



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

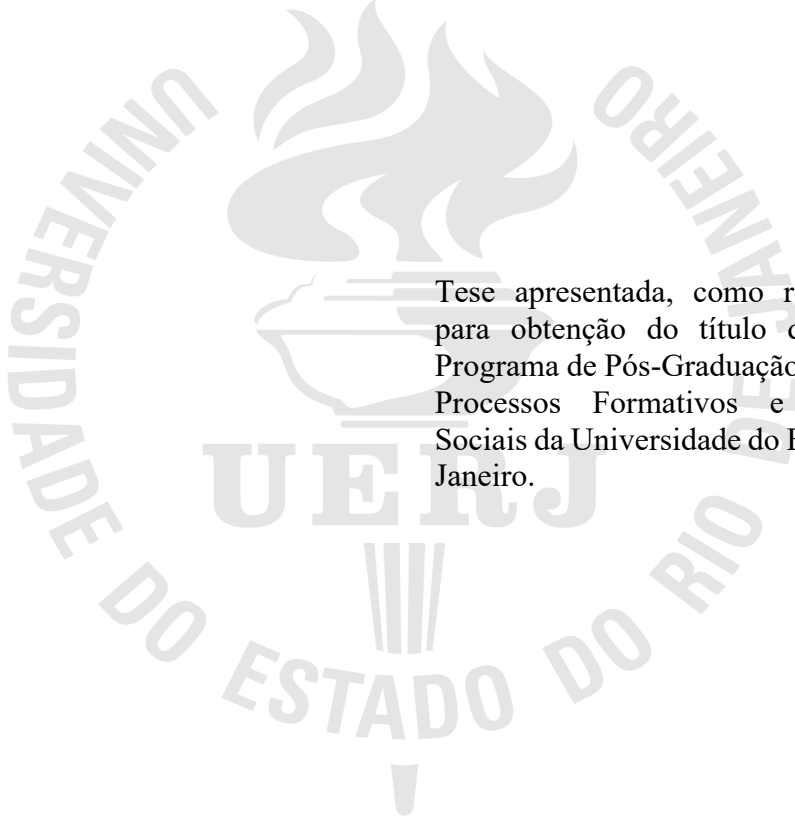
**Antiespecismo e formação de professoras: um fazer inventivo com diários
de campo**

São Gonçalo

2023

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

Antiespecismo e formação de professoras: um fazer inventivo com diários de campo



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M527 TESE	<p>Mello, Ana Luíza Gonçalves Dias. Antiespecismo e formação de professoras : um fazer inventivo com diários de campo / Ana Luíza Gonçalves Dias Mello. – 2023. 150f.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação – Teses. I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

Antiespecismo e formação de professoras: um fazer inventivo com diários de campo

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Rita Leal Paixão
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Fabio Alves Gomes de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

Quase não registrei meus agradecimentos aqui, não por não me sentir absurdamente grata a muitos seres que foram fundamentais na construção dessa pesquisa, mas pelo incômodo que uma implícita hierarquia de importância possa assumir nesse espaço. Assim busco desde já desconstruir no leitor (e em mim) qualquer lógica estabelecida nesse sentido.

Agradeço a todos os bichos que trocaram olhares comigo, abrindo em mim espaço para a ternura e para o agora. Os que moram comigo, os que já estão em outros planos astrais, os vão ao meu encontro todos os dias nos quintais do CIEP, nas casas dos amigos, nas ruas e nas matas. Agradeço por existirem e pelos sentidos que dão ao mundo.

Agradeço também, e por que não, às florestas, aos mares, aos rios, à terra, ao vento, às tão companheiras plantas do meu quintal, aos seres que não vejo e às forças invisíveis que guardam meu caminho.

Às crianças e adolescentes (apesar de em toda essa tese me referir a eles como crianças), da escola e de outros territórios, pela abertura para a experiência, para o presente, pelo carinho, por ensinarem tanto e por tornarem meu dia a dia cheio de alegria.

Às professoras e funcionárias do CIEP 411, da escola Municipal Orgé Ferreira dos Santos e da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pelas conversas, pelas trocas e aprendizados, e por cuidarem dos cães e das crianças que circulam por lá.

Às docentes que contribuíram nas entrevistas que compõe essa tese, pelo tempo e pela disposição em produzir estes encontros.

Às graduandas de Pedagogia da Universidade de Vassouras do Polo Saquarema e da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, por todo envolvimento nas aulas que estivemos juntas, pelas trocas e pela vontade de construir outros modos de estar na escola.

Aos meus pais e à minha família pelo amor, apoio e por me ajudarem a enxergar desde nova que os seres merecem ser respeitados e ajudados. À minha mãe pelo exemplo de força, pelo carinho, por sempre ter me incentivado e apoiado minhas escolhas. Ao meu pai por sempre se indignar frente aos sofrimentos dos animais. À minha avó por todo cuidado e sabedoria.

Às amigas, pela inspiração em seus modos de viver, por toda rede, amparo e apoio e por me fazerem sentir que tenho sempre com quem contar.

À Aline, pelos aprendizados infinitos, por tanta troca e tantas descobertas juntas.

Ao Wellington, pela parceria, pelos afetos e por essa doce baianidade.

À minha orientadora, Rosi, pela amizade, pela confiança, pelo carinho, por me ensinar tanta coisa, por polinizar uma formação inventiva nas universidades, nas escolas e no cotidiano. Pelo compromisso com a produção de uma vida bela e livre. Que bom ter você por perto!

Aos membros da banca, pela aposta na construção coletiva desta tese, por seus ricos trabalhos e por tantas contribuições dadas.

Às companheiras de pesquisa e estudos, colegas e bolsistas da OFIP – Oficina de Formação Inventiva de Professores, pelos encontros que tanto acolheram e instigaram essa pesquisa.

À querida Heliana Conde, presente na banca de qualificação desta tese e em todo seu percurso, nos textos que com frequência me enviava dizendo que havia lembrado de mim, nas conversas carinhosas e nos referenciais teóricos. Estamos com saudades da sua alegria e gentileza e torcendo pela sua recuperação.

Posso dizer que todo o percurso dessa pesquisa foi realizado de maneira coletiva, então meus agradecimentos se estendem a cada ser, humano e não humano, que esteve comigo nessa caminhada. Muito obrigada!

RESUMO

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. *Antiespecismo e formação de professoras: um fazer inventivo com diários de campo*. 2023. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

O especismo é a opressão que os seres não humanos sofrem por pertencerem à outra espécie. É um fenômeno multifatorial e interdependente de outras formas de dominação, como o colonialismo, o racismo, o machismo e o capitalismo. Entre os muitos espaços em que essa opressão é produzida e ensinada, estão as instituições de educação, como a escola e a universidade. Esta tese, por meio de uma pesquisa-intervenção e em companhia dos diários de campo, procura destacar como a formação de professoras ajuda a reproduzir lógicas especistas que irão ressoar na escola básica e na vida. Busca também dar a ver de que maneiras a formação inventiva pode forçar o pensamento a perceber e questionar o especismo, forjando brechas para produzir modos outros de ver os animais não humanos, modos em que estes não sejam tidos como objetos de propriedade, expostos à exploração de seu corpo e à privação de sua liberdade. O que move uma formação inventiva é a aposta em fazer problematizações, para desaprender aquilo que nos conforma e nos imobiliza. Como ainda utilizamos a cultura e nossos valores coloniais para romantizar e justificar a violência e exploração de outros seres? Que dispositivos estão envolvidos na captura da empatia, do encantamento, dos devires e na promoção da dominação? Estas e outras tantas questões explicitam os eixos de análise e de intervenção, atravessando a produção da pesquisa que, pode-se dizer, trata-se de uma “tese militante” antiespecista, um desdobramento de um modo de estar no mundo e de dar visibilidade às outras possibilidades de se relacionar com os animais. A proposta assim é problematizar como certos conceitos especistas são reproduzidos, naturalizados ou questionados na formação de professoras, mantendo lógicas que legitimam um modelo de exploração, dominação e morte de incontáveis seres, humanos e não-humanos, para, com efeito, inventar modos antiespecistas de formar professoras.

Palavras-chave: formação inventiva antiespecista; especismo; diário de campo; pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. *Antispeciesism and teacher formation: an inventive approach with field diaries*. 2023. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Speciesism is the oppression that non-human beings suffer because they belong to another species. It is a multifactorial phenomenon and interdependent on other forms of domination, such as colonialism, racism, machismo and capitalism. Among the many spaces in which this oppression is produced and taught are educational institutions such as schools and universities. This thesis, through intervention research and in the company of field diaries, seeks to highlight how teacher formation helps to reproduce speciesist logic that will resonate in basic school and in life. It also seeks to demonstrate how inventive formation can lead thought to perceive and question speciesism, forging gaps to produce other ways of seeing non-human animals, ways in which they are not seen as objects of property, exposed to the exploitation of their bodies and the deprivation of their freedom. What drives inventive formation is the bet on problematizing in order to unlearn what conforms and immobilizes us. How do we still use colonial culture and values to romanticize and justify the violence and exploitation of other beings? What devices are involved in capturing empathy, enchantment, becomings, and in promoting domination? These and many other questions make the axes of analysis and intervention explicit, permeating the production of the research which, it could be said, is an antispeciesist "activist thesis", an unfolding of a way of being in the world and of giving visibility to other possibilities of relating to animals. The proposal is thus to problematize how certain speciesist concepts are reproduced, naturalized or questioned in teacher formation, maintaining logics that legitimize a model of exploitation, domination and death of countless human and non-human beings, in order to invent antispeciesist ways of teacher formation.

Keywords: inventive antispeciesist formation; speciesism; field diary; intervention research.

RESUMEN

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Antiespecismo y formación docente: um enfoque inventivo con los diarios de campo. 2023. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

El especismo es la opresión que sufren los seres no humanos por pertenecer a otra especie. Es un fenómeno multifactorial e interdependiente de otras formas de dominación, como el colonialismo, el racismo, el machismo y el capitalismo. Entre los muchos espacios en los que se producen y se enseñan esta opresión se encuentran las instituciones educativas, como la escuela y la universidad. Esta tesis, a través de una investigación-intervención y en compañía de diarios de campo, busca resaltar cómo la formación docente ayuda a reproducir lógicas especistas que resonarán en las escuelas básicas y en la vida. También busca explicar de que maneras la formación inventiva puede obligar al pensamiento a percibir y cuestionar el especismo, abriendo brechas para producir otras maneras de ver a los animales no humanos, maneras en las que ellos no sean considerados objetos de propiedad, expuestos a la explotación de su cuerpo y a la privación de su libertad. Lo que mueve la formación inventiva es centrarse en cuestionar para desaprender lo que nos conforma e inmoviliza. ¿Cómo seguimos utilizando la cultura y nuestros valores coloniales para romantizar y justificar la violencia y la explotación de otros seres? ¿Qué dispositivos intervienen para capturar la empatía, el encanto, los devenires y en promover la dominación? Estas y muchas otras preguntas explican los ejes de análisis e intervención, que atraviesan la producción de una investigación que, se podría decir, es una “tesis militante” antiespecista, un despliegue de una manera de estar en el mundo y de dar visibilidad a otras posibilidades de relacionarse con los animales. La propuesta es problematizar cómo ciertos conceptos especistas son reproducidos, naturalizados o cuestionados en la formación docente, manteniendo lógicas que legitiman un modelo de explotación, dominación y muerte de innumerables seres, humanos y no humanos, para, en efecto, inventar prácticas antiespecistas de formar docentes.

Palabras clave: formación inventiva antiespecies; especismo; diario de campo; investigación-intervención.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	ESCRITAS E INTERVENÇÕES ECOFEMINISTAS	37
2	A INVISIBILIDADE DOS ANIMAIS EM NOSSOS COLONIAIS MODOS DE VIVER – ENCONTROS COM A PEDAGOGIA	49
3	AS DISCIPLINAS ESCOLARES GEOGRAFIA E CIÊNCIAS E SUAS PRÓPRIAS LÓGICAS DE MANUTENÇÃO DO ESPECISMO	87
	NÃO HÁ MANUAL PARA INTERVIR CONTRA O ESPECISMO	131
	REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

Nós não somos.

Nós estamos sendo...

Alejandro Jodorowsky

(...) Assim como pode acontecer com a arte, os encontros com a natureza, especialmente com os animais de outras espécies, me parecem produzir essa dupla captura, esse transbordamento de presença que traz para o agora, para a experiência direta, que amplifica nossa potência. Estes seres, das formas mais múltiplas e singulares, parecem que simplesmente estão sendo, imanência absoluta. Capazes de produzir um devir que nos rouba de nossos sonhos transcendentais e ressentidos, desconectados do presente e amarrados às nossas representações... Desde criança, sempre me encantaram. Ao mesmo tempo, perceber a opressão a que os submetemos me enche de revolta e indignação... O que fez de mim uma militante antiespecista, bem antes de saber o que significava essa palavra. Fiz veterinária achando que poderia produzir diferença nas vidas animais. Mas o que vivenciei no curso e nos anos posteriores foi uma prática profissional extremamente limitada por um sistema que, além de especista, se constrói sobre desigualdades sociais e miséria. Ao entrar nos territórios da escola como professora, até antes, como estagiária, ao conviver com as crianças/adolescentes, senti nelas/com elas a potência da presença, do simples seguir sendo, se criando a cada instante, tão similar aos não-humanos. (E elas não estavam doentes como meus pacientes, e nem precisavam se sacrificar para me pagar, como seus tutores, e nem eu apostar em tratamentos sem exames para confirmação de diagnósticos, como de costume...). Que alegria passou a ser habitar esse espaço, com todos seus afetos e risos e experiências. Encontros cheios de conversas inspiradoras e respostas surpreendentes, de devires, de constante invenção de si e do mundo. Em alguns meses deixei a prática profissional como veterinária e passei a trabalhar apenas como professora, e todos que convivem comigo sabem o quanto eu amo as aulas e estar na escola. Mas esses pequenos seres, tão mágicos e curiosos, também reproduzem lógicas opressoras, entre si e com as outras espécies, que vão se afirmando ao longo do tempo em suas práticas mais cotidianas. Nos últimos dez anos, completados esse mês, tenho pensado e pesquisado essa questão, e é nítido como muitos discursos e atividades escolares tradicionais reforçam representações que alimentam o especismo, entre tantas outras opressões. Quem mantém esses discursos e práticas escolares? De que formas as instituições que formam

professoras produzem e reproduzem as mesmas lógicas especistas? Então, fez sentido esgarçar a borda desse estudo, até então centrado na escola básica, e partir para a formação inicial de professoras, na tentativa de levantar um pouco da poeira especista que invisibiliza os animais não humanos nos cursos de licenciatura e reproduz representações que legitimam as lógicas de exploração e dominação que tanto impomos em suas vidas. (Diário de campo, outubro de 2021)

Uma tese militante antiespecista

(...) Nessa roça, a gira e a ginga não tem começo, meio e fim, só começo, meio e começo, nela, toda pedra é preciosa e todo animal é de estimação.(...)

Geni Núñez

Como aprendemos a nos tornar tão especistas¹? Como nos hierarquizamos a ponto de naturalizar a dominação e a violência contra milhares de seres? Que práticas formativas são capazes de reafirmar conceitos e discursos especistas como verdades absolutas, enquanto omitem tantos outros saberes em suas atividades cotidianas, em seus currículos e ementas? Em que sentidos a formação inventiva pode problematizar o especismo e instigar a produção de modos outros de ver e de se relacionar com o restante da natureza, nos quais animais não sejam tidos como objetos de propriedade, oprimidos, expostos à exploração de seu corpo e à privação de sua liberdade? De que formas a naturalização do especismo nos autoriza a ensinar, na escola e na Universidade, práticas fascistas como algo normal, natural e necessário? Como ainda utilizamos a cultura e nossos valores coloniais para romantizar e justificar a violência e exploração de outros seres? Que dispositivos estão envolvidos na captura da empatia, do encantamento, dos devires e na promoção da dominação?

