outra opressão muito presente. Alunos cuja a cor da pele é mais escura sofrem preconceito de muitos outros, inclusive de alguns que se afirmam como negros. O tom da cor da pele é determinante nesse caso. Esses alunos comumente são apelidados ou referidos de maneira ofensiva, com relação a seus traços ou cor. A reprodução de padrões de beleza racistas importados das grandes mídias também aparece na supervalorização do cabelo liso e no desmerecimento do crespo. O racismo é sutil e ao mesmo tempo escandaloso, aparece nos mais “espontâneos” discursos de professores, funcionários, pais e alunos. Produto de uma sociedade escravocrata, que se estabelece na hierarquização dos seres para justificar a exploração e a concentração de poder.

O especismo e o preconceito religioso foram outras opressões específicas fortemente observadas durante essa pesquisa, no entanto, elas serão debatidas em outros tópicos deste trabalho.

3.1.5 O Rodeio

Pela falta de atividades culturais, qualquer evento que esteja ocorrendo no bairro gera muita repercussão. Quando o circo se fixou por algumas semanas, ele virou o assunto principal naqueles dias. O mesmo ocorreu, em maiores proporções, sobre a “Festa do Peão e Boiadeiro”, um evento de rodeio que ocorria anualmente no Engenho Pequeno, mas que não voltou a ocorrer depois deste, não sei por que motivo.

Durante o segundo bimestre, estava ocorrendo um grande evento de rodeio no Engenho Pequeno. Por se tratar de um bairro de periferia, onde não ocorre praticamente mais nenhum outro evento cultural durante o ano todo, o rodeio acabava envolvendo quase toda a comunidade, inclusive os alunos. O principal organizador inclusive é avô de um dos meus alunos, e uma pessoa muito influente na comunidade. Nesse contexto, elaborei uma aula (em Power Point) sobre os rodeios e apliquei em todas as turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Começava a aula mostrando fotos dos animais (cavalos, bois, bezerros) utilizados nos rodeios em situações comuns para os alunos (pastando, dormindo, amamentando...) A maioria deles tem contato diário com esses animais, seja em casa ou na rua. Em seguida, mostrei fotos das mesmas espécies, nos rodeios. Os questioneei, o que estaríamos lhe provocando para estimular tal comportamento, tão anti-natural e fisiológico? Afinal, não vemos bovinos pulando, corcoveando e caindo normalmente por aí. Daí fui mostrando os instrumentos de tortura utilizados nos rodeios para forçar os animais a corcovear e se debater, os vídeos de provas do rodeio, como a prova do laço (onde um bezerro é violentamente laçado, derrubado e amarrado) e a prova bulldog (onde o bezerro tem o pescoço torcido pelo peão) e as fotos que demonstravam claramente o sofrimento dos animais. Sem deixar de ressaltar que o problema não era a festa que acontecia, com show de grupos musicais, apresentação de manobras motociclísticas, queima de fogos, mas sim o papel que os animais tinham de cumprir nesse espetáculo. As crianças identificavam os instrumentos de tortura mostrados nos vídeos, em suas lembranças do “espetáculo”. O que me chamou atenção foi o tamanho envolvimento e comoção que esta aula despertou em muitos alunos. Muitos deles se mostravam indignados, revoltados, se considerando enganados por tantos anos, onde assistiam o evento sem perceber o quão covarde estava sendo aquela prática. Outros resistiam a discussão, mas não apresentavam argumentos para sustentar sua posição. Em algumas turmas, alunos me procuraram para tentarmos

organizar um ato de protesto. Uma aluna chegou a me contar que fizera um cartaz (onde estava escrito “por que você não amarra as suas bolas?”) e colara no compensado que cercava o local do evento. Eu não esperava tal mobilização e não pretendia encabeçar um movimento contra o evento junto com crianças, minha intenção era problematizar e desnaturalizar os conceitos envolvidos, fazendo uma nova proposta ética-estética-política, e não fazer uma guerra pessoal contra elementos importantes da comunidade local. Dessa forma, para canalizar e registrar pedi que as duas turmas do 6º ano fizessem trabalhos, em cartolina, sobre os rodeios. Esses trabalhos foram exibidos no 4º bimestre, durante a Feira da Diversidade, no setor Especismo, e alguns novamente na Festa da Cultura. (DC, 11/12/12).

Figura 16: Cartaz sobre Rodeio elaborado por alunos do 6º ano, exposto na Festa da Cultura



Fonte: A autora, 2012

Rodeios são práticas justificadas apenas por uma cultura especista e cruel, que desconsidera a sensibilidade física e mental dos animais envolvidos (FELIPE, 2007). Sabemos que na história da civilização, práticas envolvendo dor, sofrimento e até morte de outros seres, humanos ou não, foram e são consideradas por alguns, objeto de curiosidade e entretenimento. A execução pública de penas capitais e de tortura (fuzilamento, enforcamento, decapitação, estripação, empalamento e outros) sempre reuniram multidões de seres humanos, assim como o divertimento público envolvendo animais (humanos e não humanos), como no “circo” de Roma (onde milhares de

peças lotavam o Coliseu para assistir aos animais famintos devorando outros animais, incluindo seres humanos, que a eles eram oferecidos, como única alimentação disponível). Hoje, cumprem esses papéis mazelas culturais como rodeio, vaquejada, farra do boi, rinhas de galos, cães e outros animais, apresentação de animais em circos, zoológicos, entre outros.

A objeção a esse tipo de prática cultural se pauta, não apenas pela questão ética envolvida ao impor dor e angústia a um ser, mas também pelo potencial que a naturalização da violência e a desconsideração do outro têm na formação dos seres humanos envolvidos.

Nessa situação, os alunos estavam, em maior ou menor grau, envolvidos e animados com o evento do Rodeio. Entrando na adolescência, para alguns se tratava de uma das primeiras possibilidades de sair à noite desacompanhado dos responsáveis. Muitos frequentavam o evento desde novos, associando-o à festa e à diversão. Dessa forma, minha problematização também gerou desconforto e resistência. No entanto, achei que o estranhamento seria muito maior. De uma maneira geral, eles nunca tinham ouvido falar que os animais sofriam nos rodeios. Não haviam parado para pensar nisso. Mas era óbvio para todos que os animais sentiam dor e angústia, vendo as fotos e vídeos, buscando na memória os encontros com esses animais... A questão agora circulava em: seria justificável impor tal sofrimento físico e mental aos animais em função de “entretenimento” para os humanos? E que prazer é esse que ignora o sofrimento explícito?

No CIEP, a repercussão do assunto durou todo o ano letivo, sendo registrada por vários meses em avaliações, conversas e manifestações no Facebook. Acredito que isso ocorreu, por se tratar de uma situação de violência que os alunos vivenciavam, e que era estruturada, não apenas por um modelo econômico-político-cultural, mas também diretamente por seus pais, tios, avós e conhecidos. Era diferente da preocupação que demonstraram com os animais que estavam correndo risco de vida pelo derretimento das calotas polares, por exemplo. Não que não se importassem, pelo contrário, ficavam agitados e revoltados. No entanto, não era algo tão próximo. Não era algo que experienciavam diretamente. Eles podiam olhar nos olhos dos animais explorados e, através de uma dupla captura, sentir toda sua angústia.

3.1.6 A violência

Quando me tornei Orientadora Pedagógica (coordenadora) de 2º segmento do CIEP, em 2013 e 2014, dobrando minha carga horária na escola, pude ter um contato muito maior com a realidade dos alunos. A violência com os animais domesticados me chamou muita atenção por ser muito presente no cotidiano. Mas, como uma forma de violência não costuma estar isolada, fui percebendo como ela também era intensa com os animais humanos.

A agressividade e a indisciplina costumam ser elementos presentes nas salas de professores, coordenação e direção sempre que o assunto envolve os alunos. Se considerarmos a escola como um aparelho de normatização do indivíduo, tendo como função a homogeneização e o disciplinamento da diversidade sócio-política, podemos verificar a indisciplina como fenômeno de resistência (MACIEL, 2001). A “violência, enquanto uma exacerbação da indisciplina, é o que causa dano físico ou moral ao(s) outro(s), ou ainda que restringe os direitos, levando ao sofrimento” (MACIEL, p.215, 2001). A falta dos elementos e serviços considerados básicos para a manutenção da vida na cidade (saúde, alimentação, moradia, cultura, lazer etc) somada a incapacidade de se aproximar dos padrões normatizados pelas mídias dominantes, produz ciclos de frustração e violência. Formas exacerbadas de resistência a um modelo cruel de exclusão.

As práticas violentas no território do CIEP eram comuns e sua banalização podia ser observada em discursos da comunidade escolar. Pais que espancam os filhos, controle da milícia ou do tráfico, pedofilia, abandono e morte eram assuntos colocados com naturalidade por muitos alunos.

Domingo (27/10/13) estava dormindo na casa da minha comadre quando o celular tocou. Olhei, 8:47, mas como indicava que era Solange, secretária do CIEP, uma pessoa muito querida e de bom senso, resolvi atender, já imaginando que deveria ser algum bicho com problemas. - Ana, mataram o Pedro! – Que Pedro, Solange, Seu Pedro? – Não, o Pedro mesmo, do Maranhão. Com um tiro na cabeça. Eu fiquei incrédula, era como se a ficha não caísse. – Tem certeza disso, Sol, você tem certeza? – Sim, o tio dele teve aqui e me contou tudinho, depois eu te conto (e começou a chorar). A missa vai ser na Capela perto do Luiz Gonzaga e o enterro no Pacheco. Ela me dava os detalhes de como chegar, mas eu não ouvia quase, fiquei atônita. Nem pensava em nada por alguns segundos, a cabeça em branco. Só consegui

agradecer por ter me avisado, demorou alguns segundos e a ficha caiu, a tristeza e a revolta me preencheram. Pedro era um aluno que veio do Maranhão no meio do ano passado, junto com o irmão Paulo. A mãe não veio, de modo que para eles tudo era novo, cidade, escola, família... Vieram morar com parentes, mas de referência só tinham um ao outro. Fiquei muito próxima deles, e desenvolvemos uma intensa amizade. Ficava impressionada como eles tinham conhecimentos e conceitos interessantes sobre coisas da vida. Enquanto dava aula de horta para o 1º segmento eles sempre fugiam do Mais Educação e ficavam comigo, eles entendiam muito mais de plantação do que eu. Esse ano continuamos muito unidos, o que se estendeu para Silvan, outro irmão que chegou esse ano e também tornou-se meu aluno. 3 meninos muito especiais. No final de agosto desse ano, o tio do Pedro falou que ele precisava ficar um pouco afastado, por conta de envolvimento com drogas. Eu sabia que no Maranhão ele também havia tido problemas com drogas, sendo um dos motivos de ter vindo pra cá. Logo pra onde... Acompanhei esse processo de perto, durante o terceiro bimestre ele passava tempos sem ir, porque estava na casa de um pastor, em outro bairro. Soube que adquirira dívidas no tráfico e por isso fomos instruídos a afirmar na escola que ele havia voltado pro Maranhão. Me disseram que ele pediu para ser internado. Essa situação me parecia toda muito estranha, dentro dos meus conceitos de viciado, pois ele se apresentava um menino sereno, calmo, gentil, feliz, asseado, divertido e sempre querido por muitos. O Pedro tinha aquele jeito cativante do Nordeste, e tinha amigos em todas as turmas. No pequeno período em que ele esteve afastado, vi publicações de alunos no Facebook falando “saudades do mano” entre outras, com fotos com ele. Eu não podia acreditar que o tinham matado. Parecia que tinham me feito engolir um paralelepípedo. Não tive coragem de ir ao velório nem ao enterro. Fiquei muito abalada no domingo e na segunda, que foi feriado. Evitava pensar como seria na escola, mas toda hora me vinham os pensamentos, como ficariam os irmãos, principalmente o Paulo que era muito unido com ele, como ficariam os outros da escola, e pensava em cada aluno que era amigo dele. Quando cheguei na escola na terça, não haviam alunos, pois não tinha água. Apenas encontrei um pequeno grupo do 6º ano no caminho, e parei o carro perto deles, eles me avisaram que não tinha aula. Um dos meninos falou bem sério olhando pra mim, - Tá sabendo, professora? –Tô., respondi na hora. –O Pedro m..., outra menina falou, mas eu saí com o carro antes que ela completasse. Cheguei na escola e vi tudo vazio, fiquei chorando no carro por um tempo e percebi como não estava preparada para encara-

los. Entrei na escola e fiquei conversando com a Solange e com a inspetora, as duas haviam ido ao velório. Na escola, no entanto, o clima não era de luto como eu imaginava. Alguns comentavam sobre o assunto, alguns falavam “ele procurou esse destino”; ou “não parecia que ele usava drogas”, alguns queriam ver a foto no registro para lembrar quem era, ou queriam saber curiosidades da situação. Um dos professores condenava o irmão: “precisava ver a frieza com que ele falou ‘deram um tiro nele’”. Mas a maioria dos professores e funcionários seguia suas atividades, era possível ouvir gargalhadas na cozinha, as pessoas falando da festa dos professores etc. Muitos vinham me perguntar “Por que você tá com essa carinha? (tempo sem resposta) Ah, é por causa do menino que morreu?” Cheguei a ficar com raiva. Não era obvio? No fim da tarde, reuni coragem para entrar no Facebook, no perfil em que me relaciono com eles. Muitas manifestações de carinho e saudade dele. Mas principalmente próximo ao ocorrido, como já haviam passado três dias, os mesmos alunos já publicavam diversas outras coisas, outros assuntos. No dia seguinte, haviam crianças no caminho, o que mostrava que teria aula. A primeira que veio até mim enquanto saía do carro foi o Silvan. Ele veio com o semblante muito sério e me abraçou. Não trocamos uma palavra. Outras crianças se aproximaram, e eu tentava disfarçar as lágrimas. No caminho para a sala, encontrei o Paulo. Ele não estava quieto como o irmão, pelo contrário, estava agitado, rindo e brincando estranha e compulsivamente, percebi que ele estava tentando sublimar o sofrimento. Meus cinco tempos de aula eram três na turma do Silvan e dois na do Paulo. Fui para a sala mas preferi descer com eles para a biblioteca, para que ficassem em um ambiente mais leve. Na descida, a Natasha me deu o braço e perguntou se eu estava triste: - Um pouquinho (respondi). E ela – Eu também estava... – E o que você fez para passar? (perguntei). - Ah, professora, eu penso nas coisas boas que ainda vão acontecer. Eu tava muito triste pelo Pedro e só chorava, aí eu resolvi fazer isso. Sabe, eu também já perdi um irmão, ele era mais novo, eu e minha mãe ficamos muito tristes, foi um tempo horrível, a gente só chorava. Mas depois eu fiz isso, fui pensando em outras coisas, e foi passando. Essa menina de 13 anos, mais uma vez, me ensinava como lidar com a vida. Fui percebendo que os outros tinham atitudes parecidas, estavam tristes, mas se focavam em outras coisas. Muitos tinham histórias de vida complicadas, e de alguma forma pareciam que as tragédias estavam mais naturalizadas. Muitos já haviam perdido irmãos e outros amigos. O próprio Silvan havia perdido um outro irmão (por parte de pai) assassinado no ano passado no

Maranhão, cuja cena ele sabia descrever com detalhes. Um pouco antes do intervalo, o Silvan e outros dois alunos me chamaram para ir na APA fazer uma oração para o Pedro depois da aula. Fiquei com receio de ir com eles para a Floresta sem autorização dos responsáveis, e ainda mais porque eles estavam querendo ir a um espaço que costuma ser usado em práticas religiosas da umbanda e do candomblé. Tentei ao longo do dia explicar e evitar, mas eles insistiram tanto, tanto que acabei indo, mas fomos na nascente. Eu, Silvan e mais dois alunos, sendo que um deles de muita referência na Umbanda. Foi lindo e especial, ficamos no meio da mata, conversamos, ficamos naturalmente em silêncio algumas vezes e o Silvan disse “– Quando a gente fica assim quieto, dá de ouvir o coração da floresta.” Depois de um tempo, fiquei sentada em uma pedra com uma aluna e com o Silvan, e o outro aluno acendeu duas velas e se manteve em prece, de frente para a nascente. Depois de um tempo, aos poucos todos nos unimos a ele. O silêncio era total. Impossível narrar o encanto desse momento. Por fim, sorrimos uns para os outros e descemos a trilha. Foi uma das experiências mais lindas que já vivenciei. Isso foi ontem, e de tarde fiquei pensando como nós, professores, deixamos de interagir, trocar e experienciar com os nossos alunos por medo, por convenções, por carência ou indiferença. Hoje faz dois anos que eu entrei para a Rede e para o CIEP 411 e é incrível para mim como eu aprendo e troco amor todos os dias em que estou com os alunos. (DC, 31/10/2013)

Achei importante colocar o trecho de diário de campo acima pois trata de uma experiência que me afetou em muitos sentidos, que aparecem desdobrados ao longo desse trabalho. Também veio caracterizar o contexto violento em que o CIEP 411 e seus atores encontram-se inseridos e como nós professores podemos, ou não, nos abrir para a experiência.