Estas e outras tantas questões atravessam a produção deste trabalho que, pode-se dizer, trata-se de uma “tese militante” antiespecista, um desdobramento de um modo de ser e intervir no mundo e de dar visibilidade aos processos de construção e desconstrução das formas como

¹ Especismo, termo criado por Richard D. Ryder na década de 70, pode ser definido como a opressão sofrida por não pertencer a nossa espécie (OLIVEIRA, 2021). É similar ao racismo e ao machismo, onde os interesses de um indivíduo não contam, ou contam com menor importância, somente pelo fato dele pertencer a um determinado grupo, no caso, a outra espécie biológica. Expressa a tendência da 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 morte. No decorrer do trabalho, este conceito será problematizado para tecer uma perspectiva antiespecista na formação de professoras.

nos relacionamos com os animais. O antiespecismo aqui é afirmado como um *ethos*, como um modo de viver que busca perceber e problematizar as relações de opressão produzidas contra seres de outras espécies. Entendendo as opressões, sejam contra humanos ou outros seres, como sistemas interligados, que se sustentam mutuamente, não é possível pensar um antiespecismo capitalista, racista, misógino, homofóbico, capacitista ou que atue em consonância com qualquer forma de dominação e opressão. O antiespecismo é política, é uma aposta ética que se faz a cada instante, como tudo que questiona o que é hegemônico. E assim forma, desforma, transforma, produzindo outras possibilidades de ver e de se relacionar com os demais seres e consigo mesmo.

Desde que me tornei professora de ciências da escola pública, em 2011, venho problematizando os modos de construção e desnaturalização do especismo na educação básica, uma pesquisa-intervenção registrada em trabalho de conclusão de curso de especialização (MELLO, 2013), em dissertação (MELLO, 2015), em tese (MELLO, 2021), em monografia de graduação em pedagogia (MELLO, 2020) e em outros trabalhos (MELLO, 2016, 2018, 2019, 2023, MELLO; DIAS, 2020, 2022a, 2022b). Em janeiro de 2021, defendi a tese “Por uma formação antiespecista na escola pública” (MELLO, 2021), uma pesquisa-intervenção que buscou cartografar alguns modos de manutenção do especismo na escola e suas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Em tais estudos foi possível demonstrar a forte presença da cultura especista na escola, dando a ver a importância da formação inicial de professoras na reprodução destes discursos. Assim, nesta segunda tese, proponho seguir problematizando o especismo, agora no campo da formação inicial de professoras. A proposta é analisar como certos conceitos especistas são construídos, reproduzidos ou questionados na graduação, mantendo lógicas que legitimam um modelo de exploração, dominação e morte de incontáveis seres, humanos e não-humanos. Como a formação das professoras contribui nas falas e posturas adotadas por elas, posteriormente, na escola com relação aos seres de outras espécies? Em que sentidos essa formação colabora em seus questionamentos, na reprodução de lógicas e modos antropocêntricos de ser e estar no mundo? Como conceitos e discursos especistas se mantêm como verdades inquestionáveis, explícitas ou implícitas enquanto ignoram, omitem ou deslegitimam tantos outros saberes em suas práticas escolares cotidianas e currículos? Como os cursos de licenciatura trabalham questões ligadas aos animais não humanos e como isso ressoa diretamente no modo como tais questões serão abordadas pelas professoras na escola básica?

Antes de continuar, entretanto, faz-se necessário explicitar algumas questões ético-estético-políticas (GUATTARI, 1992) presentes na proposta deste trabalho. A primeira delas é

a presença dos diários de campo atravessando todo o texto e introduzindo cada novo tópico. Essa proposta metodológica e de uma estética de escrita será discutida no próximo tópico, intitulado “Entre encontros, escritas e cartografias antiespecistas”. Outra questão se refere à utilização de uma linguagem relacionada ao gênero e espécie. Entendo que nominar grupos de pessoas usando o gênero masculino, ou mesmo afirmando binarismos (as/os), assim como falar em animais para se referir apenas aos animais que não são humanos, fortalece lógicas de exclusão e opressão. Para não reforçar tais costumes, procuro utilizar outras formas de expressão, que podem variar ao longo do texto (por exemplo: a utilização majoritária do gênero feminino, especialmente onde isso se faz real, como nos grupos de professoras, e de palavras de gênero neutro). No caso das demais espécies, procuro em vários momentos utilizar expressões como “animais não humanos”, “seres humanos e os outros animais”, reconhecendo, entretanto, a existência da problemática de permanência da centralização referencial dada aos humanos enquanto se atribui aos demais indivíduos um sentido de negação (OLIVEIRA, 2021). Com isso, pretendo problematizar a discriminação subentendida em nossa linguagem, no entanto, não há a intenção de seguir ou propor uma nova regra ou um manual para o uso não sexista/especista da linguagem, principalmente quando isso compromete muito a capacidade de comunicação do texto.

Como explicitado no diário que antecede esta introdução, fiz minha primeira graduação em Medicina Veterinária (um curso mais explicitamente especista que se pode imaginar) pelo encantamento em conviver com seres que estão entregues à experiência do presente, pela zona de indiscernibilidade² produzida com eles, e pela vontade de diminuir os sofrimentos aos quais eles estão submetidos. No entanto, a prática clínica veterinária é brutalmente limitada e direcionada por um sistema capitalístico, antropocêntrico e com abundância de desigualdades sociais, e tudo que imaginei fazer não se mostrava possível. Com a segunda graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pude experienciar a vida na escola, esse território rico em intensidades e afetos. Aprendi que as crianças são muito parecidas com os animais não humanos, na sua entrega e abertura para o agora. Percebi também que, com a docência, conseguia fazer muito mais contra as opressões, inclusive contra o especismo.

² A “zona de indiscernibilidade” é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1997): “se o devir é um bloco (bloco-linha) é porque ele constitui uma zona de vizinhança, de indiscernibilidade, um *no man’s land*” (p.91). “Há toda uma política dos devires-animais (...) que se elabora em agenciamentos que não são nem os da família, nem os da religião, nem os do Estado” (p.30). Podemos dizer que na zona de indiscernibilidade de Deleuze e Guattari, “homem e animal se sobrepõem, criando um monstro que não pertence nem a natureza nem a lei” (FAUSTO, 2020, p.45). Se sobrepõem sem se fundir, convergem sem se unir, ocorrendo em conjunto sem coalescência. “A zona de indiscernibilidade não é uma indiferenciação; em vez disso é onde as diferenças se unem ativamente” (MASSUMI, 2014, p.19).

Sim, o especismo é uma opressão. As relações dominantes que estabelecemos com os outros animais se encaixam perfeitamente nas definições de opressão do dicionário (MICHAELIS, 2021): “Dominar com autoritarismo e violência; tiranizar, violentar”; “Causar aflição, tormento, afligir, atormentar”; “Causar tristeza e melancolia; deprimir”. É exatamente o que acontece nos galpões das criações de frangos, patos, porcos, vacas, perus, nos biotérios de empresas e universidades, nos zoológicos, gaiolas, aquários e todo tipo de cativeiro, nos pastos e estábulos, nas correntes dos quintais, nos haras de hipismo... Nossa ruptura com o restante da natureza, registrada desde Aristóteles e estabelecida no pensamento europeu colonizador principalmente no final do século XVII com a filosofia de René Descartes, “provocou não apenas o rebaixamento dos não humanos na hierarquia dos viventes, como também a transformação do próprio termo ‘animal’ num antônimo de ‘humano’” (MACIEL, 2023, p.14). Fundamentada a partir do que o filósofo francês considerava a faculdade suprema da existência, a razão (e por extensão, a consciência, que não estaria presente nos seres não humanos), tal visão mecanicista tornou o animal um estranho a nós, um outro sem alma, incapaz de pensar e, conseqüentemente, reduzido a um mecanismo (MACIEL, 2023). Assim, tornados objetos de propriedade, os animais não humanos são tratados como não dignos do direito à vida, à liberdade e às opções que seriam próprias de sua natureza específica. São desconsiderados quanto as suas subjetividades, afetos ou interesses, submetidos a toda sorte de violência para atender objetivos humanos. Animais domesticados têm suas vidas condicionadas a quem os “possui”. Já os silvestres são tidos como “objetos naturais”, “elos da cadeia alimentar”. Entretanto, como nos lembra Sônia Felipe (2014), animais não são elementos da paisagem, nem meras peças que garantem equilíbrio aos ecossistemas. São seres singulares, únicos, políticos. Animais vertebrados (peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos) e alguns invertebrados são seres sencientes, são constituídos do aparato neuromental, assim como nós humanos, para a experiência da dor e do prazer e para as emoções positivas e negativas (FELIPE, 2014). E se um ser sofre, não há qualquer justificativa ética para desconsiderar este sofrimento.

Segundo o pesquisador Fabio Oliveira (2021), a opressão contra os animais não humanos é um fenômeno multifatorial e interdependente dos demais “ismos” de dominação, como o colonialismo, racismo e capitalismo. Tanto colonialismo quanto capitalismo estabeleceram um tipo de organização sociorracial dependentes do especismo e do racismo, manifestado por meio de práticas como expansão e usurpação territorial, em consonância à exploração e extermínio dos corpos humanos e não-humanos. O autor cita o ativista indígena Billy Ray Belcourt para pensar como a branquidade inerente às estruturas político-econômicas

legítima a subjugação, a apropriação territorial e a invasão colonial, dissemina culturas alimentares impostas pelo processo de colonização (e redimensionadas pelo capitalismo) como forma única e exclusiva de se relacionar com os alimentos, com a terra e com as outras espécies. Nesse sentido, propõe um modelo de cultivo que passa a garantir não mais o modo de vida dos povos originários, humanos e não humanos, mas a satisfação dos desejos dos colonizadores. Como efeito, temos uma forma de reproduzir um padrão único de gosto e de verdade e aniquilar diferentes visões de mundo.

A colonização não acabou, ela se atualiza a cada instante. Segundo a pesquisadora guarani Geni Núñez (2019), a expropriação colonial se materializa em nossos modos de exploração de mão de obra humana e não humana e na relação extrativista que estabelecemos com as matas, com as terras, com as águas, com os demais animais que coexistem conosco. A colonização incidiu, talvez até mais do que no território geográfico, em nosso território-corpo, em nossa forma de nos concebermos como sujeitos do mundo, em como nos relacionamos conosco mesmos, com outros humanos e com todas as demais formas de existência (NÚÑEZ, 2019). A colonialidade se apresenta como uma norma que não apenas governa os processos de exploração, dominação e comercialização, mas enfatiza a padronização de diferentes formas de vida, reduzindo-as aos interesses econômicos do capitalismo (OLIVEIRA, 2021). Nesta norma, as diferenças são utilizadas para justificar opressões e autorizar o uso da violência na organização socioespacial, econômica, cultural, política, institucional e industrial (Ibidem).

A violência colonial tem atingido múltiplas esferas da vida, desde a exploração das terras, matança dos rios, extinção de múltiplas espécies até à exploração do território-corpo que somos. Há nessas relações agrotóxicas uma interconexão e interdependência. Da mesma forma que essas violências incidem sobre nós de maneira conjunta, **o enfrentamento a elas também deve acompanhar a complexidade que essa tarefa nos traz** (NÚÑEZ, 2021, grifos nossos)

Ao reconhecer os animais não humanos como um grupo social oprimido, fruto das injustiças sociais, Oliveira (2021) recorre ao conceito de especismo estrutural, identificando-o dentro da organização social como um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais de uma sociedade que coloca sua espécie como superior a todas as outras. O especismo estrutural pode ocorrer de forma intencional e consciente, bem como a partir da naturalização de determinadas práticas que impedem que humanos beneficiários reconheçam suas atitudes especistas como uma escolha, como parte de sua ética. É na desnaturalização de tais práticas que essa tese aposta sua análise e intervenção.

Neste trabalho, a ética é tomada como um processo. Ela afirma um modo de viver. Aqui, a ética não significa obedecer a um dever, como preconiza o modelo kantiano, significa pôr-se em jogo no presente - com aquilo que se pensa, que se diz, que se faz. Nesta pesquisa, a ética não trabalha por regras morais ou princípios definidos *a priori*, mas se orienta pela problematização, por colocar em dúvida aquilo que desrespeita a existência do outro, causa-lhe sofrimento ou limita a sua potência de vida (MELLO, 2018), aquilo que naturalizamos como normal e necessário, com a ajuda de diversas instituições, entre elas, a escola e a Universidade.

Pensando nisso, uma pesquisa-intervenção relacionada à reprodução de lógicas especistas vem sendo desenvolvida desde que me tornei professora, em 2011, no CIEP 411 Municipalizado Dr. Armando Leão Ferreira (onde trabalho até hoje), localizado em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, e nos demais espaços formativos que trabalho ou trabalhei, especialmente as escolas da Rede Municipal de Educação de Saquarema (onde também leciono atualmente) e de Magé, a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (onde atuei como professora substituta, como supervisora do PIBID e do PIBIC, onde cursei a maior parte da pós-graduação e atualmente estou como bolsista TCT FAPERJ³) e, mais recentemente, a Universidade de Vassouras (onde sou professora do curso de Pedagogia). Nestes últimos 12 anos, como o diário que abre a tese anuncia, tenho realizado deslocamentos na minha formação e migrado de área e de campo. Após a formação técnica em Conservação e Gerenciamento Ambiental (cursada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), cursei a graduação em Medicina Veterinária (na Universidade Federal Fluminense - UFF) e posteriormente a especialização em Clínica Médica e Cirúrgica de Animais Selvagens (também pela UFF), tendo permanecido pelo ano seguinte como colaboradora do curso. Trabalhando em clínicas de animais domésticos e atendendo eventualmente também animais selvagens mantidos em cativeiro domiciliar, cursei a Complementação Pedagógica e me tornei licenciada em Ciências Biológicas. A princípio, a busca por este diploma tinha a intenção apenas de ampliar as oportunidades de trabalho com projetos voltados à conservação/educação ambiental e reintrodução de animais selvagens em seus habitats. No entanto, a partir das experiências de estágio na escola e no ingresso, no mesmo ano, como professora de Ciências na Rede Municipal de São Gonçalo, me encantei pela potência dos processos formativos nos territórios escolares. Alguns meses depois deixei de trabalhar nas clínicas e ingressei na especialização em Educação Básica – Ensino de Biologia, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Bons encontros me ajudaram a escolher o

³ Bolsista TCT FAPERJ no Programa de Melhorias às Escolas Públicas – RJ pelo Projeto “Oficinas de Formação Inventiva de Professores – OFIP – como dispositivos de enfrentamento dos impactos da pandemia na Educação”.

CIEP 411 para lotação da minha matrícula, uma escola localizada nas margens de uma Área de Proteção Ambiental, um dos últimos fragmentos florestais em área urbana do município, e nesta especialização decidi pesquisar os modos como os estudantes viam suas relações com o restante da natureza. O trabalho se iniciou bastante representacional, mas, ao conhecer a professora Rosimeri Dias, atual orientadora desta tese, e por ela, a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e a pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003), ele ganhou outros rumos, e deu origem a monografia “Encontros e deslocamentos em uma experiência de educação ambiental no CIEP 411 e na APA do Engenho Pequeno” (MELLO, 2013).