No dia em que fomos na nascente, uma aluna ficou um tempo conversando comigo. Em pouquíssimo tempo, ouvi histórias que me deixaram de cabelo em pé, envolvendo sexo e violência com outros alunos da escola. Na conversa ela também contou que um aluno da escola queria ficar com ela, e como ela não quis, ele ficou fazendo uma “brincadeira” de submetê-la (muito comum entre os meninos), puxando a cabeça dela para próximo dos seus órgãos genitais. Ela me disse que isso caiu no ouvido do irmão dela (que era bandido, segundo ela) e que ela estava com medo do que ele pudesse fazer. Assim que voltei à escola, contei para a secretária, que é tia de consideração do menino envolvido. No dia seguinte, as duas irmãs que são responsáveis por ele estavam lá na escola, transtornadas. Falaram que já enterraram

outro irmão por causa de tráfico, e que não queriam perder esse. Elas falavam que grupo tal ia matar ele, ou então os meninos da comunidade tal, ou então fulano, que ninguém perdoa tarado no Engenho Pequeno. Elas chegaram a levar todos os documentos do menino (de 14 anos), até carteirinha de vacinação, e da mãe, para encaminhá-lo para delegacia se fosse o caso. Na polícia, talvez ele não fosse morto. O que me chamou mais a atenção foi a certeza de que ele poderia ser morto a qualquer momento. Por fim, elas decidiram falar com a menina, e eu fui junto. A conversa foi peculiar, ameaças a ela eram polidamente colocadas entre frases como: “Eu não vou te espancar, você não é cachorro, você tem família, mas se acontecer alguma coisa com o meu irmão, aí eu vou ser obrigada a te segurar, até seu irmão aparecer...” Foi muito tenso, e no fim ela disse que o irmão deveria esquecer... (DC, 04/11/13)

Hoje fiquei, depois da aula, com os dois irmãos do menino que faleceu, ajudando eles com um trabalho de história. Num determinado momento, o Paulo falou que ano que vem não estaria aqui, que iria voltar pro Maranhão. Ficamos falando de lá e daqui, do Engenho Pequeno. Por fim, eles concluíram que o problema do Engenho Pequeno é que acontecia muita morte. “Lá no Maranhão, você se desentende com alguém agora, quando dá cinco horas você já tá voltando a falar. Aqui dá morte. (DC, 04/11/2013)

A violência vai sendo naturalizada e reproduzida como um ciclo. Opressão, miséria e violência costumam caminhar juntas. Os alunos do CIEP 411 sempre foram muito carinhosos comigo, mais do que qualquer dia pude imaginar, construímos sinceras amizades. No entanto, é fácil observar a dura relação muitas vezes estabelecida entre eles, e narrada por eles de seus contextos familiares e comunitários.

3.1.7 O Tráfico

Pelas trocas e conversas com os alunos, percebo que o contato deles com o tráfico de drogas e seus agenciamentos é bastante comum.

Acho que poucos alunos no CIEP já usaram drogas ilícitas. Talvez por serem muito jovens. Alguns nem conhecem as formas de uso das drogas mais comuns. Para outros, o contato com o tráfico é bastante intenso. Mesmo alguns alunos mais “quietinhos”, em alguma troca de ideia podem falar de armas e facções. O Engenho Pequeno tem várias favelas, fortemente divididas. E vários alunos têm suas próprias opiniões, bastante embasadas, sobre as facções, sobre a polícia, sobre a milícia. Vi alunos abandonarem a escola, geralmente no 6º ou 7º ano e se envolverem com o tráfico. O Facebook me permite continuar tendo contato e trocando ideia mesmo quando eles já não estudam mais na escola. Para alguns não dou aula há mais de dois anos e continuam mantendo contato comigo. Aprendo muito vendo suas postagens e conversando pelo “chat” da rede. Eu não moro no Engenho Pequeno, não moro nem em São Gonçalo. Para mim, é muito bacana poder ter contato com a comunidade pelos olhos de quem está dentro dela. Nas experiências e trocas com eles, sou invadida pelos mais diversos sentimentos. (DC, 30/01/2015)

Figura 17: Fotos (tratadas) usadas no perfil do Facebook de ex-alunos do CIEP.



Fonte: Facebook, 2014

Fig.18: Imagens postadas por ex-alunos no Facebook



Fonte: Facebook, 2014

Os atravessamentos envolvendo as relações com o tráfico, milícia e polícia são muitos e necessitariam de uma profunda discussão e revisão de conceitos. Assim, mesmo sabendo que o aprofundamento desta discussão não caberia neste trabalho, não poderia omitir uma questão tão presente nos territórios desta pesquisa-intervenção.

3.1.8 A Religião

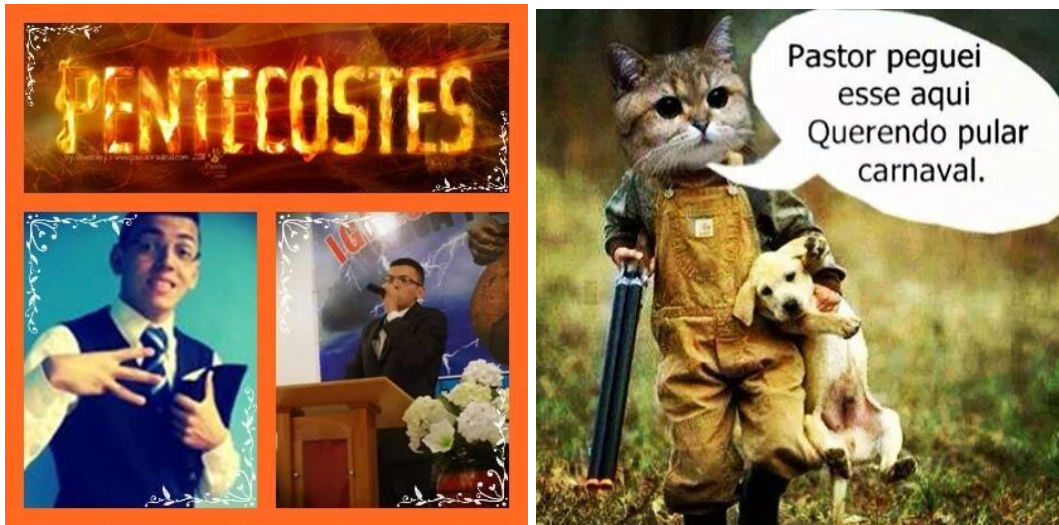
Mais comum que a presença do tráfico no cotidiano dos alunos do CIEP 411 é a presença das Igrejas. No meu primeiro dia na escola, depois de me apresentar, pedi que fizessem o mesmo, escrevendo coisas de si em um papel que foi entregue a mim no final das aulas. Foi meu primeiro contato com uma realidade que desconhecia: a grande maioria dos alunos se identificava como evangélica. Nesta atividade, não perguntei sobre a religião, mas pedi, por exemplo, para que escrevessem que tipo de música mais gostavam. Quase todas as respostas foram “gospel” ou “funk e gospel” ou “pagode, funk e gospel”. Com o tempo fui me acostumando e entendendo melhor. A referência nas Igrejas é muito forte, até para os que não as frequentam. Muitos não seguem todos os seus preceitos, vão ao culto/vigília eventualmente, mas têm aquela como a referência de quem “está do lado certo”. Até quem tem envolvimento com o crime, têm referência na Igreja.

Figura19: Foto (tratada) postada por um ex-aluno no Facebook.



Fonte: Facebook, 2014

Figura 20: Postagens do ex-aluno do CIEP 411, Matheus, no Facebook.



Fonte: Facebook, 2014

De modo geral, quem não é evangélico, é umbandista ou candomblecista (acredito que cerca de 10% dos alunos), e sofre muito preconceito. Praticamente não há alunos católicos ou de outras religiões. Os alunos espíritas, umbandistas ou candomblecistas, têm muito receio de expor suas referências religiosas. O preconceito se reafirma o tempo todo, e vira um xingamento, assim como viado, independe da correlação direta da pessoa com a prática, soa mais como uma ofensa comum, como um palavrão. As crianças chamam as outras de “macumbeiras” frequentemente e fazem brincadeiras e referências pejorativas. Às vezes falo de um lugar e as crianças falam “Credo, lá é cheio de macumba” ou me contam histórias “Professora, tem uma macumbeira lá na rua...”.

Como já comentado neste trabalho, durante a feira da Diversidade, em 2012, dois alunos do 8º ano que eram muito amigos, um evangélico e outro umbandista, resolveram fazer uma intervenção. Foi ideia deles, e apenas me perguntaram se poderiam vir com roupas que não fossem a da escola para uma “apresentação”. Foi uma grata surpresa, que ressoou bastante tempo na escola, reafirmando como a diferença não precisa ser um dispositivo de exclusão.

Figura 21: Intervenção dos alunos Patrick e João Victor, 8º ano, na I Feira da Diversidade. Ao fundo cartazes contra a homofobia e o preconceito religioso.



Fonte: a autora, 2012.

Figura 22: Relato de um aluno do 8º ano do CIEP 411, a partir da proposta “Escreva um texto sobre uma situação de preconceito que você já viveu”

- Com relação a minha religião, falam que é ruim, falam que eu vou fazer o mal para alguém, acham que a Igreja é melhor e são mais bonzinhos, mas não são, eles são os piores e a religião evangélica proíbe fazer um monte de coisas, mas a maioria na hora de cumprir não cumpri, pelo menos os espíritos tem esta obrigação de ser bom e se faz alguma maldade eles acabam pagando de alguma forma no final, só os da Igreja não, proíbe isso, proíbe aquilo, mas nenhum deles cumpre e acham que são melhores do que os outros, mas se a Bíblia diz que todos são iguais, mas falam, acham, contam músicas preconceituosas com os espíritos, e depois falam que são os mais bonzinhos e que não tem preconceito, mas tem e muito, mas eu não estou me importando com espíritos ruins e o resto que não gosta problema é deles, se eu estou feliz e não estou fazendo mal a ninguém isso é o que importa.

Fonte: a autora, 2012.