No mesmo ano, ingressei no mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, também da FFP-UERJ, tendo a professora Rosimeri Dias como co-orientadora na pesquisa que gerou a dissertação “Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação abolicionista” (MELLO, 2015). Em 2016, ingressei, também como professora de Ciências, na Rede Municipal de Educação de Saquarema. Entre 2016 e 2020, cursei a terceira graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através do consórcio CEDERJ⁴, e paralelamente, cursei o doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBios⁵), no macroprojeto (linha de pesquisa) Ética Animal, tendo a professora Rita Paixão como orientadora. Nestes anos, uma pesquisa intervenção vem se afirmando como um *ethos* e se produzindo nas práticas e encontros nos territórios do CIEP 411 (São Gonçalo), da Escola Municipal Orgé Ferreira dos Santos (Saquarema), da Faculdade de Formação de Professores da Uerj e de outros tantos. Os efeitos dessa pesquisa e de uma proposta de formação antiespecista ressoam ao longo deste trabalho.

A tese, defendida em janeiro de 2021, intitulada “Por uma Formação Antiespecista na Escola Pública” (MELLO, 2021), analisou em um de seus capítulos, entre conversas com outras professoras, que muito pouco ou nada é abordado a respeito dos animais não-humanos nos cursos de graduação em Pedagogia. Nem sobre os animais propriamente ditos, seus modos de vida, habilidades ou interesses (apesar do tema “animais” ser um dos mais corriqueiros na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, ganhando destaque pela presença e frequência nos trabalhos, atividades, desenhos, vídeos, músicas, murais, na decoração da

⁴ O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

⁵ O Programa de Pós-graduação em Bioética Ética Aplicada e Saúde Coletiva – PPGBios – é formado por associação entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

sala...), e nem sobre nossos modos de nos relacionarmos com eles, sobre nossa ética... Por quê? Por que não falamos de seres de outras espécies na formação inicial de professoras? Estariam os animais tão distantes assim de nossas interações, consideração e responsabilidade? O quanto fingimos acreditar que nossas escolhas não produzem consequências diretas nas vidas de humanos e não-humanos e na perpetuação de lógicas de opressão, exploração e morte?

Dividimos o planeta com milhares de espécies de animais, com as quais compartilhamos não apenas o território, mas a vulnerabilidade, a finitude e o interesse pela manutenção da própria vida. Nossas ações impactam direta ou indiretamente em seus corpos e subjetividades, mesmo que tentemos desvincular totalmente nossas práticas diárias do restante da natureza. Além de todos os animais silvestres que sofrem os impactos de nossa poluição e da ocupação desenfreada dos habitats, os animais domesticados se relacionam com nossos hábitos mais cotidianos, mesmo que possamos esquecer disso. Já na primeira refeição diária, nossa tradição faz presente o leite, seja líquido, seja em forma de manteiga, queijo, iogurte, requeijão... O leite, tão romantizado, tido como puro e saudável, matéria prima de tantos produtos, desde sofisticados queijos, passando pelo doce de leite, leite condensado, sorvetes e tudo que a nossa imaginação transcendente permitiu desenvolver a partir da secreção que uma fêmea gera para seu filho recém parido. Com o apoio da escola, como evidencio em trabalhos anteriores (MELLO, 2015, 2020, 2021), consideramos que a vaca é praticamente uma máquina orgânica de produzir leite, acreditamos que ela ‘naturalmente’ produz mais leite que seu filhote consegue tomar, logo podemos usar essa ‘sobra’. Nenhuma fêmea, entre todas as espécies de mamíferos que conhecemos, produz mais leite que sua cria pode tomar, no entanto, veterinários e zootecnistas trabalham há anos incessantemente em técnicas de estímulo de produção, seleção artificial, cruzamentos induzidos e “melhoramento” genético, a fim de gerar vacas que produzam cada vez mais e mais leite. Nos leilões de “matrizes reprodutoras”, os pecuaristas exibem animais com úberes que parecem que vão arrebentar. Na graduação de veterinária, aprendemos que toda vaca “leiteira” tem algum grau de mastite (inflamação das tetas) e que todo leite tem pus. E não é pouco, a lei brasileira permite até 600 mil células somáticas (pus) por mililitro de leite. Logo, se uma vaca produz muito leite é porque sugamos seu organismo para tal. Além disso, como qualquer fêmea mamífera, para uma vaca produzir leite ela precisa parir um filhote (o que muita gente esquece ou ignora). E para uma vaca se tornar gestante na indústria do leite, mesmo em pequenos e médios produtores, ela é inseminada. Os bois são bovinos castrados e os touros (bovinos não castrados) são considerados de difícil manejo. Em geral, os touros vivem confinados e, periodicamente, têm o esperma retirado através de uma vagina artificial ou um eletroejaculador, cujos eletrodos são inseridos no reto do animal (preso

nos troncos de contenção), administrando choques de maneira pulsátil a fim de induzir a ejaculação. Tivemos uma aula prática com o aparelho em uma fazenda durante o curso de veterinária. O sêmen é amplamente vendido, e na faculdade também aprendemos técnicas de inseminação e palpação, como descrevo no trecho de diário de campo a seguir, destacado de pesquisa anterior (MELLO, 2015, p.46).

[...] No dia seguinte, tivemos uma prática de palpação, onde algumas vacas foram dispostas em pequenos bretes⁶ 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 e vagina 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 (Diário de Campo, 13/01/2015).

Para uma vaca ser inseminada, ela é penetrada por um braço humano pela vagina e pelo reto, para adequado posicionamento do sêmen. Essa inseminação é realizada a partir de 45 dias após um parto. Ou seja, menos de 2 meses após parir seu filhote, a vaca volta a se tornar gestante, para garantir a continuidade da produção de leite. Durante toda a vida, muitas dessas fêmeas não veem o sol, nem nunca pisaram na grama, não podem caminhar, só vivem presas, sendo violadas. Após um intenso momento, do parto e do contato com seu filhote, são separadas dele, possivelmente dentro das primeiras 24 horas. Uma vaca pode berrar incessantemente por dias ao ser separada de seu filhote. Que, se for macho, será descartado nos primeiros dias de vida ou seguirá para engorda e corte, sendo abatido ainda filhote (pois sua raça, desenvolvida para a produção de leite, não produz uma carne que justifique economicamente sua manutenção até a idade adulta). Pode assim gerar a carne de vitela, produzida a partir de bezeros completamente confinados para garantir a maciez da carne. Se for fêmea, terá o mesmo destino da mãe. Tudo isso para quê? Para que humanos bebam o leite que uma mãe produz para o seu filho⁷. Como seguimos naturalizando tais modos de se relacionar com seres de outras espécies? Como fazer ver e falar práticas de dominação e exploração tão naturalizadas e romantizadas? Como inserir e fazer vibrar o debate que questiona estas lógicas especistas no campo da escola e da formação de professoras? Com que dispositivos e ferramentas podemos, talvez, reposicionar o campo da formação de professoras como um território problematizador e crítico destas tradições especistas e de desconstrução das opressões?

⁶ Troncos de contenção para bovinos e equinos.

⁷ Para pensar as relações que estabelecemos com o leite de outras espécies indicamos a leitura de “Galactolatria-mau deleite”, da filósofa Sônia T. Felipe ou ainda o capítulo “Vá tomar o leite da sua mãe!” da médica nutróloga Fernanda de Luca, presente no livro “Ética Animal: Um novo Tempo”.

Com efeito, as análises tecidas em nossas pesquisas anteriores demonstram que o mais vemos na escola básica é a professora ensinando que a “vaca fornece o leite”, correlacionando-o a imagens de vaquinhas felizes e sorridentes. Todo o processo é omitido, os sentimentos e necessidades do animal desconsiderados, todos os outros seres envolvidos (bezerro, touro, boi, trabalhadores) são invisibilizados.

Tal ideia não é veiculada somente na escola, ela é reproduzida na mídia, na literatura, nas artes, habita o senso comum, alimentada por diversas instituições. O quanto elas se fazem presentes na Universidade, em especial no campo de formação de professoras? Que interesses existem para garantir a invisibilização do sofrimento dos animais? Como nossas subjetividades são capturadas por lógicas especistas hegemônicas, que supervalorizam a nossa própria espécie em nome da exploração de todas as outras? O quanto nos paralisa ter que repensar nossos hábitos mais arraigados? E admitir nossa ignorância? Nossa permissividade? Nossos modos de colonizar? Nossos fascismos?⁸

Estas são perguntas forjadas como efeitos das pesquisas anteriores e que vão constituir o campo de trabalho da tese atual. Assim, esse trabalho, por meio de uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003), busca destacar como a formação de professoras ajuda a reproduzir lógicas especistas, que irão ressoar na escola básica, e de que maneiras a formação inventiva (DIAS, 2012) pode forçar o pensamento a problematizar o especismo e forjar brechas para produzir modos outros de ver e de se relacionar com os animais não humanos, nos quais os últimos não sejam tidos como objetos de propriedade, expostos à exploração de seu corpo e à privação de sua liberdade.

O que move uma formação inventiva (DIAS, 2012) é a aposta em manter vivo um campo problemático e sensível ao que nos passa e que, em certo sentido, nos transforma. A noção de problematização é um dispositivo central da formação inventiva, que funciona como ferramenta de trabalho para afirmar diferença e práticas formativas que se constituem como um *ethos*.

Um modo de formar perspectivado pela invenção requer aprender a desaprender aquilo que nos conforma e nos imobiliza. Consiste em estarmos atentos ao que nos acontece, nos afeta, abertos a outras experiências, a outros modos de ver e perceber. Formação inventiva é movimento, é transformação, é conhecimento incorporado, que faculta adotar a vida como uma obra aberta. Trata-se de entender/praticar o conhecimento como produção de si e de realidade. Implica uma aposta de constituir

⁸ Foucault nos chamou atenção para que tomássemos cuidado com o fascismo, não se limitando àquele que se estereotipou enquanto ditadura política culminando no holocausto e seus efeitos, pelo contrário, referia-se, sobretudo, ao fascismo que habita em cada um de nós, em nossos modos de ser e agir. “Não somente o fascismo histórico de Hitler e Mussolini – que soube tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas –, mas também o fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora” (FOUCAULT, 1991).

uma vida autogerida de forma ética, estética e política. (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, p. 952)

Dessa forma é possível dizer que se há um princípio de uma formação inventiva, poderia ser o seu grau ampliado para viver os movimentos de transformação que tensionam lógicas instituídas (MELLO; DIAS, 2020). Ou seja, pensar o impensado no pensamento. E em uma perspectiva antiespecista, podemos dizer que se trata de uma aposta de forjar desmanchamentos de certas formas e políticas coloniais antropocêntricas, para poder abrir tempo e espaço a outros modos de se relacionar com o mundo, consigo mesmo e com os demais seres, humanos e não-humanos.

Perspectivada pela invenção, essa tese não pretende oferecer um mapa que descreva uma forma de resolver o problema do especismo na formação de professoras. Ao invés disso, forja-se um processo de análise e de intervenção que coloca atenção no presente e, quase paradoxalmente, se estranha a ele. Que dá a ver a potência dos encontros e conversas nos processos de transformação de si e do mundo, visibilizando alternativas, modos de trabalhar e processos formativos que tematizem uma aposta antiespecista.

Para tanto, esta tese tem como principais campos de análise/intervenção a Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), situada no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, as duas escolas onde atualmente trabalho como professora de ciências (na primeira também como orientadora pedagógica durante alguns anos desta pesquisa), o CIEP Municipalizado Dr. Armando Leão Ferreira (São Gonçalo-RJ) e a Escola Municipal Orgé Ferreira dos Santos (Saquarema – RJ) e mais recentemente a Universidade de Vassouras, onde atuo como docente no curso de Pedagogia. Pela maior evidência da presença dos animais não humanos nos conteúdos abordados no primeiro segmento do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e nas disciplinas Ciências e Geografia do segundo segmento do Fundamental e Ensino Médio, as licenciaturas escolhidas como campo de análise e de intervenção desta pesquisa foram Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia. A metodologia acontece por meio de conversas-entrevistas com outras professoras e estudantes, da universidade e da escola básica, onde se buscou construir uma cartografia dos processos de produção e desnaturalização do especismo na formação de professoras. Para dar visibilidade a esses processos de pesquisa, utilizo o diário de campo, como explicitado no próximo tópico deste capítulo.

Entre encontros, escritas e cartografias antiespecistas

A gente escreve para viver a vida duas vezes.

Anais Nin

Escrevo para dar vazão aos afetos, para organizar ideias, escrevo quando não me aguento mais, quando me sinto angustiada, quando preciso transbordar, escrevo para me ver, para rever o mundo, olhando o meu olhar sobre ele... Nesse movimento de escrita de si, produzo devires-diários, possibilito novos agenciamentos, percebo representações, me constranjo toda com minhas próprias implicações, inegáveis depois de explicitadas no papel... Tendo essa pesquisa, a desnaturalização do especismo como um ethos do qual só me afasto quando perco minha própria presença do agora, ela também se constrói pela escrita dos diários. Que, ampliados, compõe esta tese. (Diário de campo, julho de 2021)

Neste trabalho, assim como nos anteriores, utilizo o método da pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003; AGUIAR; ROCHA, 2007) e seu modo cartográfico, como proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997). Segundo os autores, a cartografia tem como aposta a construção de intercessores, a busca de interferências e agenciamentos, que ocorrem no cotidiano da pesquisa. Para isso, esforça-se em desestabilizar fronteiras entre quem pesquisa e o campo, para que possam emergir focos de invenção, de alteridade (PAULON; ROMAGNOLI, 2010). A cartografia se compõe assim como um mapa aberto que vai se desenhando pelas conexões que o campo de pesquisa apresenta. Trata-se, dessa forma, de uma análise das implicações coletivas que, como nos coloca Lourau (2004), permite acessar processos de institucionalização, implicações que incluem também as de quem propõe a pesquisa. A ideia é substituir uma possível perspectiva de neutralidade ou de imparcialidade na pesquisa pela noção de implicação. Para Lourau, a implicação diz menos à vontade consciente ou à intenção dos indivíduos, e mais ao inconsciente institucional, às forças que atravessam, constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, às formas que se instituem como dada realidade (PASSOS; BARROS, 2009).

Assim, como nos coloca Lourau (1993), a instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória que se constrói na história e no tempo. E por mais hegemônicas e estáveis que pareçam ser as instituições, estão sempre em movimento. O instituído, o *status quo*, atua com um jogo de forças extremamente violento para produzir uma certa imobilidade, que camufla as contradições estabelecidas com o instituinte e os processos de autodissolução. Uma das apostas dessa pesquisa é produzir uma análise que evidencie as contradições presentes

na institucionalização do especismo, especialmente nos processos de formação de professoras. Que ocorrem como um devir, como efeito do instituinte e do instituído em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução (LOURAU, 1993).

No sistema capitalístico (GUATTARI, 1986), a produção de subjetividade se dá de modo industrial e em escala internacional, atuando no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo e de se articular com ele (GUATTARI; ROLNIK, 2008). Tudo que é produzido pela subjetivação capitalística traz uma conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (Ibidem). A análise de implicação dos que integram um campo de intervenção pode se constituir como um trabalho de quebra dessas formas instituídas, ao dar expressão ao processo de institucionalização, ao problematizá-las (PASSOS; BARROS, 2009).

A proposta da análise institucional para pensar a pesquisa-intervenção envolve um conjunto de ferramentas que sustentam seu modo de funcionamento. Dentre elas, Lourau (1993) destaca o diário de campo, que possibilita historicizar, registrar o cotidiano, e com isso colocar em análise os acontecimentos, propondo que, ao escrever as experiências da pesquisa, emergem criação e análise (NASCIMENTO; LEMOS, 2020). “O campo atravessa e é atravessado pelo diário, cuja construção produz linhas que se encontram por outros movimentos, diferentes das sequências rigidamente planejadas e do controle, dito imparcial, cronologicamente regrado” (NASCIMENTO; LEMOS, 2020, p.242). Seguindo essa proposta, para que a escrita ganhe uma forma de luta e produção de saberes, utilizo trechos de diário de campo.