Outra questão relacionada à cultura religiosa é o apego a ideia criacionista. A história de Adão e Eva, da criação do mundo por Deus, reforçada por anos na família, na comunidade, na Igreja e até no ambiente escolar é muito forte. As crianças resistem a acreditar na Teoria da Evolução e recorrem ao criacionismo como respaldo para diversos posicionamentos. Por exemplo, nas discussões sobre sexualidade, a homofobia tinha justificativa na ponta da língua dos alunos, afinal “Deus criou Adão e Eva”. E também para o machismo, afinal “Deus criou primeiro o homem e depois, de sua costela, criou a mulher, para que fosse sua companheira”.

O criacionismo instituído oferece também uma grande sustentação ao especismo, já que Deus teria criado primeiramente os seres humanos, à sua imagem e semelhança, e posteriormente todos os outros animais. Deus teria assim criado as outras espécies para usufruto dos humanos. Essa ideia distingue nossa espécie do restante da natureza e justifica para os alunos, as relações de poder para com os outros seres.

Justificativas religiosas para a opressão também se mostram úteis entre seres humanos. Se alguém está sofrendo, é porque Deus quer, não importa o conjunto de determinantes econômicos, sociais, psicológicos e culturais mantidos pelo injusto sistema capitalista e sua sociedade de controle. Tudo tem relação com a vontade de Deus ou com o capeta.

Entretanto, crianças e adolescentes com referências em religiões fundamentalistas, podem, ao mesmo tempo em que reproduzem certos dogmas e “verdades” afirmadas pela Igreja, questionar e problematizar facilmente postulados que muitos adultos nem se arriscam em se pôr em dúvida.

3.2 Nós, animais, e nossas relações com o restante da natureza

Quem se recusa à visão de um bicho está com medo de si próprio. Mas às vezes me arrepio vendo um bicho. Sim, às vezes sinto o mudo grito ancestral dentro de mim quando estou com eles: parece que não sei mais quem é o animal, se eu ou o bicho, e me confundo toda, fico ao que parece com medo de encarar meus próprios instintos abafados que, diante do bicho sou obrigada a assumir, exigentes como são, que se há de fazer, pobre de nós. - Clarisse Lispector, 1984.

A proposta desta cartografia abolicionista é a problematização da escravidão física e psicológica imposta aos animais, humanos e não-humanos. A desnaturalização das relações comumente estabelecidas, com base no controle, na submissão e na desconsideração da potência de vida presente em cada indivíduo, independentemente da espécie. Produzimos relações opressoras com a nossa própria espécie e, com o apoio do antropocentrismo que domina as mentes ocidentais, criamos um modelo fascista para nos relacionarmos com os outros animais. Segundo Sônia Felipe (p.33, 2014), “racismo, xenofobia e machismo são gêmeos siameses do especismo”. Algumas pessoas veem as lutas de maneira distanciada. Ou ainda, ao perceberem um ativismo em favor da causa animal, questionam porque não aplicar essa força para ajudar crianças, velinhos... No entanto, para a autora, não é possível separar uma luta da outra. “Nenhuma libertação genuína pode ser pensada como liberdade apenas para um dos elos que formam a cadeia. Carcereiro e prisioneiro estão imbricados. Senhor e escravo, torturador e torturado também” (FELIPE, p.42, 2014).

Não haverá, de fato, uma defesa dos direitos humanos enquanto não houver um resgate radical da nossa história milenar de violência contra animais não humanos. Enquanto não pararmos de usar os corpos dos outros animais para obter deles benefícios para nós, não pararemos de julgar que temos o direito de usar os corpos de outros humanos para obter deles benefícios para nós. Somos todos, igualmente, animais. (...) Por outro lado, não haverá uma defesa genuína dos direitos animais de não for uma defesa dos direitos fundamentais, tidos, erroneamente, como exclusivos dos humanos. Os animais são tão sencientes e capazes de sofrimento e tormento quando aprisionados, manejados e abatidos, quanto nós o somos. E nós o somos justamente por termos essa mesma natureza animada, animal e senciente (FELIPE, p.42, 2014)

Dentro da nossa tradição especista e antropocêntrica, nos distanciamos dos demais animais. Para justificar nossa atitude de exploração com eles, colocamos nossa espécie não apenas no topo da pirâmide, mas com um status próprio, acima de todas as demais. Até mesmo a criança, do 6º ano, que achava que o Brasil, Estados Unidos, Nova Iorque e África ficavam cada um em um planeta (cujo acesso seria por foguete), reproduz com confiança que nós não somos animais.

Perguntei para os alunos do 6º ano, pela primeira vez, se o ser humano era um animal. Uma parte da turma respondeu que não, uma pequena parte não se pronunciou e o restante afirmou que o ser humano era um animal, mas um animal racional. Ao perguntar o que seria racional, os alunos prontamente me responderam: - Ele é o único que pensa. Os outros animais não pensam. (DC, 30/03/12)

Em 2014, comecei a dar aula de Ciências na Rede Municipal de Magé (RJ) e em uma das primeiras aulas refiz a questão para todas as minhas turmas (6º, 7º e 8º ano): “Os seres humanos são animais?” Mais uma vez, a maioria respondeu: “Nãããooo” “Não??? Vocês têm certeza?” e alguns falaram “os humanos são animais racionais!”, em todas as turmas. Quando afirmei que os humanos são sim animais, alguns alunos começaram a chamar os outros por outras espécies: “é, você é um macaco mesmo” e “fulano é uma anta”..., evidenciando o caráter pejorativo que tem ser um animal. Alguns alunos chegam a se negar, dizendo que não, não são animais e pronto. Em uma das turmas, um grupo de alunos bancou essa posição com muita veemência. Como a turma estava no 8º ano já haviam aprendido, no 7º, que os seres vivos são divididos em cinco reinos: monera, protista, fungo, vegetal e animal. Relembrei os cinco reinos no quadro e os perguntei: “Ok, vocês não são animais? Então são o quê? Fungos? Vegetais? Bactérias que não, né, gente?” Em meio as risadas, uma aluna dizia “ah, não sei, professora, nenhum desses não...” Era como se o ser humano não se encaixasse em nenhum grupo, ele era tão à parte da natureza que precisava de um reino só para ele. (DC, 22/04/14)

Com o dualismo ser humano X restante dos animais cristalizado na nossa formação, a justificativa aristotélica de que os animais não possuem o juízo da razão está na ponta da língua das crianças. O que acaba se traduzindo nas categorias “racional” e “irracional”, reafirmadas muitas vezes durante o processo educativo. Além disso, as pessoas que reproduzem esse discurso muitas vezes não têm uma concepção clara do que seria pensar. Assim, esse conceito se extrapola para as

diversas capacidades cognitivas/psicológicas dos animais. Percebe-se que muitas vezes na ideia do “não pensar” está embutida a ideia do “não sentir”.

Segundo Maturana (2002), as emoções são um fenômeno próprio do reino animal. Todos nós, os animais, as temos. A Ciência usa o termo *senciência* para definir a capacidade de sentir, de ter sentimentos, de dor ou prazer. A corrente mais difundida diz que seriam *sencientes* os animais vertebrados e alguns tipos de invertebrados. Existe uma discussão sobre quais seriam os seres invertebrados contemplados nessa categoria, na qual não pretendo me debruçar nesse trabalho. Um mínimo de bom senso e atenção à realidade é o bastante para constatar que os animais que convivemos, como cães e gatos, são capazes de sofrer. E por que não extrapolar essa capacidade para outros animais de similar complexidade fisiológica, como pássaros, porcos, bois e ratos? E se admitimos que eles são capazes de sofrer, qual justificativa para não levar em conta esse sofrimento?

No processo educativo é relativamente fácil desnaturalizar nas crianças a noção de que animais não pensam e sentem, principalmente se apelo para as experiências cotidianas com animais domésticos da maioria dos alunos. Em uma avaliação bimestral das duas turmas de 6º ano, o item “*Os seres humanos são os únicos animais que pensam e sentem*” foi classificado como Falso por praticamente todos os alunos, mesmo entre os que obtiveram as menores pontuações na avaliação. A correção do item por eles, solicitada sempre que o considerassem falso, variava bastante. Uma aluna corrigiu a frase da seguinte forma “*Os animais como cachorro, gato, etc, também tem sentimentos*”. Ela reconhece que animais têm sentimentos, mas não tem a mesma certeza quanto à capacidade de pensar. E mesmo a capacidade de sentir aparece restrita aos cães e gatos.

O especismo eletivo (FELIPE, 2014) é praticado pelos humanos quando elegem uma ou mais espécies de animal para estima, para companhia e amizade, e menosprezam o sofrimento e o tormento dos animais das demais espécies. Na hierarquia fictícia que criamos, animais como cães e gatos muitas vezes estão abaixo dos humanos e acima dos demais. Para eles, alguns de nós despendemos todo cuidado e carinho, além de boa parte do nosso salário (sem que necessariamente respeitemos sua subjetividade e instinto). Para os demais, financiamos, com nosso consumo, as agressões, explorações e morte.