Escrever para pensar, escrever como criação, escrever como estratégia de análise, escrever como ato político e ético, eis a proposta da análise institucional ao lançar a ferramenta: diário de campo como uma tática de luta e de produção de saberes. Em tempos de produtividade com tendências seriadas e padronizações internacionais cada vez mais regradas por vetores neocoloniais, vale apostar nas posições que coloquem em evidência, práticas de resistência a certa forma de fazer pesquisa e escrita instituídas por uma burocracia mundializada. (NASCIMENTO; LEMOS, 2020, p.243).

É possível dizer que os diários podem se constituir como dispositivos de resistência aos modos hegemônicos e coloniais de fazer pesquisa, na medida em que se descolam de perspectivas representacionais e assépticas. Os diários nesta pesquisa funcionam como escritas e escutas das práticas micropolíticas com os eixos de análise e de intervenção para fazer funcionar uma máquina de ver e falar estratégias e saídas que lutam contra o especismo na formação de professoras. São produzidos assim sem a intenção de descrever ou emitir opiniões,

mas, sobretudo, captar e narrar aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (BARROS; KASTRUP, 2009). São motivados pelas afetações geradas no processo da pesquisa, sem uma periodicidade regrada e sem o objetivo de provar alguma coisa, mas de mergulhar nas intensidades da experiência buscando “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2011, p.23). Os trechos de diários que aparecem ao longo desse trabalho estão destacados em itálico.

Sempre gostei muito de escrever diários, registrando meus sentimentos, dúvidas e as coisas que me aconteciam... Tenho minhas anotações desde os 10 anos de idade, inicialmente naqueles diários que têm um cadeadinho para que ninguém leia, passando pelas agendas na adolescência, cadernos e finalmente pastas de arquivos de word no computador e gravações de voz no celular. Ainda os guardo pois sinto que reler a forma como percebia o mundo e me deixava afetar me aciona um campo de forças de como posso agir, interpretar ou me sentir em certos momentos e sob determinadas circunstâncias... Isso me ajuda a entender meus processos e repensar minhas práticas no presente. No entanto, muito mais do que reler, gosto de escrever, pelo momento da escrita em si, da percepção de sentimentos, da organização (ou não) de ideias, do banho de realidade que sinto ao assumir “permanentemente” pelo registro escrito algo que sinto, faço, desejo. Normalmente escrevo meus diários pessoais quando estou mais transtornada, quando sinto meus sentimentos transbordando. Como um exercício físico, que adiamos por preguiça e ao começar não acreditamos nos efeitos que terá em nosso organismo, mas depois nos sentimos incrivelmente bem? Com a escrita é assim... Uma oportunidade. Uma ferramenta para acalmar a mente e olhar com mais cuidado os próprios pensamentos, forçando-os assim a seguir por outros caminhos... Que ajuda a perceber a dureza das próprias expectativas e como é possível e confortável afrouxá-las. Uma ferramenta também de conexão com o agora, mais possível com o esvaziamento da mente que a escrita pode produzir. A escrita produz concentração na análise e fluxo espontâneo. E quando acabo de escrever, sinto que não preciso mais ter a mente tão cheia, já está registrado, não vou perder ou esquecer (aquele problema, aquela questão, aquele sentimento), está ali e, se eu quiser, posso retomar em outro momento, agora posso ficar só no agora... Ou pelo menos mais no agora. Já é tão bom. (...)

Quando, em 2012, logo que me tornei professora, conheci a Rosi, a cartografia e sua atenção ao presente, e o uso do diário de campo como dispositivo de dar a ver e falar a pesquisa-intervenção, esse modo de pesquisar passou a se constituir como um ethos, como a própria prática vivida no cotidiano, que nunca para, só ganha outros modos de operar. (Diário de Campo, março de 2021)

Ao me aproximar das pesquisas desenvolvidas pelo grupo Oficinas de Formação Inventiva de Professores (OFIP/CNPq), coordenado pela Professora Rosimeri de Oliveira Dias, foi possível seguir com esta atitude de escrita em diários como dispositivo de análise e de intervenção e, ao mesmo tempo, ler, escrever e estudar autores não usuais no campo da formação de professores, entre eles, Michel Foucault. O autor (2006), ao propor os estudos sobre as “artes de si mesmo”, ou seja, sobre a estética da existência na cultura greco-romana, ressalta que, para estes, a anotação escrita das ações e dos pensamentos trata-se de um elemento indispensável à vida ascética, que é o que permite ao sujeito adquirir e dizer o discurso verdadeiro. A escrita pode atuar assim como o olhar de um companheiro, nos fazendo enrubescer como se estivéssemos sendo vistos por nós mesmos. Porque escrever, como nos afirma o autor, é mostrar-se, expor-se, fazer-se aparecer, é revelar a própria alma. Sobretudo, é uma maneira de repensar os traços, as reminiscências e as identificações para o olhar do outro, como também oferecer ao seu próprio olhar, o que pode ser dito sobre si mesmo. Trata-se de tomar a escrita como um modo implicacional, pois ela produz presença. Ela forja presença e com isso, nos reposiciona no ambiente, abrindo espaço para a produção de uma *ethopoesis*, transformação de verdade em *ethos*, para a invenção de si e do mundo.

Nastassja (do livro Escute as Feras) tem vários cadernos de campo, verde, azul, bege, marrom, preto... Eu também, não só cadernos, mas uma infinidade de espaços de escrita. A feitura de um diário surge em mim como um transbordamento, que ocorre normalmente nos momentos em que estou mais transtornada ou encantada, e assim se faz onde for possível: no caderno, na agenda, no celular, num bloquinho, no computador, em uma folha solta e amassada, no verso de um texto impresso... Com a escrita, sinto ser possível abrir-me para o intempestivo, para as forças que nos atravessam no presente, para os agenciamentos coletivos que nos tomam e forçam o pensamento a conduzir-se por outros caminhos. Vejo a escrita, assim, como uma oportunidade. Uma oportunidade de encontro comigo mesma, com o presente inebriado pelos acontecimentos que se deram, com as implicações que poderiam passar despercebidas, com as brechas de uma aparente normalidade. (Diário de campo, maio de 2023)

Meus diários podem ser muito diferentes uns dos outros, não apenas nos conteúdos, relativos a um tempo-espaço específico e aos afetos mobilizados nele, mas também em relação a sua proposta. Diários relacionados à questões mais pessoais são transbordamentos o mais espontâneos possíveis, muitas vezes catárticos; já diários de pesquisa carregam o cuidado de visibilizar uma ideia, uma análise, que seja compreensível para os outros. Tal direcionamento me deixava apreensiva: será que posso realmente estar chamando tudo isso de diário? Ouvindo

a incrível Heliana Conde na FFP, entendi que há sim muitos tipos de diários... Que podemos chamar de “diário-meditação”, ou autoetnografia, esse que é feito para mim, para me transformar, para dar ferramentas para me equipar, para poder desobedecer. E de diário-intervenção aquele que não é feito só pra si, mas também para afetar o outro. Para dar passagem aos afetos e forjar gestos micropolíticos e de alteridade para a invenção de caminhos. Esse precisa de um olhar mais cuidadoso, a fim de propor uma comunicação, sem expor ou ofender pessoas... Como nos colocou essa querida foucaultiana, o importante não é dizer ou não o eu, mas que isso não tenha a menor importância. Diários-meditação e diários-intervenção se produzem ao longo desta pesquisa como exercícios de escritas de si, de produção de modos de subjetivação e análise das implicações e dos processos de institucionalização envolvendo humanos e outros bichos. (Diário de campo, julho de 2023).

Talvez, esta tese que se ocupa em pensar antiespecismo na formação de professoras, seja uma pesquisa-intervenção tecida por entre diários-intervenção, para dar passagens aos afetos e poder materializar experiências militantes contra o especismo. Neste sentido, Foucault é um importante intercessor, que afirma a escrita de si como um exercício que se opõe a *stultitia*, que pode ser definida pela agitação do pensamento, pela instabilidade da atenção, pelo direcionamento da mente para o futuro, tornando-a ávida de novidades, por vontades carregadas de representações. Assim, a escrita como prática de si é um veneno para a *stultitia*, ao possibilitar a rememoração do que merece ser lembrado e permitir que a vontade não se disperse (DIAS, 2019). E que vontade é essa? “O que se deve sempre querer, segundo os gregos, é o governo de si. (...) A vontade que deve ser permanente, duradoura, resistente, é a vontade de se alegrar consigo mesmo.” (DIAS, 2019, p.23).

Nesse movimento ético-estético-político de constituição de si e do mundo, a aposta é a dos bons encontros, capazes, talvez, de produzir alegria. Aqueles que nos deslocam de velhos conceitos, que nos trazem para o agora, que desmancham representações, na leveza do simples existir, no estar ali. Capazes de produzir “risos e sorrisos que se sentem como ‘perigosos’ no exato instante em que se experiencia a ternura.” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.19). Para os autores, um encontro pode ser um devir, uma dupla captura, um duplo roubo, que não constitui algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, um entre-dois de ritmos distintos. Envolve “achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro” (Ibidem, p.16). Não estamos buscando reconhecer, representar ou sustentar qualquer ideia estabelecida *a priori*. A aposta do encontro nesta tese é abrir-se para o intempestivo, para as forças que nos atravessam no presente, para os

agenciamentos coletivos que nos tomam e forçam o pensamento a abrir-se por outros caminhos. E com os diários damos a ver o caminho ao caminhar.

Assim, “encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.14), paisagens, animais outros, plantas e tantas outras manifestações da vida no agora. Bons encontros são aqueles que aumentam nossa potência (ESPINOSA, 2007) ou seja, nossa capacidade de afetar e ser afetado. Vejo a escola como um espaço privilegiado para a produção de encontros, especialmente pela disponibilidade para o agora das crianças e adolescentes.

No CIEP 411, entre os anos de 2014 e 2018, dois projetos em parceria com a FFP-UERJ, coordenados pela professora Rosimeri de Oliveira Dias, alargaram as oportunidades de bons encontros no espaço escolar. Um deles, intitulado “Uma aposta ética, estética e política para expandir territórios de pensamento entre universidade e escola básica”, se deu por meio de um edital de apoio à escola pública da FAPERJ, a partir do qual pudemos fazer uma sala de aula da escola que estava sem uso se tornar uma sala de pesquisa, equipando-a com computador, notebook, projetor (entre outros equipamentos), livros, mobiliário, insumos para a horta, materiais de papelaria etc. Nesta sala realizávamos grupos de estudos e oficinas diversas, organizadas pelo segundo projeto com que estabelecemos parceria, o Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UERJ/FFP), no qual, como supervisora, participei da criação do coletivo Arte Ambiente Alteridade (AAA)⁹ e das oficinas promovidas por ele.¹⁰ Entre elas, estava a do Jornal O Tal do Agora, que fez emergir muitos bons encontros com e entre estudantes e bolsistas, como busco dar a ver nos trechos de diário de campo a seguir:

Nestes quatro anos, o AAA vem tocando variados projetos, dependendo das bolsistas e estudantes envolvidos e dos seus interesses. Uma dessas oficinas se mantém desde o início do projeto e com grande número de adeptos de várias turmas, é o Jornal O Tal do Agora. O nome foi sugerido por algumas alunas e escolhido coletivamente em umas das nossas primeiras reuniões, se encaixando magicamente com a nossa proposta de atenção ao presente. As oficinas do jornal ocorrem todas as quintas, logo que os alunos são dispensados da aula. Depois que bate o sinal, eles vêm chegando, pouco a pouco, na “nossa salinha da UERJ”. É

⁹ Para mais detalhes ver Mello et al (2018) e Mello; Dias (2022).

¹⁰ Cabe colocar que em 2022, ao sermos contemplados por mais um edital da FAPERJ, agora com o projeto “Oficinas de formação inventiva de professores como dispositivo de enfrentamento dos impactos da pandemia na educação”, tendo a professora Rosimeri de Oliveira Dias como coordenadora e eu como supervisora, os encontros do AAA voltam a ocorrer semanalmente na escola, incluindo a produção do Jornal O tal do agora.

uma sala grande, com mesas e cadeiras, e cada qual do seu jeito vai se dispondo. Alguns pedem logo uma folha e se põe a desenhar. Outros querem escrever, outros conversam, uns brincam, se implicam, namoram. É um ambiente bastante livre. Não costumamos fazer uma proposta única para todos. Eu e as bolsistas circulamos entre eles, trocamos uma ideia com um grupo ou outro, podemos sugerir ou debater certos temas.... Por duas horas, aproximadamente, permanecemos ali, sem metas como finalizar matérias ou publicar edições, mas tendo o encontro como nosso principal sentido. Com o tempo, o “jornal” se tornou um espaço-tempo de respiro dentro da escola. Onde os alunos anseiam por estar -“Professora, hoje tem jornal?”- e permanecem, fora do seu horário, não por qualquer obrigação, nem pelos resultados a alcançar, mas pelo simples prazer de estarmos juntos, trocando. Nem sempre é fácil, estamos desafiando uma forma hegemônica e milenar de estar na escola, e somos cobradas de muitos lados, inclusive por nós mesmas. Sem as regras de sempre, e com uma mistura de turmas, idades e estilos, as crianças vão fazendo suas próprias escolhas. É claro que isso muitas vezes pode gerar conflitos, brigas, excesso de barulho, entre outras situações que podem nos deixar com a sensação de falta de controle. Mas é justamente isso, não queremos controlá-los. Apostamos no agora, como o nome do jornal nos lembra, para desafiarmos nosso senso comum e produzirmos formas autogestionárias de habitar o território escolar. Encarando cada situação como se ela fosse nova e ensaiando modos outros de reagir, dialogar, ensinar e aprender. (Diário de Campo, Ana Luiza Mello, 2018, publicado em MELLO et al, 2019)

Por mais de um ano depois do fim do projeto, talvez por mais de dois, toda semana, estudantes continuavam me perguntando “professora, vai ter jornal?”. Quase sempre eu dizia que não, explicava que infelizmente o projeto acabou, que as bolsistas não vinham mais e que eu não podia ficar além do meu horário toda semana... Mas como ansiavam por esse espaço-tempo... Pela possibilidade do encontro, com o outro, com a escrita, com a arte, sem as regras costumeiras do espaço escolar, um simples espaço com mesas e cadeiras, para sentar e trocar. (Diário de Campo, Ana Luiza Mello, 2020).

Assim, bons encontros, permeados pela alegria, foram produzindo uma escrita diarista capaz de dar a ver processos de desmanchamento de conceitos e de produção de novas formas de ser e de se relacionar com o mundo. Em meus trabalhos anteriores sobre o especismo na educação, especialmente nos diários de campo, os encontros visibilizados são principalmente aqueles que ocorrem na escola, no cotidiano da pesquisa com estudantes, funcionárias e outras professoras. Nesta tese, entretanto, por inúmeras razões, entre elas, pelo tema se deslocar para o campo da formação de professores, e também pelo isolamento social imposto por conta da

pandemia de COVID-19 durante parte desta pesquisa, ao invés das conversas cotidianas, se fizeram presentes os encontros/entrevistas.

Minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP, UERJ, onde desenvolvo esta tese, ocorreu no segundo semestre de 2019. Cerca de 6 meses depois, ocorria o início da pandemia pelo vírus da COVID-19 e em março de 2020 foram suspensas as atividades presenciais em diversas instituições, entre elas, escolas e universidades. Com hospitais lotados e um grande número de mortes diariamente, o colapso na saúde se instalou em todo o mundo, mas foi agravado no Brasil pela postura genocida do governo do então presidente, Jair Bolsonaro. Descrédibilização da gravidade da doença (que seria apenas uma “gripezinha¹¹”) e posteriormente da vacina, incentivo ao uso de medicações de eficácia não comprovada, falta de políticas públicas e educativas, escassez de recursos destinados aos hospitais e profissionais de saúde, demora no início da vacinação e distribuição ineficiente, flexibilização das restrições quanto a aglomerações e fluxos, foram algumas das ações do Chefe de Estado (DUARTE, 2021). Uma postura responsável por milhares de mortes evitáveis. Uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) foi instaurada em abril de 2021 para investigar ações e omissões no combate à pandemia pelo poder público, entre elas acordos entre o Governo Federal e empresas prestadoras de serviços de saúde envolvendo esquemas de corrupção, fraude a licitações e peculato.

Mais do que uma postura omissa, negacionista ou negligente, é possível afirmar que o Governo Federal assumiu um papel de ativista do vírus. Como afirmam as pesquisadoras sanitária da USP, Deisy Ventura e Rossana Reis (2021, p.6-7):

Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Bem ao contrário, a sistematização de dados, ainda que incompletos em razão da falta de espaço para tantos eventos, revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo" [...] O que nossa pesquisa revelou é a existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus. [...] Como resultado da estratégia que, segundo o Tribunal de Contas da União, configura a “opção política do Centro de Governo de priorizar a proteção econômica”, o Brasil ultrapassou a cifra de 200 mil óbitos em janeiro de 2021, em sua maioria mortes evitáveis por meio de uma estratégia de contenção da doença. Isto constitui uma violação sem precedentes do direito à vida e do direito à saúde dos brasileiros, sem que os gestores envolvidos sejam responsabilizados, ainda que instituições como o Supremo Tribunal Federal e o Tribunal de Contas da União tenham, inúmeras vezes, apontado a inconformidade à ordem jurídica brasileira de condutas e de omissões conscientes e voluntárias de gestores federais.

¹¹ Para mais detalhes ver: "Gripezinha": Menosprezo de Bolsonaro por coronavírus o tornou cúmplice - 20/03/2020 - UOL Notícias. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/03/20/gripezinha-menosprezo-de-bolsonaro-por-coronavirus-o-tornou-cumplice.htm>>.

A análise da produção de portarias, medidas provisórias, resoluções, instruções normativas, leis, decisões e decretos do Governo federal, assim como o levantamento das falas públicas do presidente, desenharam o mapa que fez do Brasil um dos países mais afetados pela Covid-19¹².

Em meio a este colapso da saúde pública, as escolas das redes municipais do estado do Rio de Janeiro, assim como as Universidades permaneceram fechadas durante praticamente todo ano de 2020, tendo o ensino sido realizado de maneira remota. Em 2021, grande parte das escolas voltaram a ter atividades presenciais, procurando, apesar de todas as dificuldades, cumprir certos protocolos de segurança, que incluíram ocupação máxima de metade da turma, uso de máscara, aferição da temperatura na entrada, disponibilidade de álcool em gel, entre outros. As Universidades Públicas, entretanto, permaneceram sem atividades presenciais durante todo o ano de 2020 e 2021. Por conta disso, as conversas-entrevistas com as professoras da escola puderam ser estabelecidas presencialmente, mas com a maior parte das professoras da Universidade, apenas de modo virtual.

Entrevistas costumam ser vistas de modo tão representacional e previamente estabelecido que parecem não compor com uma proposta cartográfica de pesquisa-intervenção. Segundo Tedesco, Sade e Calliman (2013) a entrevista pode ser uma ferramenta eficaz na construção e acesso ao plano compartilhado da experiência, porém sua eficácia está estreitamente ligada ao “*ethos* cartográfico” que seria praticado, não apenas na entrevista, mas em toda a pesquisa, desde a construção do campo problemático à narrativa escrita. Como um método de pesquisa-intervenção que busca acompanhar processos e não representar objetos, a atividade de investigação sempre envolve o redesenho do campo problemático. Na cartografia, o desafio é realizar uma reversão do sentido tradicional do método científico: não mais caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos, onde hódos (caminho) vem depois e inteiramente condicionado pela metá que o antecipa e o predetermina), mas é o próprio caminhar que produz seu direcionamento. Assim, o percurso da pesquisa se faz considerando os efeitos do processo de pesquisar com os envolvidos, que são coemergentes no plano da experiência (PASSOS; BARROS, 2009).

Confesso que quando cheguei à conclusão que precisaria produzir entrevistas e não partir somente da análise do cotidiano e das conversas espontâneas, como nas pesquisas

¹² O Brasil é o 2º país em número absoluto de mortes e o 13º em óbitos proporcionais à população. O país tem apenas 2,7% da população mundial e 12,6% de todos os óbitos causados pela Covid-19. Fonte: G1, abril de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/29/ranking-da-covid-como-o-brasil-se-compara-a-outros-paises-em-mortes-casos-e-vacinas-aplicadas.ghtml>>.

anteriores, fiquei meio incomodada. Como conduzir a conversa sem direcionar as pessoas a dizerem o que eu quero ouvir? Como pedir o tempo das pessoas sem aborrecê-las? Como evitar o constrangimento? Várias questões me faziam ficar com o pé atrás. Porém, desde que iniciei as entrevistas, tenho sempre me surpreendido com alguma dimensão interessante dessa prática, que eu ainda não havia pensado. Para propor o encontro de maneira mais confortável, procuro momentos em que a professora tem de estar na escola, mas está livre, e é impressionante como isso acontece! Por questões burocráticas (e principalmente culturais) muitas vezes temos que cumprir a carga horária mesmo sem alunos ou qualquer atividade (por exemplo, em uma semana de avaliação, onde eles são liberados mais cedo). Então procuro essas brechas para propor as conversas/entrevistas. Mesmo assim, são momentos em que as professoras estão batendo papo, usando o celular, atualizando diários, e sempre fico apreensiva de incomodar. No entanto, o que venho percebendo até agora é que, quando digo que estou fazendo uma tese de doutorado e pergunto para uma professora se posso entrevistá-la, em geral ela se mostra quase lisonjeada, um pouco sem graça, mas disposta a participar, como se estivesse contente pela importância que sua opinião ou perspectiva pode ter. Isso foi uma grata surpresa. Como me dispus a conversar com professoras de Ciências e Geografia (além das professoras pedagogas), não tenho tantas colegas assim e acabo precisando abordar mesmo as que não tenho qualquer proximidade. Além dos novos encontros produzidos, outro fator interessante que percebi foi que, se me baseasse apenas em conversas “espontâneas”, dessas de corredor ou de sala dos professores, talvez levasse muito tempo para trocar tantas experiências sobre um tema tão específico (ou viraria a louca dos bichos, que só fala disso - risos). Sem perguntas pré-definidas, apenas algumas questões gerais que podem (ou não) surgir, como “há quanto tempo você é professora?”, “o que você costuma falar sobre os animais nas suas aulas?”, “o que você lembra de ter visto na sua formação sobre eles?”, as entrevistas seguem os mais variados rumos de proza. No entanto, em praticamente todas elas, o professor entrevistado, dias ou semanas depois, comenta comigo algo específico dessa troca de ideia ou sobre como havia pensado em determinadas coisas abordadas na conversa, o que mostrava o quanto ela reverberava. A intervenção que estava provocando. Um professor de Ciências, com quem eu nunca havia falado até a manhã da entrevista, uma semana depois dela veio sentar junto a mim no refeitório durante o almoço e disse “estar até hoje pensando sobre aqueles lances dos animais, como eles podem aparecer mais nas aulas...” Fiquei muito feliz. Um professor sensível, biólogo, apreciador dos cães e da natureza, mas que, como tantos, admitia não pensar muito nos processos exploratórios envolvendo outros animais. Mas nossa conversa o fez pensar e depois que pensamos, não tem como voltar atrás. Assim, as entrevistas

vão facilitando trocas que ressoam e vão produzindo novos deslocamentos (Diário de campo, setembro de 2021).

Como o diário mostra, os encontros e conversas gerados nas entrevistas vão produzindo efeitos, em mim e nos outros. Não se trata de preencher um questionário, de encontrar respostas (que já imaginamos) para as lacunas (que nós mesmos criamos). As entrevistas ocorrem por entre pessoas, seus modos de se implicar. Envolvem atenção, abertura para a experiência, desprendimento do querer convencer o outro de nossas próprias verdades. Envolvem a escuta, capaz de produzir um plano comum.

Virgínia Kastrup e Eduardo Passos (2013) afirmam que acessar o plano do comum é também construir um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo. Tal plano é dito comum, não por qualquer homogeneidade ou por reunir atores (humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo. Um plano que não é dado, mas se enraíza na experiência, se aprofundando e se enriquecendo com ela. Na cartografia, o comum pode ser produzido pela transversalização realizada por práticas da participação e inclusão.

A cartografia constrói e acessa o plano comum porque se orienta por uma tríplice inclusão (PASCHÉ; PASSOS, 2010). A primeira inclusão é a que coloca lado a lado os diferentes sujeitos e objetos implicados na produção do conhecimento. Nesse primeiro nível, a lateralização opera a transversalidade, sendo o modo de fazer ou procedimento metodológico. Há, no entanto, consequências do primeiro procedimento, pois a transversalidade faz aparecer as tensões geradas pela não hierarquização da diferença. O engajamento dos diferentes sujeitos implicados no processo de pesquisa não só gera interesse e cuidado, mas também põe em análise, frequentemente, as crenças e pressupostos do pesquisador. [...] Nesse sentido, afirmar o protagonismo do objeto nos força a incluir os efeitos críticos ou os analisadores da pesquisa que emergem da colocação lado a lado dos diferentes sujeitos. Isso caracteriza o segundo nível da inclusão. Por fim, somos conduzidos ao terceiro nível: a pesquisa se efetiva como participativa na medida em que contrai uma experiência coletiva. A tríplice inclusão se efetiva com a inclusão dos movimentos do coletivo. Temos, então, três níveis de inclusão – a dos diferentes sujeitos e objetos; a dos analisadores da pesquisa; e a dos movimentos do coletivo – a que correspondem três procedimentos ou modos de fazer que realizam o princípio da transversalidade: lateralização; análise dos pressupostos e crenças da pesquisa; contração do coletivo. (KASTRUP; PASSOS, 2013, P.273)

A cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como verdade ou realidade preexistente. Aqui a ideia é de que o ato de conhecer é, em si, criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. A entrevista na pesquisa-intervenção visa o acompanhamento de processos e afetos e não se orienta pelo recolhimento de informações ou experiências vividas pela(o) entrevistada(o). A ideia é produzir conversas, por meio das quais possamos acompanhar as experiências, tendo em conta suas múltiplas

dimensões, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência e não como representação.

Nesse sentido, a entrevista na cartografia considera a inseparabilidade dos dois planos da experiência: a experiência de vida ou o vivido da experiência e a experiência pré-refletida ou ontológica (EIRADO et al., 2010). O primeiro plano refere-se ao que usualmente chamamos “experiências de vida”, que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre histórias de vida, ou seja, o narrado de suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como conteúdo vivido. Já a experiência pré-refletida ou ontológica refere-se à processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advém todos os conteúdos representacionais. Esses dois planos não são excludentes, funcionam em reciprocidade. Caso a entrevista vise explorar exclusivamente as opiniões, crenças, atitudes e valores dos entrevistados, ela focalizará restritamente as representações vividas, considerando apenas um dos aspectos da experiência, a dimensão de conteúdo, que isolada do seu plano genético, aparecerá como um dado representando estados de coisas. (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.302)

Assim, é no trânsito entre esses dois planos, o de conteúdo e o de expressão, que a dimensão de forças (ou genética) da linguagem se coloca. É nesse entre, presente nas margens desfocadas dos planos, que o contato e a intervenção recíproca se efetivam (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Segundo Tedesco, Sade e Calliman (2013), dois efeitos são particularmente interessantes na entrevista: primeiro, a ingerência dos fatos empíricos, incluindo aí a experiência, sobre os signos, ou seja, os efeitos da realidade ou do plano dos conteúdos sobre o plano da expressão. Ingerências que complexificam as enunciações, problematizando qualquer neutralidade, evidenciadas nas irregularidades do dizer: a entonação, variações de altura, velocidade, pausas, silêncios, repetições, expressões - efeitos diretos da presença da experiência na fala. Os afetos modulam o dizer, dão vivacidades e sentidos a fala. “O signo como forma pura, organizadora do mundo, desaparece em nome de signos sensíveis aos acontecimentos” (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.303).

O segundo efeito, de acordo com os autores, seria a intervenção dos signos sobre os fatos do mundo, a atuação da dimensão da expressão sobre os conteúdos, fazendo com que os signos ganhem potência pragmática. “A expressão estende-se sobre os conteúdos e permite que os signos, misturados aos objetos, toquem as coisas, ajam sobre os eventos do mundo” (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.304). Sem a tradicional separação entre discurso e ação, a palavra pode ser entendida como uma prática, como um ato de fala e, como tal, possui dimensão performativa de produção, de transformação da realidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A fala, o colocar-se, atua na experiência, pode instaurá-la, modulá-la, criar novos

caminhos, interrupções e desvios. Dessa forma, entrevista intervém na experiência compartilhada, aspecto que deve ser fortemente considerado ao pensar no manejo da mesma.

Em uma cartografia, a “entrevista visa não a fala ‘sobre’ a experiência e sim a experiência ‘na’ fala” (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.304). A intenção não é recolher um relato de vivências ou opiniões, muitas vezes emitidas de modo distanciado e representacional. Nesses casos, a entrevista deve “intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes” (Ibidem). Para tal, é preciso ter atenção não apenas aos aspectos linguísticos, mas também aos extralinguísticos como variações de entonação, de ritmo e de velocidade na fala, um olhar, uma pausa, expressões faciais e corporais. O cartógrafo entrevistador deve em sua escuta acolher múltiplos fatores determinantes do sentido presente na experiência do dizer. Dessa forma, o que importa não é a experiência externa em si, contada na entrevista, como se fosse possível uma dimensão neutra dos signos ou da linguagem. A fala, estabelecida entre expressão e conteúdo, sofre a ação dos fatos e também age sobre eles, podendo produzir-se como nova experiência. Assim, a “entrevista não funciona como procedimento que media o acesso à experiência, ela se efetiva como tal. No lugar de descrever a experiência, de evocá-la como um referente externo, a entrevista a porta em si mesma.” (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.305). Por isso, ao longo desse trabalho, podemos nos referir as entrevistas também como conversas-entrevistas ou encontros-entrevistas, a fim de reforçar sua dimensão experiencial.

Dessa forma, a ideia é produzir entrevistas como uma conversa (DELEUZE e PARNET, 2004), como um encontro-experiência, e visibilizar a análise de seus processos por meio dos diários de campo (LOURAU, 1993). A proposta não é descrever o conteúdo das entrevistas, muito menos conduzi-las buscando respostas a perguntas pré-estabelecidas. A aposta é que os diários possam trazer o que se dá no campo dos afetos, as implicações coletivas e os agenciamentos produzidos. Muito além de transcrever falas, as entrevistas cartografadas se propõem a perceber os afetos e colocar em análise o espaço no qual se inscrevem os micro-poderes e diferentes devires, o que requer ir além da observação do “olho retina” como nos coloca Suely Rolnik (2011), mas exige o uso do “corpo vibrátil”. Segundo a autora, na cartografia, utilizamos um composto híbrido, formado pelo nosso olho molar (aquele que vê) e, simultaneamente, pelo nosso olho molecular, que olha com todo nosso corpo vibrátil e reconhece o movimento que surge da tensão entre fluxo e representação, já que o fluxo de intensidades escapa do plano de organização de territórios, desestabilizando suas representações (ROLNIK, 2011).