Assim, a relativa facilidade observada para desnaturalizar a insensibilidade de cães e gatos nas aulas, não se apresenta quando trata-se de animais considerados

“de produção” e para animais selvagens. Para os que convivem com animais “de estimação” (a aspas são para ressaltar o conceito utilitário que carrega essa categorização) é praticamente impossível chegar à conclusão que eles não podem sentir, até porque com eles são trocadas inúmeras manifestações de carinho e atenção. Mas faz parte de uma vida que são observa o presente, aprisionada aos postulados, ignorar que os mesmos sentimentos são manifestados pelos demais animais. Por que seriam restritos a cães e gatos? Admitir que os animais têm sentimentos nos tira da zona de conforto, por entrar em conflito com práticas cotidianas onde os mesmos são brutalmente explorados.

Outro elemento importante para compor a forma como nos relacionamos com os demais animais é a religião. Como já foi colocado no capítulo anterior, o envolvimento da comunidade escolar com as religiões evangélicas é intenso e algo que parece permear a opinião de grande parte dos alunos é a concepção religiosa cristã de que Deus criou as outras espécies para usufruto dos seres humanos. Essa ideia distingue o humano do restante da natureza e justifica para os alunos, nossas relações de exploração e controle.

Este trabalho no CIEP 411 envolve uma prática situada nas dimensões territoriais que facultam uma formação atenta ao presente e que escapa das representações. Sem metas pré-fixadas, o direcionamento da pesquisa vai se dando pelas pistas que os alunos fornecem e pela forma como os debates vão se construindo. Os conceitos, tradições, crenças e postulados não estão dados nem são óbvios, mas vão ganhando visibilidade com o habitar do território.

Em um dos primeiros encontros na horta Viveiro de Experiências, projeto que desenvolvi com os alunos de 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental em 2012, pedi que desenhassem o que era natureza para eles. Os desenhos me deram muitas pistas de como viam e se viam no ambiente e serviram como dispositivos disparadores em processos de discussão e problematização. Notei que foram raros os desenhos em que apareceram seres humanos, o que reforça a ideia de que não fazemos parte da natureza. Em um desses desenhos, junto com plantas e outros animais, aparece um índio, que talvez para o aluno fizesse mais parte da natureza que o ser humano urbano. A maioria relatou uma natureza composta de elementos que fazem parte do próprio cotidiano, como pássaros, animais da fauna local, animais domésticos (ou silvestres criados em casa) e plantas, além dos elementos abióticos, como nuvens e sol.

Figura 23: Desenhos com o tema: “O que é a natureza?”, feitos por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: a autora, 2012.

Alguns desenhos mostravam pássaros presos, o que não é espantoso, já que está muito presente na cultura local a manutenção de aves em gaiolas, algumas vezes capturadas na própria APAEP. Mas o que me chamou mais a atenção foi que os cães que aparecem nos desenhos, muitas vezes estão em casinhas. Com a conversa e a convivência descobri o porquê; como a maioria das casas não tem como conter o animal, por não ter muro, ou portão, ou pelo fluxo de pessoas ou cavalos, muitos mantêm seus cães presos com correntes no quintal, com uma casinha ou algo parecido como abrigo (Figura 6). Conviver com um animal preso a uma corrente é uma questão importante na formação ambiental de uma criança, pois naturaliza o sofrimento e a privação de liberdade de um ser (tão próximo) no cotidiano. Esse foi um elemento disparador de diversas problematizações em sala de aula, no debate sobre a forma como nos relacionamos com outros seres e o quanto consideramos seus interesses.

Figura 24: Desenhos feitos por Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental com o tema: “O que é a natureza?”, em que aparecem cães e outros animais.



Fonte: A autora, 2012.

Neste projeto, com as crianças menores (6 a 8 anos), trabalhei o livro Vida de Cão, da Ulinha, segmento infantil da União Libertária Animal (ULA). Projetei o livro com data show e fui contando a história para eles, que se tratava de uma cadelinha que vivia presa em uma corrente no quintal. Essa cadela sofria várias mazelas mas conseguia um final feliz. As crianças vibraram com a narrativa, gritaram ao final (quando a cadela é adotada) e me pediam, a cada encontro, para repetir a história. Percebi como ficaram envolvidas, o que não aconteceu com outros livros, por se tratar de algo que fazia parte da realidade delas e que certamente gostariam de transformar se pudessem.

Estes livros, disponíveis para download no sítio da Ulinha, foram importantes ferramentas de problematização do especismo em uma linguagem infantil.

Hoje teve encontro do projeto de pesquisa Elos de Cidadania no contra turno e haviam uns 18 alunos na sala. Como não fui de manhã, alguns acharam que não haveria o encontro. Não tinha programado nada específico e resolvi usar um livro infantil da ULINHA como disparador. Na primeira parte da aula, projetei o livro “Vida de Peixe”, que problematiza a pesca e afirma como os peixes são inteligentes e têm sentimentos. Ele é construído como história em quadrinhos. Mais uma vez fiquei impressionada com o envolvimento deles com a história. Sinto que são raras as coisas os mantém tão concentrados quanto esses livros da ULINHA. Quando acabou, ficamos conversando sobre o livro. (DC, 10/2013)

Percebo nas aulas que parte da resistência em concordar que os animais pensam e sentem tem uma relação com a culpa pela forma como nos relacionamos

com eles. Sinto que entender o animal como um ser que sente, traz desconforto pelas nossas práticas diárias, que os impõe uma vida de tortura e dor.

Percebo que os alunos que criam passarinhos em gaiolas ou que manejam animais considerados “de produção” (bois, cavalos, galinhas, porcos), apresentam muita resistência à discussão do especismo. Acredito ter a ver com o fato de terem sido criados com conceitos que justificam tais práticas. Também é visível que essas crianças têm muito receio de serem julgadas (por si mesmas, pelos outros e até por Deus), de se sentirem culpadas e de terem alguma obrigação moral de rever ou modificar práticas totalmente arraigadas nas suas vidas. Como propor uma educação ética-estética-política, que não se pauta em moralismos, mas na desnaturalização de postulados que impedem a consideração do outro como legítimo outro no cotidiano?

Gabriel (9º ano) é um menino super ligado nos animais, em praticamente todas as aulas ele tem muitas perguntas sobre os animais que cria e observa. Sua empatia com os animais se destaca e ele gosta da discussão sobre especismo, concorda que não deveríamos impor sofrimento aos animais, porém quando ela trata de práticas comuns na sua vida, ele fica muito nervoso. Ele me contou que foi até o Pastor de sua igreja perguntar se suas atitudes eram erradas. Segundo seu próprio relato, o Pastor afirmou que ele poderia matar animais, desde o objetivo fosse a alimentação. Como sou vegana é comum que esse debate (comer ou não os animais) surja em sala, muitas vezes por questionamentos dos outros alunos” (DC, 11/10/12).

É algo notável em praticamente todas as crianças uma sensibilidade e uma compaixão em relação aos outros seres. No entanto, as práticas cotidianas que banalizam a indiferença e a crueldade com outras espécies são constantes e parecem criar uma atmosfera que impermeabiliza essa sensibilidade.

Estávamos conversando sobre ecossistemas e relações ecológicas durante uma aula no 6º ano e um aluno me disse que havia comido carne de lagarto, que um conhecido dele sempre caçava. Ele disse, rindo, que vira o homem matá-lo, com uma pedrada na cabeça e que o animal tinha colocado sangue pela boca e agonizado até morrer. Eu então perguntei ‘– Você não ficou com pena?’ E ele respondeu: ‘- Do lagarto? Pena de lagarto, professora? Eu não!’ Aí eu perguntei: ‘-Você acha que ele não tem sentimentos?’ Ele se espantou muito com a minha pergunta. Ficou pensando, perplexo, e enfim afirmou, tristemente, ‘– Sim, com certeza ele tem sentimentos.’ Havíamos debatido durante as últimas aulas que o ser humano também faz parte dos ecossistemas, que ele também é um animal e que os outros animais também tem

sentimentos, são capazes de sofrer. Isso para eles era muito claro, quem duvida que um cão ou cavalo sofre? No entanto, quem leva esse sofrimento em consideração? (DC, 26/2/13)

Esse mesmo aluno veio algumas semanas depois até o quadro onde eu escrevia a matéria e me perguntou, olhando dentro dos meus olhos “professora, a natureza sente como nós?” A pergunta ainda não havia saído da cabeça dele. (DC, 14/04/13)

Outra manifestação interessante, nesse caso, do conjunto da turma (6º ano), foi quando estávamos falando da biodiversidade da APAED. Algo que eles sempre citam quando falam da APA é a coleção zoológica que existe na sede da Unidade de Conservação. Os animais dispostos nos vidros com conservante chama muita atenção dos alunos.

Quando falávamos sobre os seres vivos encontrados na APAEP em uma aula, um dos alunos perguntou “- Professora, aqueles animais que ficam nos vidros, eles acham, né, não mataram eles pra colocar lá não, né?” A pergunta me intrigou, pois nunca havíamos falado desse assunto nessa turma, nem da coleção, nem sobre pesquisas envolvendo a coleta. Então, eu aproveitei e respondi com outra pergunta: “- O que vc acha?” Ele respondeu: “- Acho que eles acham na mata, já morto.” E eu ampliei a pergunta: “- Quem acha que os pesquisadores acharam aqueles animais na mata e quem acha que eles matam alguns animais que encontram para colocar no vidro?” Todos afirmaram que eles deviam achar os animais mortos, e nunca mata-los, já que queriam preservar a natureza. Expliquei, então, que muitos foram mortos sim pelos pesquisadores, para provar que foram encontrados lá e para que as pessoas conhecessem, e aí passassem a preservá-los. Minha explicação foi objetiva, e minha entonação procurava não demonstrar se concordava ou não com a justificativa. Na verdade foi uma provocação. E a reação deles, incrível. Os alunos ficaram revoltados, incrédulos na incoerência da metodologia. “Como assim, eles mataram aqueles bichos???”. Uma situação semelhante ocorreu no final do ano passado, quando, ao visitarmos a sede da APA, duas alunas do 6º ano vieram me perguntar por que eles matavam (como tinha respondido a bióloga da UERJ que acompanhava a visita) os animais para colocá-los nos vidros. Expliquei da mesma forma e elas também ficaram indignadas, e argumentaram, em uma analogia impressionante: - Como assim? Esses biólogos!! Quer dizer que se eles quiserem que a gente preserve os índios a gente vai matar uns e colocar num vidro, para todo mundo conhecer e assim cuidar? Não tem

sentido! Se eu quero cuidar, eu não posso matar e colocar num vidro pros outros verem...” (DC, 12/03/13)

É interessante como as crianças/adolescentes podem questionar com tanta veemência e clareza uma prática que, por estar cristalizada entre os pesquisadores, é tida como normal e até educativa. Eles têm outras implicações. Não reconhecem o pedestal onde se costuma colocar a ciência. Nem reproduzem o antropocentrismo em situações onde ele não foi naturalizado.

Conviver com eles me fez perceber a enorme disposição que têm para se indignar com a imposição do sofrimento ao outro, humano ou não. É nítida a forma como a naturalização da violência e da opressão é um processo que se afirma no cotidiano. Nos acostumamos e aprendemos, com o tempo, a aceitar práticas que condenam outros seres às mais diversas injúrias e explorações, desde que estas nos ofereçam algum tipo de benefício.

Tem uma história que já ouvi várias vezes desde que comecei a trabalhar no CIEP. Os alunos contam como se fosse um mito, algo inexplicável falado pelos mais velhos. Contam que quando se vai matar um animal em casa (na maioria dos casos uma galinha), se tiver alguém com pena, o animal demora mais a morrer. Me explicam que a avó, o pai, ou quem for matar, geralmente espanta as crianças menores pra longe, pois elas sentem pena do animal e assim o processo de sangria demora mais. Conforme vão ficando mais velhas se acostumam e não se comovem tanto com a agonia e sofrimento do animal, assim não produzem mais “tal efeito”. A compaixão é encarada como fraqueza e algo que atrapalha o que tem que ser feito. Mas por que tem que ser feito? (DC, 02/09/2013)

A abertura para a experiência que os pequenos mantêm, em uma proposta de problematização dessas opressões, produz intensos debates e deslocamentos. Trocar com os alunos, abrir-se para seus sentimentos e conceitos, problematizando o que parece óbvio, é a aposta desse trabalho. Produzindo coletivamente pequenos espaços-tempo de resistência, que funcionam como dispositivos produtores de outros modos de viver. Desafiando nosso senso de superioridade humana e individual, reconhecendo-nos como parte de uma teia, interconectada há milhares de anos. Percebendo-nos não como fragmentos isolados que se completam, mas como parte de um vasto e vivo coletivo.

3.3 O veganismo e a educação

Nossas posturas refletem heranças culturais arraigadas e de origens muitas vezes ignoradas. Tais heranças penetraram tão profundamente em nosso *ethos* que muitas vezes não nos propomos a problematizá-las. São hábitos culturais, cuja generalidade e permanência no tempo histórico fez parecer tão naturais como nossos hábitos fisiológicos, ou como um caráter genético idiossincrásico.

Ao pensar em adotar um posicionamento político que tira os cadáveres de animais e seus dejetos da dieta, muitos justificam a imobilidade em uma perspectiva macro: “Não fará diferença, eles continuarão sendo explorados e mortos mesmo que eu não os coma”. Essa justificativa ignora a objetividade da prática, já que cada pessoa come 94 animais em média por ano (segundo o Vista-se, considerado o maior portal sobre Veganismo e Direito dos Animais do Brasil). Logo, se ela elimina essa prática, no mínimo, 94 vidas não serão exploradas e tiradas a cada ano, por falta de financiamento. 94 seres, cheios de singularidades e sentidos próprios. Mesmo que esse número não estivesse correto, basta pensar, em um churrasco quantos corações de galinha você come? Já pensou que cada coraçãozinho, com suas válvulas e cavidades devoradas em uma só bocada, pertenceu a um animal, cuja dignidade e sentimentos foram solenemente ignorados em troca de segundos de paladar.

No entanto, essa justificativa desconsidera muito mais que a realidade objetiva dos fatos, ela ignora todo o potencial educativo, virótico e corrosivo que existe em viver sendo vegana(o).

Primeira semana de aula, estou feliz e com muita saudade deles! Muitas coisas interessantes aconteceram essa semana. Ao entrar na turma de 6º ano reencontrei muitos alunos que repetiram a série e muitos novos, vindos do primeiro segmento do fundamental e/ou de outra escola. Assim, comecei a me apresentar, falei meu nome, minha idade, onde eu morava e ia falar da minha formação, comecei a frase “eu sou professora de ciências mas eu também sou ve(...)” e fui interrompida por uma aluna que falou “vegetariana, você também é vegetariana, né, professora?”, ri e falei que sim, mas que ia falar que era veterinária. Achei engraçado pois não me lembrava de já ter falado com ela sobre aquele assunto, mas de alguma forma, era algo que ela achava importante ser colocado na minha apresentação. O que me chamou mais a atenção foi a sequência dos fatos na semana. A professora de Artes é nova na escola e ela tem um estilo alternativo, meio hipponga, parecido com o meu jeito de vestir, o

que foi nitidamente associado pelos alunos, já que não é o mais comum entre as professoras. No final do seu primeiro dia, ela me contou que vários alunos lhe perguntaram se ela era vegetariana. Achei intrigante como mais uma vez minha opção alimentar (e política) era ressaltada pelos alunos, sem que a tivesse levantado recentemente (DC, 12/02/2014).

Quando convidei uma bióloga que trabalha na APAEP para dar uma aula para eles, a primeira coisa que lhe perguntaram depois que ela se apresentou foi: “Você também é vegetariana?” “Não, não sou.” “Ué, por que?” As crianças associavam com muita facilidade a profissão com a posição política. Diversas vezes vieram me perguntar “Professora, você é vegetariana porque você é veterinária?” Eu ria da associação, considerando que o principal profissional responsável pela produção/exploração animal é justamente o médico veterinário, mas entendia que elas percebiam que era o amor e a consideração pelos animais que determinou tanto ser vegana quanto ser veterinária.

Acredito que nossa tradição antropocêntrica e a naturalização criada pelo mercado carnista são as grandes responsáveis pela manutenção do hábito de comer animais e aceitar a brutal exploração das demais espécies. No entanto, muitas pessoas não se sentem completamente confortáveis com a prática, se alguém afirma sua desnaturalização. Me tornei vegetariana aos 14 anos e vegana aos 24. Adotei um posicionamento ético estético político que precisa ser afirmado o tempo todo, mesmo que eu não queira. Sempre que existe uma situação social que envolve comida.

Jantar na casa de alguém, encontrar no bar, dividir o café da manhã no trabalho, negar os bolinhos que a auxiliar da secretaria vende, negar a bala, o biscoito, o bombom comprado pela criança especialmente para você, o bolo da festa (e tudo mais que tem de comer na festa) ... O tempo todo digo que sou vegana/vegetariana. Sinto que já foi muito mais difícil. Porque muitas pessoas não gostam de ouvir que você é vegetariana. As reações são variadas, mas algumas chegam a ter raiva. Talvez por que tal posicionamento questione suas próprias opções. Eu não sei... E muitas começam a tentar achar a incoerência no seu ponto de vista. “E as proteínas?” “E você não tem pena da alface?” “Mas Deus fez os animais para o ser humano comer!” “Na Natureza, os animais também não se devoram uns aos outros, estamos sendo naturais!” “Somos o topo da cadeia alimentar!” Ufa! Todo vegetariano sabe essas e outras de cor e salteado. No entanto, quando eu ainda me alimentava de leite, ovos e seus derivados, a sequência de perguntas em algum momento chegava à: “E do

bezerro você não tem pena? Nem da galinha que coloca os ovos?” Quando chegava a esse ponto, tinha que assumir a contradição, afinal de contas a muito já sabia que a vaca, o bezerro e as galinhas “poedeiras” são tão ou mais exploradas que os animais usados na indústria da carne. Então muitas vezes, evitava até o debate. Como fazem muitos carnistas. É como dizer, sei que a escravidão é errada, mas como poderei viver sem meu escravinho (ou bifezinho)? Ao me tornar vegana, a situação se tornou bem mais fácil, por esse lado. Não tenho problemas em afirmar minha posição ética estética política em não comer carne, nem me importo em debater todos os argumentos (que em geral são sempre os mesmos) que buscam provar que comer os animais é natural e necessário. Vivemos sob o peso da heterogestão, mas o movimento de autodissolução está presente, em luta permanente. A tarefa é produzir um estranhamento, um olhar investigativo, afirmando isso como ato político, como crítica à heterogestão, que se afirma na desnaturalização dos postulados. (DC, 03/07/14)

Se por um lado, muitos adultos ficam incomodados e até irritados quando me ouvem falar que sou vegana, isso acontece muito raramente com as crianças. Algumas tentam me provocar, falando “e quando você vê uma picanha quentinha, não tem vontade de comer? Hummm, aquele cheirinho, você não liga?!?”. Mas isso não é comum. Elas estão muito mais abertas para escutar e não se sentem tão cobradas em rever suas atitudes, afinal são crianças e têm o respaldo de agir como seus pais. Assim, quando uma criança pergunta por que não como carne, eu posso afirmar “Estamos muito acostumados a comer os animais. Mas não precisamos disso. Eu amo os animais e escolhi não mata-los para comer”, e é o suficiente para que ela encontre todo sentido. A maior parte das crianças ama os animais, e certamente, se pudessem, não fariam a opção de fazê-los sofrer.