Para Passos e Barros (2009), a cartografia trata mais de um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado e à 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 recognitiva, 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 priori*. Um convite a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se abrir, mesmo que por alguns instantes, para a multiplicidade do agora. Algo que vem se tornando cada vez mais raro em tempos de excesso de opinião e informação.

Não cursei a graduação normal de quatro anos em licenciatura. Fiz Veterinária e, posteriormente, obtive o diploma de licenciatura em Ciências Biológicas por meio de um curso rápido de complementação pedagógica. Quando me tornei professora (do CIEP 411) havia tido pouquíssimas experiências docentes (apenas como estagiária) e quase nenhuma formação pedagógica. Por um lado, sei que todo esse arcabouço teórico poderia ter me embasado em muitas situações. No entanto, o que eu quero destacar aqui é que minha prática como professora começou de forma bastante ensaística. Quando comecei a dar aula, meus encontros com os alunos eram (e são) concentrados na atenção ao presente e na troca com eles. Procuo estar atenta, aberta e intuitiva para perceber as pistas que eles me dão sobre a melhor forma de agir. Muitas vezes arrisco. Normalmente não acontece o esperado. A ideia então é tentar não esperar nada. Ter as expectativas frouxas. Frouxas o suficiente para não limitar nossas práticas nem entristecer nosso espírito. Para, na dinâmica do presente, escolher as atitudes, sem o peso dos a priori. O apego aos pressupostos inviabiliza nossa abertura para a experiência, nossa possibilidade de viver outros campos do fazer, de inventar a vida. (Diário de campo, 2020)

Quando uma cartografia começa, a pesquisadora passa a habitar um território cujos processos já estão em curso. Além de observar, ao cartografar, participa da vida das pessoas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência (ROLNIK, 2011). O objetivo de uma cartografia não é explicar ou revelar, “não há nada em cima (céus da transcendência) nem em baixo (brumas da essência). O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (ROLNIK, 2011, p.66). O que a cartografia faz é “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes da linguagem” (Ibidem). Assim, a linguagem não é um veículo de mensagens. “Ela é em si mesma criação de mundos” (Ibidem).

(...) Outra questão que achei muito interessante e só me dei conta quando comecei as entrevistas é a possibilidade de gravá-las (com a autorização do entrevistado, claro), algo que não acontece nas conversas do cotidiano. A gravação me permite revisitar o encontro. Me possibilita dar atenção a detalhes, a titubeios, a colocações que passariam despercebidas se não fosse essa segunda escuta. Me possibilita ouvir a mim mesma, meus modos relacionais e escolhas. Se a entrevista é em si uma experiência (e não o relato de uma), a sua escuta posterior é outra experiência, que pode ser bastante potente. (Diário de campo, setembro de 2021)

A escuta, assim como a escrita, aparece como um dos eixos centrais desta pesquisa. Ela é vista, como nos coloca Foucault (2004), como prática do cuidado de si. Quando nos pomos a escutar, nos deixando afetar pelos ruídos e barulhos do mundo, podemos produzir outros modos de viver. Como nos coloca a pesquisadora Esther Arantes (2012, p.93-94):

Escutar já foi pensado, nas antigas práticas gregas do cuidado de si (*epiméleia heautoú*), como o primeiro estágio na ascese (*áskesis*), que é o que permite ao sujeito adquirir e dizer o discurso verdadeiro. A verdade, escutada e recolhida, como se deve, entranha-se no sujeito, tornando-se regra de conduta. Assim como é necessário uma arte (*tékhne*) para falar, é necessário uma experiência e uma habilidade (*empeiria e tribé*) para escutar. Para se escutar, como se deve, para que a alma acolha a palavra que lhe é endereçada, é fundamental uma economia dos gestos e palavras, um silêncio ativo e um certo recolhimento, que se opõem à tagarelice.

Dessa forma, podemos dizer que escutar, os outros e a si mesmo, é produzir uma experiência. A pesquisa-intervenção seria uma forma de pensar a pesquisa como uma ação que se realiza com e entre pessoas que, ao longo do percurso, produzem coletivamente um território de experimentação que intervém e modifica o trabalho e suas próprias vidas, incluindo a do pesquisador (ROCHA, 2012). Esse território é mobilizador porque “tenciona a rotina, os hábitos e as tradições que podem ser analisados a partir das forças que os atravessam possibilitando novas ideias, afetos e a composição de outras cenas” (ROCHA, 2012, p.42).

Além disso, a cartografia como pesquisa-intervenção desafia um estilo acadêmico de escrita consagrado, uma escrita “higiênica” com pretensão de neutralidade. Como nos coloca Leila Domingues Machado (2004, p.147):

Convencionou-se chamar uma certa escrita de “acadêmica” e elegê-la como a forma prioritária e reconhecida de expressão dos estudos e pesquisas realizados nas universidades. “Eu” escrevo, “nós” escrevemos ou escreve-“se” denotaria o estilo de cada um. Mas de que estilo se trata: linguístico ou ético? Na maioria das vezes a escrita “científica” deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceu. As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de “erros” superados. (...) No entanto, esse tipo de texto carrega muito pouco de uma potência de transformação. Por que? Talvez

porque não haja paixão. A razão no estilo cartesiano assegura métodos de pesquisa e, por conseguinte, também de escrita assépticos e tristes. São todos aqueles textos que nossos olhos percorrem por obrigação e que pouco depois esquecemos. São textos que não nos tiram do lugar, que não nos provocam, ou agradam ou desagradam, ou nos trazem alguma ideia ou nos deixam alguma indagação. Todavia, a escrita pode ter uma função etopoiética, ou melhor, uma função estética e política de criação de si.

Dessa forma, essa tese não se propõe a reproduzir um estilo asséptico e pseudocientífico de escrita e de pesquisa. Pelo contrário, aposta em uma escrita que procura colocar em palavras os afetos, as dúvidas e as verdades provisórias. Entendendo “a escrita como encontro com a alteridade, como um desmanchar do idêntico, a escrita como um ‘outramento’.” (MACHADO, 2004, p.149). Capaz de colocar em questão os discursos da identidade, que insistem em relegar a existência uma substancialidade ou essência transcendental. “Outrar significa suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento” (SIMONI; MOSCHEN, 2012, p.181). Escrever como possibilidade de estranhar a si mesmo, o que incita a inventar (DIAS, 2011) outras formas de ver e de ser. Dando, assim, visibilidade ao que está em uma certa zona cinzenta, através de uma formação perspectivada pela invenção (DIAS, 2011). Como nos coloca Rosimeri Dias (2012), a aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, é criar outros modos de viver, aprender e desaprender, e não apenas instrumentalizar com novas tecnologias ou propor uma consciência crítica. “Uma formação inventiva é exercício de potência de criação que constitui o vivo, é a invenção de si e do mundo, que se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente” (DIAS, 2012, p.36).

Para dar visibilidade a tais processos, a tese se compõe nos seguintes capítulos: o primeiro é a introdução, que se divide no item 1.1, que apresenta a tese e traz minha análise de implicação para a proposição dessa pesquisa, e o item 1.2, no qual estamos, que traz os modos de caminhar da pesquisa, as metodologias utilizadas. Em seguida, o capítulo 2 traz a perspectiva ecofeminista como um conceito fundamental em uma proposta antiespecista de formação de professoras. O capítulo 3 procura cartografar a presença do especismo na Pedagogia e o capítulo 4, na Geografia e nas Ciências. Por fim, o capítulo 5 “Não há manual para intervir contra o especismo” traz as considerações finais desta tese.

1 ESCRITAS E INTERVENÇÕES ECOFEMINISTAS

Desde bem antes de me tornar professora já me considerava uma militante feminista antiespecista. Assim, essas discussões sempre apareceram nas minhas aulas, conversas de corredor e refeitório, redes sociais... Sempre fez sentido que tais opressões estivessem ligadas, de alguma forma pareciam ter um eixo em comum, ou mais de um... O uso da diferença (de gênero, de etnia, de espécie...) como justificativa para a dominação, a criação de uma normatividade em cima de um padrão que é humano, masculino, branco, cisgênero, heterossexual, magro, rico (entre outros) e que, conforme nos desviamos desses padrões vamos caindo nos degraus da hierarquia moral e perdendo direitos e autonomia. No entanto, mais do que a reprodução de um modelo de exclusão, mais do que possuírem algo em comum, as opressões parecem ajudar a se sustentar, umas às outras. (Diário de campo, julho de 2022)

Para pensar tal questão, de que as pressões se sustentam umas às outras, o ecofeminismo se coloca como um paradigma contra hegemônico, que tem em seu cerne a problematização do antropocentrismo e do androcentrismo. Autoras ecofeministas como Alicia Puleo, Karen Warren e Lori Gruen, vêm visibilizando a existência de uma lógica de dominação, onde práticas de invasão, opressão e violência contra grupos que foram destituídos de características como a razão, não são meramente contingentes, mas se retroalimentam. Como nos coloca Greta Gaard (2011, p.198), “na raiz do ecofeminismo está a compreensão de que os vários sistemas de opressão se reforçam mutuamente”. Há um pano de fundo que perpetua tais violências. Trata-se de uma lógica de dominação que mantém violências contra a natureza, como exploração, expropriação, invasão, e violências sexistas e misóginas contra as mulheres. O ecofeminismo vem com a proposta de quebrar a relação instrumental que os seres humanos têm com o restante da natureza e propõe a construção de uma ponte conectando todas as lutas antiopressão (GUIMARÃES, 2019). Podemos dizer assim que “o ecofeminismo é tanto um campo teórico de estudo quanto um movimento social que surgiu em resposta à degradação crescente do mundo natural” (KHEEL, 2019, p.24). Pensando o ecofeminismo como uma prática e como uma metodologia de análise, é possível identificar uma teia opressiva que sustenta e ao mesmo tempo produz diversas formas de violência contra grupos historicamente subjugados.

Uma teia sustentada pelos dualismos de dominação, como natureza e cultura, homem e mulher, branco e negro, cisgênero e transgênero, humano e animal, entre tantos, que afirmam não apenas a distinção entre eles, mas a sobreposição de um em relação ao outro. A defesa de um padrão como dominante necessariamente exclui e/ou subjugam os demais.

Filósofas ecofeministas, como as citadas anteriormente, têm mostrado que a afirmação da superioridade do eu é baseada na diferença entre o eu e o outro, com relação a características como a posse da plena humanidade e da razão pelo eu, que supostamente faltam ao outro. Dessa forma, a associação das qualidades de um grupo oprimido por outro serve para reforçar a sua subordinação. Os vínculos conceituais entre mulheres e animais, mulheres e corpo, ou mulheres e natureza, por exemplo, servem para enfatizar a inferioridade dessas categorias (GAARD, 2011). O ecofeminismo, enquanto metodologia, possibilita-nos perceber esses dualismos instituídos e desnaturalizá-los, para que possamos questionar as razões e as lógicas que sustentam nossos modos de ser e de estar no mundo e inventar outros possíveis.

Ao procurar reconhecer e problematizar os dualismos e binarismos, o ecofeminismo encontra na ecologia *queer* uma grande aliada, para se pensar que não somente os corpos humanos foram dominados e cisheteronormatizados mas também forma como vemos e nos relacionamos com a natureza. A própria terra, e não apenas os seres que a habitam, foi marcada e colonizada na lógica de uma cisheterossexualidade compulsória. Como nos coloca Alice Gabriel (p.168-169, 2011):

A perspectiva ecofeminista *queer* diagnostica três questões pelas quais a relação entre sexualidade e ‘natureza’ molda nossa forma de entender, perceber e interagir com o natural. A primeira, e a mais óbvia, é a naturalização da heterossexualidade. Por causa de um imperativo sexual repro-centrado (ou seja, centrado na reprodução) ou por causa da erotofobia (medo do erótico, identificado por Greta Gaard na tradição ascética cristã), os saberes a respeito das práticas sexuais foram construídos de modo a considerar que uma orientação heterossexual é mais natural do que uma orientação homossexual. Porém, Catriona Sandilands e Greta Gaard nos explicam como, ao mesmo tempo, a homossexualidade é vista como antinatural (uma paixão desnaturada) e pessoas *queer* são animalizadas e vistas como mais próximas à ‘natureza’ (assim como as mulheres na crítica tradicional feminista estavam conectadas à ‘natureza’: opressão e animalização andando de mãos dadas). [...] A segunda é a projeção de uma heterossexualidade à ‘natureza’, nas palavras de Sandilands: “a natureza é heterossexualizada”, o que nada mais é do que um desdobramento do ponto anterior. No processo de naturalizar a heterossexualidade, é importante mostrar como a heterossexualidade está não apenas ‘entre nós’, mas também ‘no mundo’. Assim, passamos a enxergar uma estrutura política e social (e sexual) específica de um momento histórico de uma parcela da população humana e generalizá-la para outras espécies. [...] A heterossexualização da ‘natureza’ nos faz não apenas atribuir a outros animais a mesma estrutura de heterossexualidade (que de acordo com Monique Wittig é um regime político) que encontramos entre nós, mas que a atribuamos a outros seres naturais: entendemos, por exemplo, a reprodução das plantas em termos de hetero, e mais, entendemos a relação entre certos animais e certos vegetais em termos de heterossexualidade (por exemplo, a relação entre abelhas e flores). A última é a atribuição de um modelo hetero para as relações entre humanas e ‘natureza’ para as relações entre humanas e ‘natureza’. Essa questão é bem próxima ao diagnóstico ecofeminista de que existem ecos entre as relações natureza/cultura e mulheres/homens: pensamos as relações entre humanos e natureza dentro de uma ‘erótica’ hetero – a ‘natureza’ como a mulher passiva na qual a atividade humana pode ser exercida. Porém, o que a perspectiva *queer* adiciona é que não é um eco entre natureza/cultura e mulheres/homens apenas, é uma projeção de um certo tipo de

relação entre homens e mulheres: a heterossexualidade (entendida de uma maneira tradicional e opressiva).

Assim, como afirma Greta Gaard (2011, p.199), “para ser verdadeiramente inclusiva, qualquer teoria ecofeminista deve levar em consideração as discussões da teoria *queer*; similarmente, a teoria *queer* deve considerar os achados do ecofeminismo.” Ambas criticam os dualismos normativos, o pensamento de valorização hierárquica e a lógica de dominação que caracterizam o quadro ideológico da cultura ocidental. Como reforça Catriona Sandilands (2011), se o ecofeminismo nos faz pensar como nosso conceito de natureza é organizado por relações complexas de poder, o ecofeminismo *queer* nada mais faz do que adicionar a categoria sexualidade a estes eixos de poder. Uma categoria que define o que vale como ‘natureza’, como entendemos e como nos relacionamos com aquilo que chamamos de natural.

Cabe ressaltar que um ecofeminismo *queer*, que também é antiliberal e anticolonial, propõe uma reflexão crítica estrutural do capitalismo patriarcal. Isso requer a incorporação de questões de raça e classe, ou seja, requer considerar temas como racismo ambiental, a fome e a soberania alimentar, a luta contra o agronegócio, as práticas de expropriação e dominação. Na raiz do ecofeminismo está a compreensão de que os vários sistemas de opressão se reforçam mutuamente. Assim, é necessário instigar o olhar a perceber tais conexões e como podemos produzir outros possíveis.

De acordo com Fábio Oliveira (2021), a colonização se faz presente como uma norma que alimenta a padronização de diferentes formas de vida, reduzindo-as aos interesses econômicos do capitalismo. Nesta norma, as diferenças são utilizadas para justificar opressões e autorizar o uso da violência na organização socioespacial, econômica, cultural, política, institucional e industrial (Ibidem).