Tive algumas experiências com crianças de três a cinco anos ao descobrirem que o alimento que já estão habituadas a comer, na verdade, se trata de um animal morto. Uma delas aconteceu com meu afilhado, José, quando ele tinha quatro anos. Estávamos brincando no quintal e ele fingia que tirava várias coisas do bolso. Um martelo, uma chave, um brinquedo, um franguinho... “Um franguinho???”, estranhei. E lhe disse: “Ele vai ficar sem ar no seu bolso.” Ele olhou para mim sem entender e disse: “Não, é um franguinho. Não precisa de ar. Não tem boca!”. E começou a me explicar. Percebi que ele estava falando de “steaks” de frango (“nuggets”). E afirmei: “Mas esse franguinho é um filhote da galinha, que foi morto para virar comida”. Ele

ficou muito irritado comigo, como se eu estivesse o enganando e com algo sério. Correu até sua mãe na cozinha e perguntou a ela. Dei-lhe uma breve explicação do ocorrido e deixei-os a sós, para não atrapalhar a conversa. Mas fiquei espiando escondida. Ela lhe contou que a carne que comemos vem dos animais que matamos, e exemplificou: o franguinho vem da galinha, o bifinho vem da vaca e o presunto do porquinho. Mas ele não podia acreditar. Ficou em prantos, gritando repetidamente: “É mentira, mãe, não vem, não vem!”. Depois do ocorrido ele se negou a comer carnes por alguns dias, mas após ir para a casa do pai, voltou aceitando o comportamento. Outra situação me foi contada pela secretária do CIEP, Solange. Ao me ver ela falou: “Ana, lembrei muito de você! Estávamos vendo TV e passou a propaganda da Friboi. Daí o Gustavo viu aquilo e lançou – Mamãe, a vaca deixa tirarem um pedaço dela, pra gente comer?” Ele havia percebido que a carne era parte do corpo dos animais, mas não que lhes era tirada a vida para tornar-se alimento. Achou mais fácil conceber-nos arrancando um pedaço e passando um remédio no local. Talvez fosse até menos bárbaro que nossa prática naturalizada de criar e matar. Ela me contou que eles desconversaram, com medo que ele se negasse a comer carne. (DC, 31/01/2015)

De fato, de uma maneira geral, as crianças não querem maltratar e matar os outros animais. Nem os adultos. Mas naturalizamos de tal forma essa prática que está arraigada, instituída, e assim, deixamos por conta da heterogestão. Está dentro da normatividade criada e mantida pelo sistema, que nos faz acreditar que estamos agindo da maneira natural, normal e necessária. Aceitar nossa colaboração no sofrimento intenso de milhões de animais pode trazer à tona emoções dolorosas: dor e remorso pelos animais, raiva em relação à injustiça e a fraude do sistema, desespero ante a enormidade do problema, medo de que as autoridades e instituições que confiávamos, sejam de fato, indignas de confiança, angústia frente as possibilidades de mudanças e privações futuras, e culpa, por termos contribuído tanto com tal modelo de exploração (JOY, 2014).

Ser vegana chama muito a atenção das crianças do CIEP. Em geral, eu sou a primeira e única pessoa que eles conhecem que adota essa postura. Por ser tão diferente, eles já ficam intrigados. Mas para além disso, muitos acham uma coisa bacana, que tem sentido. Todos os dias quando almoço no refeitório da escola, elas sentam perto de mim e falam sobre isso. Querem saber, o que eu como afinal? Querem saber como é, ver mesmo que não estou comendo a carne servida. Algumas não pegam carne quando almoçam comigo. Algumas dizem que queriam muito ser

vegetarianas também. Umas afirmam que tentaram ficar sem comer carne por algum tempo, mas aí rolou um estrogonofe e tal... Às vezes, alunos sentam ao meu lado no refeitório, olham o meu prato (sem carne) e ficam olhando a carne no prato deles. Me perguntam de que animal é. Alguns ficam muito tempo olhando para o prato, uns desistem de comer depois. Tento ser sincera com elas, apreciar sua sensibilidade e simplicidade e não julgar comportamentos. Mas sempre penso como ser vegana propõe o tempo todo a desnaturalização de uma prática tão instituída que pode passar toda uma vida sem ser questionada.

Incluir os animais nas dietas e afastar a imagem deles da comida é tão comum que as crianças vivem se espantando quando percebem a origem animal das coisas que recuso. “Presunto, professora??? Mas presunto é o que?” “Nessa bala tem leite, professora? Caraca, mas tudo tem leite!” Nas festinhas que rolam na sala ou no pátio da escola, algumas crianças podem levar comidas veganas, como pastéis de banana ou paçoca, e vir falar comigo que trouxeram pensando no que eu iria comer. Já organizaram uma festa no meu aniversário com tudo vegano (Figura 25), após dias de debates sobre o que poderiam fazer. Algumas experimentam soja pela primeira vez dos hambúrgueres (de soja e banana verde) que levo para comer com o arroz e feijão no refeitório, além de conhecerem outros tipos de comidas que nunca viram. É comum vê-las explicando o veganismo com propriedade para outras crianças que não me conhecem e estranham meu prato. São diversas e singulares situações cotidianas em que a problematização e a desnaturalização da forma como nos relacionamos com os animais ressoa de uma determinada posição ética estética política.

Figura 25: Festa de aniversário organizada pelos alunos do 8º ano, sem nenhum alimento de origem animal.



Fonte: A autora, 2015.

Todas as pessoas que trabalham no CIEP, além dos meus alunos, sabem que sou vegana. A maioria não sabe que sou feminista, que luto contra a homofobia, que opto pela esquerda na política partidária... Mas sabem que sou vegana, não por militância ou ativismo, mas porque é uma prática ética estética política que se afirma no cotidiano, todos os dias, no café coletivo, no almoço no refeitório, nas festas, nas confraternizações. Sabem que é pelos animais. Um *ethos* que afirma outras possibilidades de vida, outras formas de invenção de si e do mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os capítulos desta dissertação contam de um cotidiano de pesquisa, de uma forma de pesquisar e viver. Retomando a ideia de descontinuidade de Larrosa (2001), esse trabalho emerge do meio, não apresenta metas, progresso ou conclusão. Trata-se de um exercício de autogestão que ocorre pelas brechas, na composição de espaços-tempos de resistência. Procurei neste trabalho ensaiar sobre a desnaturalização de nossas relações, com o outro e com nós mesmos. Segundo Lourau (1994, p.14), “funcionamos, todos, em todos os lugares, sob a heterogestão; ou seja, "geridos" por "outrem". E a vemos como algo natural.” Segundo o autor, a ciência política e todas as novas ciências da racionalidade econômica seguem por essa via. Pretendendo-se científicas, aceitam o instituído como natural. Agem como se alguns homens (e alguns animais não-humanos) tivessem uma natureza de escravos, como se necessitassem estar sempre submetidos a outros homens, e como se estes fossem super-homens... Essa lógica de submissão e controle se apoia em parâmetros elitistas, racistas, machistas, especistas... No entanto, nós a aceitamos, como se fosse natural e insuperável.

A aposta desse trabalho é tensionar a noção da educação como transferência de informações para solução de problemas (humanos), como uma estratégia para um fim desejado (no caso da chamada educação ambiental, o desenvolvimento sustentável? A preservação dos recursos?). A proposta de educação dessa pesquisa é trabalhar em cima de modos de subjetivação, ou seja, da própria força das transformações, do devir, dos processos de dissolução das formas dadas e cristalizadas (MACHADO, 1999). O devir cria uma zona que escapa das representações, das identidades. Em uma dupla captura, essa cartografia se constrói, pelos afectos, que politicamente a colocam em uma determinada posição.

Pensar a educação na perspectiva ética-estética-política é pensar na experiência dos seres vivos, tanto em negociações de conflitos e tensões nas relações cotidianas, como no compartilhar, na solidariedade e na aceitação do outro como legítimo outro junto a nós. Nessa dupla captura, que é o devir-animal, pode estar a constituição de processos de diálogo com a alteridade (humana e não-humana), sem a subjugação do outro.