Binarismos, hierarquias e práticas de dominação são mais que frequentes no espaço escolar, me arrisco dizer que estão na base estrutural de sua organização tradicional dominante. Pedagogias baseadas no controle e na normatização de corpos e afetos são reproduzidas não só como modelo de sucesso, mas muitas vezes como o único viável. Desde a educação infantil até a conclusão da escola básica, ocorre a reafirmação do binarismo “masculino/feminino” (e da deslegitimação de tudo que foge à lógica cisheteronormativa), expresso muitas vezes em caixas de brinquedo separadas, uniformes específicos, filas diferentes (“meninos de um lado, meninas de outro”), brincadeiras e esportes específicos na educação física (“meninos jogam futebol na quadra, meninas jogam queimado no pátio”), atribuições injustas (em uma festa, meninas trazem doce/salgado e meninos, refrigerante, - sim isso ainda existe!), brindes/lembrancinhas/fantasia “masculinas ou femininas”, cobranças sexistas (“você é uma

moça, não pode fazer isso!”), materiais didáticos cisheteronormativos, entre outras tradições. Da mesma forma, o binarismo humano/natureza também se afirma nos conteúdos, na literatura infantil especista, nas músicas, nas brincadeiras, nos livros didáticos, nos filmes... Estar atenta para perceber e problematizar tais tradições, presentes muitas vezes de forma sutil em nossas práticas cotidianas, é o que acredito ser parte fundamental em uma proposta ecofeminista *queer* de educação.

Figura 1 – Mural na sala de aula



Fonte: A autora, 2022.

Essa semana teve o dia do folclore e as crianças da educação infantil, como de costume em datas comemorativas, foram “caracterizadas” para casa, com máscaras e fantasias de EVA e TNT¹³ (prática que, em si, já é passível de várias problematizações, como possibilidade de reforçar estereótipos, reduzir culturas, produzir racismo, mas nem é nisso que estou pensando agora). Antes disso, se apresentaram em uma festa, para as crianças de outras turmas. Na dança, com adereços diferenciados, “meninas na fila da frente faziam um passo, meninos atrás faziam outro”. Conversando com a professora da turma do pré, ela conta que a proposta veio da coordenação e que na turma dela, as crianças pintaram suas máscaras, meninas de Iara e meninos de Saci... Crianças de 4, 5 anos... M. preferiu pintar a Iara. A professora deixou (disse que era comum que se interessasse mais por coisas atribuídas ao feminino). A irmã mais velha

¹³ EVA é a sigla para “Espuma Vinílica Acetinada” e TNT é um material semelhante ao tecido mas obtido através de uma liga de fibras e um polímero. Ambos são materiais comumente presentes na escola e usados na confecção de diversos itens.

(do 3º ano da mesma escola, cerca de 8 anos de idade), viu e não gostou nada. Entrou na sala e trocou as máscaras. A professora, com muito jeitinho, conversou e a fez aceitar. Desfez a troca. A criança dona da máscara, aparentemente alegre, mas confusa, levou para casa sua Iara. O quanto sua alegria resistirá às repressões e violências da cisheteronormatividade? Como a escola, enquanto produtora e reprodutora desse tipo de prática, contribui com a perpetuação dos binarismos, de lógicas de exclusão e produção de tristeza? Como inventar outros modos de formar, mais livres e potentes, menos representacionais, mais compatíveis com o transbordamento de presença e abertura para a experiência que as crianças costumam ter? (Diário de campo, agosto de 2022)

Figura 2 - Máscaras de Iara e Saci



Legenda: J. quis pintar o saci e M. preferiu pintar a Iara.
Fonte: Professora Natália Motta. Agosto de 2022.

Desnaturalizar, problematizar para forçar o pensamento a chacoalhar nossas verdades e produzir outros mundos. Na sala de aula fazemos isso coletivamente, no agora, num desafio de suspender a opinião e exercitar a escuta, pensar mais devagar, ouvir os afetos, se permitir mudar de ideia, estar na dúvida, ficar intrigada... De analisar sem moralizar, de se deixar envolver, para ver não só com os olhos, mas com todo o corpo que vibra.

A afirmação dos binarismos, dos padrões de normatividade e hierarquias aparecem das mais diversas formas, sutis ou explícitas, no cotidiano escolar, podendo ser problematizadas em qualquer disciplina. No entanto, sendo professora de Ciências e se tratando de adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, debates e questões ligadas tanto a sexualidade/gênero quanto ao especismo se fazem bastante presentes. Algumas linhas argumentativas são frequentes nessas discussões, relacionadas à evocação da religião, do natural e do normal, para justificar práticas de opressão. Essas linhas não costumam surgir isoladas, pelo contrário elas costumam aparecer nos mesmos discursos, se atravessando e se somando umas às outras.

É muito comum que estudantes ligadas à religiões evangélicas argumentem que relações que fogem ao modelo heteronormativo são erradas, pois seriam condenadas pela bíblia (quase sempre acompanhando a máxima contraditória: “não concordo, mas não discrimino, desculpa, é a minha opinião”). Esse argumento muitas vezes mobiliza o criacionismo e a ideia de que Deus teria criado a mulher para o homem, e que outras relações não só seriam pecados, mas seriam antinaturais. Existe uma relação muito próxima entre o que é “de Deus” e o que é natural, puro, inocente... Nessa linha do “natural”, ou ainda do “normal” também vão os que não são tão religiosos, mas se identificam com uma perspectiva mais conservadora e sexista. “É preciso respeitar o natural, o normal, o modo como as coisas sempre foram.” Aí o natural também se mistura com o normal, em uma interpretação heteronormativa da fisiologia e da natureza associado a um conservadorismo e idealização nostálgica reproduzida (“antigamente tudo era melhor”). As três argumentações se atravessam com frequência e o criacionismo e a tal história de Adão e Eva estão sempre mais presente do que posso me acostumar... Hoje mesmo, durante a aula, uma aluna estava com muita cólica e disse que aquilo era um castigo que as mulheres carregavam por causa de Eva... Afinal fomos expulsos do paraíso por causa dela, e não de Adão... Já dou aula lá há 11 anos, é uma comunidade muito religiosa, mas ainda fico chocada com colocações como essa, ainda mais vindas de uma menina de 15 anos. Penso que tantas violências e desigualdades mais essa história pode justificar? Entre elas, a Gênese também subsidia com vigor o especismo, afinal Deus criou apenas o “homem” a sua imagem e semelhança e todos os outros seres para atendê-lo. “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, Gênese, 26:28, 1982). Nossa suposta superioridade sobre as outras espécies também se apoia nas características que teoricamente teríamos mais desenvolvidas do que os animais não-humanos, em especial a capacidade da razão. Assim, ao mesmo tempo em que se nega toda a teoria da evolução e toda a explicação científica para a origem das

espécies (ao afirmar o criacionismo), contraditoriamente, se justifica a discriminação por contrariar uma suposta natureza cisheterossexual e um modo de viver biologicamente natural ou ainda elencando arbitrariamente características físicas como critério ético. Ou seja, a biologia e a ciência são distorcidas, descartadas ou requisitadas conforme convém (Diário de campo, agosto de 2022).

Essa percepção da defesa da cisheteronormatividade baseada na religião cristã ou em uma ideia de natural ou de normal conflui com o pensamento da ecofeminista Greta Gaard. Para a autora (2011, p.204), com base nos dados e análises históricas, teóricas têm determinado que as sexualidades *queer* (tanto práticas como identidades) têm sido vistas como “transgressivas em pelo menos três categorias: como atos contra a moralidade bíblica, contra a natureza ou contra a psicologia. Assim, são tidas como um problema moral, um problema fisiológico ou um problema psicológico”.

Gaard afirma que o cristianismo tem sido utilizado para autorizar a exploração das mulheres, as culturas indígenas, os animais, o mundo natural e as/os queers. Assim pode-se dizer que os “países com origens cristãs e coloniais sustentam a ideologia de uma dominação divinamente inspirada” (GAARD, 2011, p.207).

De acordo com a autora, o cristianismo surgiu como uma seita pequena, uma religião urbana, um entre muitos cultos no Império Romano, tendo entre suas bases a castidade e a crítica oposição entre razão e paixão, com o poder da razão (logos) como a única característica distinguindo os humanos dos outros animais (GAARD, 2011). Para manutenção do celibato/castidade, o cristianismo era contra todos os atos sexuais que não tinha por propósito a procriação. Com a associação ao Estado, tal moral religiosa foi sendo comodamente aplicada não apenas para fortalecer a Igreja, reprimindo a ressurgência de outras manifestações religiosas, mas com motivações econômicas e de poder ao Estado.

No século IV d.C., o Império Romano tornou-se o Sacro Império Romano, e a união da Igreja e o Estado, representando o reino da vontade de Deus na Terra, foi selada. A inferioridade e subordinação das mulheres, animais, corpo, natureza, erótico e todas as suas associações foi proclamada por lei, decretada pela religião e incansavelmente executada. Do século IV ao XVII, todas/os aquelas/es percebidas/os como “natureza” foram perseguidos por uma série de violentas ofensivas: a Inquisição, as Cruzadas, a queima das bruxas e as “viagens de descoberta” (GAARD, 2011, p.209).

Até hoje, as “leis cristãs” estão nas principais argumentações para defesa de posturas e discursos homofóbicos, o que observo frequentemente nas minhas aulas. Junto, ou separado, a apelação é para uma suposta naturalidade heterossexual.

De acordo com a BNCC¹⁴, no 8º ano do Ensino Fundamental há três eixos que dividem os conteúdos a serem abordados na disciplina de Ciências e um deles é Reprodução e Sexualidade. Esse ano (2022) tenho 4 turmas de 8º ano, logo conversamos muito mesmo sobre esse tema, o que já é comum no nosso cotidiano, se tratando de adolescentes e do tipo de proposta dialógica e livre que costumamos estabelecer (eles sempre vêm tirar dúvidas e me contar coisas). Antes de entrar nos humanos propriamente, o livro didático¹⁵ (adotado pela rede) traz outros aspectos relacionados à reprodução, como tipos de fecundação e desenvolvimento, rituais de acasalamento nos animais, hermafroditismo, sempre a partir de uma perspectiva fortemente binária, heteronormativa e antropocêntrica. Reforça a ideia de que nos animais sempre ocorre a “busca e a conquista de parceiros do sexo oposto” e afirma que apenas “para a espécie humana, as relações sexuais e a reprodução envolvem também emoções, sentimentos e comportamentos que são influenciados por nossa cultura e por vivências pessoais”. Problematizei a pretensão de sermos a única espécie com emoções e sentimentos presentes em nossas práticas sexuais e trouxe também o quanto é comum observarmos práticas cisheterodiscordantes na natureza, contando sobre estudos envolvendo, por exemplo, a formação de casais homo e a adoção de filhotes. Sempre que falo isso estudantes ficam quase sem acreditar, alguns chegam a duvidar de mim e outros parecem ficar felizes pois o fato, sendo mesmo verdade, refuta toda a ideia de antinatural ou até mesmo de contrário a Deus (afinal, Deus criou os animais e estes seriam puros de pecado). Nesse ano, um estudante trans de 13 anos que assistia a aula manifestou exaltado sua indignação: “Como nunca falaram isso para a gente? Como nunca falaram da homossexualidade nos animais? De outras expressões de gênero na natureza? Por que isso não está em nenhum livro?”. Também acho que deveria estar. Não para defender que a homossexualidade é natural e por isso merece respeito, não para usar a natureza como plataforma moral. Mas para explicitar que a fronteira que define o que é natural e o que é artificial é sempre arbitrária e que não pode ser ela quem determina nossa ética e justifica nossas práticas de opressão e dominação (Diário de campo, agosto de 2022).

A indignação do estudante faz ressonância com o que a ecofeminista Catriona Sandilands (2011) acentua: vivemos em uma situação na qual a sexualidade é biologizada em categorias normativas naturalizadas e o pensamento evolucionário e ecológico em

¹⁴ Base Nacional Comum Curricular.

¹⁵ Teláris Ciências, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais. Fernando Gewandsznajder, Helena Pacca – 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2018.

desenvolvimento está influenciado por um paradigma fortemente heterossexista. A autora completa ainda:

O motivo de agora entendermos comumente a sexualidade como uma questão de identidade natural tem muito a ver com a confluência do pensamento biomédico com a regulação social que se desenvolveu durante a última metade do século XIX. Ao mesmo tempo em que a ciência biológica criava um entendimento das categorias de espécie baseadas na posse de certos traços, a ciência médica estava desenvolvendo uma categorização de traços sexuais com o intuito de explicar o comportamento sexual como parte da vida biológica da espécie humana. O nascer do pensamento evolucionário definiu uma narrativa biológica que teve uma influência grande nas pesquisas médicas sobre sexualidade; eram particularmente importantes as ideias de seleção sexual e aptidão reprodutiva, nas quais a sobrevivência da espécie era entendida como dependente do encontro entre reprodutores mais fortes e melhores. Nessa narrativa, a heterossexualidade foi entendida, pela primeira vez na história, como uma categoria distinta da prática sexual, a naturalidade solidificada por sua oposição às identidades chamadas de desviantes, aquelas que não se encaixavam numa narrativa evolucionária. Para Darwin, somente a corte e o acasalamento heterossexual poderia ser 'natural' porque era a reprodução que permitia à espécie continuar; apesar de evidências esmagadoras sugerirem que o homoerotismo estava por todo lugar na natureza, o pensamento evolucionário acabou por defini-lo como aberrante (SANDILANDS, 2011, p.181).

A ciência, sobretudo no campo da etologia, por muito tempo atribuiu a homossexualidade do Reino Animal a algum tipo de desvio, como se ela precisasse ser justificada por algum tipo de erro. Assim, a homossexualidade quando percebida em outras espécies era lida como consequência de algum problema causado pelo ser humano, ou de seu próprio olhar distorcido. Outras expressões de gênero e sexualidade seriam artificiais, destituídas do caráter de natureza. Dessa forma a cisheterossexualidade se tornou sinônimo de normal, de natural, enquanto a homossexualidade, a transexualidade e a intersexualidade seriam artificiais ou anomalias. O que torna o sentido dado a natureza central na manutenção de preconceitos.

Mesmo sendo uma pessoa heterodiscordante e feminista desde a adolescência, quando me tornei professora de Ciências na escola pública, há 11 anos, não sabia sobre a existência de pessoas intersexo. Na verdade, tinha uma vaga ideia, por conta de uma personagem de uma novela que passou na TV em 1993 (na época eu tinha 8 anos) e que nunca esqueci. Ela se chamava Buba e na ocasião foi retratada como "hermafrodita". Mas esse, até então, tinha sido meu único contato com o assunto e eu assim acreditava que se tratava de algo extremamente raro. Até hoje não vi o tema em nenhum material didático usado na escola, nem nos livros, nem nas matrizes curriculares, logo, se dependesse deles, ia continuar achando... No ano seguinte ao que me tornei professora, fiz um curso sobre diversidade sexual na escola, oferecido pela UFRJ e nele falaram sobre intersexualidade e sobre como era comum (lembro

que compararam a quantidade de pessoas intersexo com a quantidade de pessoas ruivas naturalmente) e sobre todo o preconceito que envolve essa questão. A partir daí, comecei a falar do assunto nas minhas aulas, especialmente no 8º ano, quando entramos em reprodução e sexualidade. Mas ainda era uma fala muito rasa e pouco implicada, o que, somado a incredibilidade dos alunos, não produzia grandes efeitos. Só quando estava no segundo ano do primeiro doutorado, conheci uma pessoa intersexo, colega no programa, e fui muito impactada com a sua história. Assim, o tema começou a ter outro peso em sala de aula. Até os dias de hoje, quando começo a falar, a maioria tende a não acreditar (como assim, nasce desse jeito? Ah, mentira! Mas é muito raro, né? Como assim, professora, não é possível, eu nunca ouvi falar disso!). Mas daí eu falo: não, gente, perai, existe sim, eu conheço pessoas intersexo e inclusive eu vou contar a história de uma delas para vocês. Daí eu conto a história (publicizada em vídeo¹⁶) desse amigo intersexo e trans, e do quanto sei que ele passou ao tentarem enquadrá-lo em um gênero, incluindo cirurgias genitais realizadas na infância. Em geral, estudantes também ficam muito mexidas com a história e o tema vai ganhando materialidade e produzindo implicações. Trago outras pessoas como exemplos e suas histórias. E com a maior popularização da sigla LGBTQIA+, atualmente eu consigo reforçar ainda mais existência das pessoas intersexo pela sua representação na letra I. Esse ano, além das discussões, vimos vídeos e demos tal profundidade à discussão que, pela primeira vez caiu uma pergunta sobre o assunto na minha avaliação trimestral: “Explique o que significa ser intersexo e porque é importante debater esse tema”. Gosto de colocar questões assim pois consigo ter uma boa noção do que eles pensam e do que nossas discussões produziram, mesmo entre os que não se expressam tanto em sala. Fiquei muito feliz com o resultado. Algumas respostas até poderiam estar incompletas ou ligeiramente equivocadas na definição, mas praticamente todos sabiam do que se tratava e de como é preciso combater a falta de conhecimento e os preconceitos que envolvem a intersexualidade. (Diário de campo, Ana Luiza, agosto/2022

¹⁶ Disponível em: Amiel Vieira – Todos os Gêneros (2017) – YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PIHlfpfzvac>>.