Neste processo quem dá as maiores pistas de uma outra forma de estar no mundo (e na pesquisa), ensaiando (LARROSA, 2001), são as crianças. Se você parar, olhar nos olhos da criança, olhar mais devagar, quase sempre ela estará ali. Pela sua abertura para o presente, para a experiência. Não estão tão agarrados às próprias concepções passadas (que estão em constante mutação) nem estão tão preocupados com o futuro. Estão mais abertos para problematizar e desnaturalizar o instituído. Nós, adultos, podemos ser encarados como uma obra aberta (DIAS, 2011a), no entanto, temos por hábito nos agarrar as nossas convicções. Como afirma Machado (1999):

Nós desejamos fervorosamente uma unidade com a qual nos identificar, uma harmonia, uma estabilidade. Quando as peças se embaralham muito nos sentimos sem chão, é como se alguém nos tivesse tirado o tapete. A questão é que ansiamos pela ordem e repudiamos o caos, a desestabilização de nossas certezas, de nossas verdades. Queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido e, assim, nos faça manter uma mesma personalidade para o resto da vida. Parece que precisamos de unidades que nos tranquilizem. Mas o problema é que não as pensamos como provisórias.

Para as crianças (e adolescentes), suas verdades são bem mais provisórias. Nos debates, têm mais facilidade em não se preocupar com sua própria imagem ou em mecanismos de auto afirmação. Estão, em muitos momentos, simplesmente sendo. Assim, criam uma atmosfera de liberdade, onde pode-se trocar sem medo, permitir a surpresa e os deslocamentos.

A intenção deste trabalho não é indicar caminhos, receitas ou fórmulas generalizáveis, ou aplicáveis com vistas a resultados similares. Mas apontar o questionamento dos postulados e a atenção ao presente e aos afetos como partes de uma proposta ética-estética-política de educação. Que se diferencia das estratégias individualizantes conscientizadoras, apostando nas práticas de produção de subjetividades comprometidas com a invenção de novas possibilidades de vida (DIAS, 2011b).

Somos constantemente embalados em um processo de naturalização das opressões e da exploração dos indivíduos e ecossistemas, para justificar os mecanismos doentios de organização da nossa sociedade. Aprendemos a endurecer, a apreciar o controle, a posse, a hierarquia e a limitar a ética. Neste trabalho, a opção foi habitar um território pesquisando com, e não sobre, abordando as subjetividades

pelas suas conexões e agenciamentos, provocando estranhamentos e forçando o pensamento a produzir novas formas, sempre provisórias.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. M. A ética ambiental de Tom Regan: crítica, conceitos, argumentos e propostas. In: *ETHIC@*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p.147-151, 2006.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos, in: (org.)

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOCIA, L. da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução: Centro Bíblico Católico. 34ª ed. São Paulo: Ave Maria, 1982.

BRASIL. Lei Federal 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, parágrafo 1º, incs. I,II, III e VII da Constituição Federal. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

CONSERVAÇÃO INTERNATIONAL-BRASIL. *Hotspots*. Disponível em <http://www.conservation.org.br/como/index.php?id=8>. Acesso em 01 de mar. 2013.

COSTA, L. A.; ANGELI, A. do A. de; FONSECA, T. M. G. Cartografar. In: FONSECA, T. M. G., NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CUNHA, L. C. *O consequencialismo e a deontologia na ética animal: uma análise crítica comparativa das perspectivas de Peter Singer, Steve Sapontzis, Tom Regan e Gary Francione*. Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Filosofia, 2010.

DELEUZE, G. *O que é um dispositivo?* Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

_____. *Conversações*. São Paulo: Ed.34, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GATTARRI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, R. O. Entre licenciandos e educantes: caminhos polifônicos numa formação inventiva de professores. *32ª Reunião Anual ANPED*. Caxambu, 2009. Disponível em: 32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_24.html, acessado em: out. 2014.

_____. *Pesquisa Intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na*

Formação de Professores. Fractal: Revista de Psicologia, v.23 – n.2, p.269-290, Maio/Ago. 2011(a).

_____. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011(b).

DIEGUES, A. C. Etnoconservação da Natureza: Enfoques Alternativos. In: DIEGUES, A. C. (org.) *Etnoconservação: Novos Rumos para a Proteção da Natureza nos Trópicos*. São Paulo, Annablume, 2ªed., 2000.

ESPINOZA, B. *Ética III*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FELIPE, S.T. *Por uma questão de princípios: alcances e limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

_____. Agência e paciência moral: razão e vulnerabilidade na constituição da comunidade moral. *Ethic@* - Florianópolis, v. 6, n. 4 p. 69-82, 2007.

_____. Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: Perspectivas éticas abolicionistas, bem-estarmistas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. UFSC/ Univ. Lisboa, *Revista Páginas de Filosofia*, v. 1, n. 1, jan-jul/2009.

_____. *Acertos abolicionistas: a vez dos animais: crítica à moralidade especista*. São José, SC: Ecoânima, 2014.

FERNANDES, R. A. N. Notas para uma história ambiental de São Gonçalo: o processo de ocupação do território gonçalense. In: SANTOS, M.G. (org.) *Estudos Ambientais em regiões metropolitanas: São Gonçalo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 21-41, 2012.

FOSTER, J. B. *A Ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: ética sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 288-293, 2006.

GONÇALVES, C. W. Os (des)caminhos do meio ambiente. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 1989.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. O conceito de holismo em ética ambiental e em educação ambiental. In: Sato, M. e Carvalho, I.C.M. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografia do desejo*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

IBGE – São Gonçalo. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=330490#>>. Acesso em: 04.06.2013.

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Biodiversidade. Disponível em <<http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/categorias.html>>. Acesso em: 02.03.2013

JOY, M. *Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas: uma introdução ao carnismo: o sistema de crenças que nos faz comer alguns animais e outros não*. Tradução Mário Molina. 1ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2014

LACEY, H. *Valores e Atividade Científica*. São Paulo: Discurso Editorial, 1998.

LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.281-296.

_____. Linguagem e Educação Depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Revista Educação e Realidade*, nº 29, 2004b. p.27-43

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LOURAU, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. Objeto e método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, S. (org.) *René Lourau, Analista em Tempo Integral*. Campinas: Hucitec, 2004.

MACIEL, M.E. Poesia e subjetividade animal. In: PEDROSA, C., ALVES, I (orgs.) *Subjetividades em devir – Estudos de poesia moderna e contemporânea*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

MACHADO, L.D. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (org.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999.

MATURANA, H., *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Workshopsy, 1995.

MONTAIGNE, M. Apologia de Raymond Sebond. In: *Os pensadores*. Tradução Sérgio Milliet. v.1 São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000

- NICOLLIER, V., VELASCO, F. G. C. Conhecer a Mata Atlântica na infância: uma contribuição da teoria das inteligências múltiplas para a educação ambiental, in: *Investigações em Ensino de Ciências – V14(3)*, pp. 421-456, Bahia, 2009.
- PASSOS, E., KASTRUP V., ESCÓCIA L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASSOS, E., BARROS R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção, In: PASSOS, E., KASTRUP V., ESCÓCIA L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RAMBO L.; RENK, A. A. A relação homem/natureza-animais: uma revisão da literatura sobre o descaminho da cultura ocidental. *Revista de Ciências Ambientais*, v.2, n.2, p. 61 a 78, Canoas, 2008.
- RAMOS, A. Saberes-fazer socio-ambientais em redes cotidianas do congo de mascarados de Roda d'Água, Cariacica, ES. *IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos*, Niterói, 2012.
- ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- SÃO GONÇALO (RJ). Decreto n.054, de 19 de julho de 1991. Decreta a Área de Preservação Ambiental do Engenho Pequeno.
- _____. Decreto n.038, de 16 de março de 2001. Declara de utilidade pública área para criação do Parque Nacional Municipal de São Gonçalo.
- SATO, M. *Educação para o ambiente amazônico*. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, UFSC, São Carlos, 1997.
- SANTOS, M.G.; PINTO, L.J.S. e PORTUGAL, A.S. A biodiversidade na APA do Engenho Pequeno e Morro do Castro. Pp. 59-97. In: M.G. Santos (org.) *Estudos Ambientais em regiões metropolitanas: São Gonçalo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: CARVALHO, I. C. M. de, GRÜN, M., TRAJBER, R. (orgs.) *Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.
- SILVA, A.C. Processos de urbanização em São Gonçalo no contexto metropolitano do Rio de Janeiro e suas consequências socioambientais. Pp. 41-56. In: M.G.

Santos (org.) *Estudos Ambientais em regiões metropolitanas: São Gonçalo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SEGURA, D. S. B. *Educação Ambiental na Escola Pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume, 2001.

SINGER, P. *Libertação Animal*. São Paulo: Ed.Lugano, 2004.

SCHÖPKE, R. A Reconciliação com a Natureza. *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo, ano XVII, nº 151, p. 26-31, ago. 2005.

UNGER, N. M. Os pré-socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser. *In*: CARVALHO, I.C.M.de, GRÜN, M., TRAJBER, R. (orgs.) *Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.