Figura 3 - Estudantes de uma turma de 8º ano assistindo o documentário sobre intersexualidade: “Amiel Vieira: Todos os Gêneros”



Fonte: A autora, 2022.

Como visibiliza a escrita desse diário, os agenciamentos e tensões micropolíticas que ele carrega, me formo continuamente nas relações produzidas em sala de aula. Nos formamos todos, coletivamente, cada qual com suas singularidades e subjetividades. Escutamos, pensamos, falamos, ouvimos e contamos histórias, expomos sentimentos, franzimos a testa, damos atenção a pequenos (ou grandes) desconfortos que podem acompanhar nossos posicionamentos. Buscamos produzir exercícios de atenção às lógicas que reproduzimos e que batem de frente ao que traz sentido aos nossos afetos, ao que faz nosso corpo vibrar e nossa mente se sentir serena. Por que mantemos práticas de dominação, de produção de sofrimento, seja com certos grupos de humanos ou outros animais? Como nos sentimos diante disso? Que dispositivos são mobilizados na naturalização e na justificação da violência e da opressão? Como perceber e produzir outros modos de ser e estar no mundo?

Encontrar, conversar, ler e escrever são algumas pistas que o diário intervenção acima propõe na análise destas questões e suas processualidades. Afirmando que nesta prática de conversas com crianças e adolescentes, é preciso uma relação de alteridade, de escuta, uma atenção ao presente para abrir espaço-tempo para a invenção de si e do mundo. Um modo de estar em sala de aula que seja problematizador, mas, ao mesmo tempo, gentil e cuidadoso, pois colocar em dúvida certos discursos e posturas assumidos por muito tempo nem sempre é uma tarefa fácil. Assim, na proposta de formação inventiva produzida nos encontros que compõe

este trabalho, visibilizados nos diários de campo, a aposta é buscar questionar uma suposta superioridade baseada na diferença em relação ao outro, e o uso dessa superioridade para justificar a subordinação (lógica da dominação) (ROSENDO, 2017). Será que ela realmente faz sentido para nós? O que sentimos em relação a isso? Como será que outros seres se sentem? Como produzir espaços de resistência, mesmo que pequenos, espaços para a produção de uma ética que perceba as diferenças como parte fundamental desta enorme e diversificada rede de seres vivos a qual pertencemos, e não como justificativa para hierarquias e práticas de dominação (MELLO, 2015)? Como produzir espaços que nos ajudem a perceber a multiplicidade do presente e as correntes que limitam nossas fronteiras éticas? Que problematizem, princípio primeiro da formação inventiva, para poder investir na aposta de desnaturalizar modelos representacionais idealizados, a partir dos estranhamentos no cotidiano, dando visibilidade ao que está em uma certa zona cinzenta, através de uma formação perspectivada pela invenção (MELLO; DIAS, 2022).

Em uma proposta de formação inventiva, nos formamos todos, continuamente e coletivamente, a partir dos bons encontros. Aqueles que nos deslocam de velhos conceitos, que nos trazem para o agora, que desmancham representações, na leveza do simples existir, no estar ali. A formação inventiva “busca problematizar práticas e discursos hegemônicos para engendrar uma posição afirmativa que tome a formação como uma produção de subjetividade” (DIAS et al., 2018, p. 950). Produzir espaços-tempo que possam dar lugar a uma experiência de problematização. É possível dizer que se há um princípio de uma formação inventiva, o identificamos com o seu grau ampliado para viver os movimentos de transformação que tensionam lógicas instituídas. Problematizar. Pensar o impensado no pensamento. Uma aposta de forjar desmanchamentos de certas formas e políticas cristalizadas, para poder abrir tempo e espaço a modos outros de relação com o mundo, consigo mesmo e com animais humanos e não-humanos (MELLO, DIAS, 2021).

Não há receita ou manual para uma formação inventiva ecofeminista *queer*. Quando buscamos perceber e nos despir das normatividades, dos essencialismos e dos modelos estabelecidos por lógicas dominantes e binárias, quando nos atentamos ao presente e seus afetos, nos abrimos para a possibilidade de estabelecer bons encontros. Seja com estudantes, com animais, com a arte, com amigos, com desconhecidos, abrindo espaço para a alteridade e para os devires. Nesse sentido, ver os outros, humanos ou não, e se permitir ser visto por eles, entendê-los também como protagonistas, promove outros mundos possíveis, outras formas de se relacionar, com os outros e consigo.

2 A INVISIBILIDADE DOS ANIMAIS EM NOSSOS COLONIAIS MODOS DE VIVER – ENCONTROS COM A PEDAGOGIA

Matar é a forma mais comum de interação
humana com animais.

Donna Haraway

Há alguns meses, fui convidada para participar de uma live, onde falaria sobre especismo na educação pública. Um cartaz fofo foi produzido pela organização do evento e amplamente compartilhado nas redes sociais pela equipe de uma das escolas em que trabalho. Uma coordenadora chegou a postar na página da escola, acompanhado de um texto que dizia do orgulho de ter pessoas assim na equipe. No dia da live, no final do expediente de trabalho, como de costume, professoras e membras da gestão pedagógica desciam o morro de carona comigo e aproveitaram para me parabenizar novamente. Nesse momento, a tal coordenadora, perguntou empolgada: “sobre o que é a live?”. Eu disse que era sobre especismo na escola, sobre o que estávamos ensinando sobre os animais etc... Nesse momento, ela me interrompeu e disse, “ah, é sobre os animais??? Achei que tinha algo a ver com espaço... especismo, espacial...”. Todas rimos. As outras funcionárias e diretora também não sabiam que tinha relação com os animais (apesar do texto que acompanhava o post compartilhado). Na hora eu ri junto com elas, e falei do conceito, explicando que vinha de espécie e fazendo uma analogia com o racismo... Mas depois fiquei meio triste. Pesquiso sobre especismo nessa escola há quase 10 anos e durante todo esse tempo convivi com tais professoras. Como também atuo como coordenadora (orientadora pedagógica), no segundo segmento, temos muito contato... Mas, aparentemente, elas nunca tinham ouvido falar naquela palavra... O que me fez pensar: o quanto tenho conseguido me comunicar com os meus pares? Com as pessoas mais próximas? A maior parte das minhas alunas e alunos já ouviu falar de especismo, porque sempre toco nesse assunto nas aulas. Mas e as professoras? E as funcionárias? Sei que sou conhecida na escola como a “pessoa que gosta dos animais”, mas o quanto tenho conseguido que esse posicionamento seja relacionado com a luta contra uma opressão, na qual todos contribuímos? Talvez agora, com as entrevistas, consiga dar um aprofundamento a essa discussão e aos conceitos que ela envolve, junto com as professoras. Quem sabe, na agitação do dia a dia, seja uma forma de forjar esse espaço, de encontro e conversa, de aproximação e de escuta. (Diário de Campo, outubro de 2021)

Para analisar o especismo na formação de professoras, um dos primeiros passos dessa pesquisa-intervenção foi conversar com as professoras que passaram pela graduação em Pedagogia. Como pedagoga recentemente formada (2020) e, especialmente, por meio das pesquisas anteriores (MELLO, 2021) foi possível analisar praticamente uma ausência da problematização dos modos como nos relacionamos com animais não humanos no campo desta formação universitária, o que vem se confirmando nas conversas com as professoras nesta tese atual. Por quê? Por que nos furtamos em analisar a forma como lidamos e os papéis que atribuímos aos seres de outras espécies? Em que sentidos temos invisibilizado os animais e a opressão que sofrem por nossas escolhas cotidianas? Como isso ressoa nos campos de formação, na Universidade e na escola? O que ensinar sobre os animais, tão presentes nos livros, nos conteúdos das disciplinas, nas decorações da sala, na literatura, no desenho, na música, nas brincadeiras? Nas refeições, nas roupas, na janela, no quintal da escola? O que ensinar, se nada falamos sobre eles na Universidade, se naturalizamos as formas como nos relacionamos com eles, mesmo que sejam violentas e opressoras?

Conversas-entrevistas com professoras da escola básica, principalmente do CIEP 411, foram construídas, revisitadas e visibilizadas por meio dos diários de campo, como colocado anteriormente, a fim de pensar coletivamente tais questões, e outras tantas levantadas durante os encontros.

Decidi iniciar as “entrevistas” hoje e estava com um pouco de vergonha, então resolvi começar com uma das professoras mais extrovertidas que conheço... Passei na sala dela e perguntei se podíamos conversar depois sobre o meu trabalho do doutorado. Ela disse que sim, para vir meio-dia e meia, que as crianças estariam na Educação Física. Levei meu celular e um caderno para algumas anotações, perguntei se poderia gravar e avisei que ela não seria identificada. Ela, entusiasmada, disse que não tinha problema, que podia falar o nome dela, filmar, o que eu quisesse. Sorri com a sua leveza e falta de receios. Assim, começamos a conversar e lhe perguntei há quanto tempo era professora (minha única pergunta estabelecida previamente). Ela me respondeu: desde os 12 anos (atualmente ela tem 46). Fiquei espantada e ela resolveu contar a história. Disse que estudava em uma escola particular ali em São Gonçalo mesmo, porque a empresa em que o pai trabalhava fornecia bolsa. Quando ela estava na 7ª série, esse benefício foi cortado e ela teria que sair da escola por não ter condições de pagar. O diretor então chamou sua mãe e disse que ela poderia estudar no turno da manhã se trabalhasse na escola à tarde. Ela ainda tinha 11 anos! A princípio ela ficava na biblioteca, depois passou pela secretaria e ao entrar no segundo grau (atual ensino médio) com formação de professores (Curso Normal), já assumiu turma como regente. Tudo nessa mesma escola,

sempre em troca da mensalidade e passagem. Ao se formar e pedir que lhe assinassem a carteira de trabalho, foi dispensada. Passou por outras escolas particulares pequenas e em 1994, com 19 anos, ela entrou no vestibular para Pedagogia na UFF. Ao mesmo tempo, começou a trabalhar na Educação Pública Estadual, com Animação Cultural (cargo onde trabalhou por 27 anos, até esse ano). Me contou que durante a graduação foi tudo muito difícil, por duas vezes teve que trancar, não tinha grana para passagem, nem para xerox, nem para livro... Perguntei se ela gostava da UFF. Ela disse que sim, mas disse assim meio de lado, falou que era seu sonho fazer faculdade. Mas que foi tudo bem difícil, que a “UFF é loucura”, muitos livros, e ela não tinha dinheiro, vendia sacolé, doce, tudo para pagar a passagem, fazia leitura dinâmica dos textos dos colegas porque não tinha os seus... Mas ao mesmo tempo era fácil desenrolar porque ela já tinha muita experiência na escola e as professoras da Universidade quase não tinham... Essa é uma fala que já ouvi muito, você entra na faculdade, logo percebe que grande parte dos professores estão falando de práticas (escolares) que experienciaram por pouco tempo, há muitos anos, se é que o fizeram. E como ela disse, muitos “viajam”, porque estão divagando “sobre” territórios que não interagem há muito tempo... Talvez uma maior integração universidade-escola básica suavizasse essa “falta de noção”. Enfim, essa é uma outra questão... Perguntei em que ela achava que a Universidade mais tinha contribuído na sua formação. Ela disse que a ajudou “a abrir o olhar para muita coisa que não entendia porque acontecia”, “em compreender o contexto das coisas”, “porque que aquelas coisas aconteciam, porque eram tão enraizadas na escola”. Que teve ótimos professores, que a ajudou a ter uma “base histórica”, a ter mais segurança para fazer uma análise de alguma coisa, que teve muita filosofia, sociologia... Perguntei: E sobre os conteúdos propriamente que você aborda em sala, tipo, os conteúdos de ciências, geografia etc... Antes que eu pudesse continuar, ela me cortou, “não, nada a ver, nada sobre a prática, nada...”. Nada sobre os temas que você ensina? “Não, nada”. Disse a ela que tinha ficado com essa sensação a partir de conversas com professoras para o trabalho anterior. Comentei sobre uma outra professora que já trabalhou no CIEP, recém-formada, que, quando lhe perguntei “o que vocês aprendem na faculdade sobre os animais?”, ela riu e respondeu “Sobre os animais? Eu fiz na UFF, lá não se fala nada sobre animais, só sobre política”. Rimos também, a professora concordou e eu aproveitei a deixa e perguntei: e sobre os animais, você lembra de ver alguma coisa na faculdade? Ela disse que nada, nadinha mesmo. Que lá não se falava dos conteúdos, nem mesmo nas disciplinas “didáticas” (que eram divididas por matéria escolar, “didática da matemática”, “didática das ciências”...). Tampouco se entrava na dimensão ética com relação aos animais. Segundo ela, nem de Meio Ambiente se falava muito na época. E com relação aos

conteúdos não se entrava, em nenhuma disciplina. Sempre fico meio chocada ao ouvir isso. Como você faz então? Você tem que correr atrás por sua conta de entender os assuntos para poder ensinar? Como você ensina, sei lá, sobre o funcionamento do Sistema Respiratório, se você não aprendeu isso na faculdade? Com o que você lembra da escola? Ela riu e disse que sim, e com os livros e pesquisas, e atualmente com a internet. Ela disse que gosta de reunir alguns livros (didáticos) para compreender melhor o tema antes de dar a aula. De toda forma, qual aprofundamento isso tem? Como dar conta de tantos assuntos? A professora começou a dizer que era difícil, e além disso tínhamos sempre que estar nos atualizando... Por exemplo, com relação aos animais, disse ela, “como mudou”, “essa coisa de a vaca é útil ao homem porque ela fornece o leite, eu já coloquei muito isso, hoje eu não falo mais nisso” (...) “muitos assuntos hoje a gente tem que ter um cuidado e uma forma diferente de abordar, você não tem mais como falar de família como falava antigamente, não tem mais como falar dos animais como falava antigamente...”. E como você fala hoje? (perguntei) Ela titubeou... Disse que no 5º ano, que é a turma que vinha pegando nos últimos anos, não entrava nesses temas, e no 1º ano, sua turma atual, ainda não chegou no assunto... Mas que achava que “esse negócio de animal doméstico, selvagem, não tem mais muito isso, né” (como assim não tem mais isso de animais domésticos? - pensei, mas não entrei no mérito). E que ainda pretendia falar com eles “da importância do ser vivo, de um modo geral, até chegar no animal, essa coisa do cuidado que temos que ter, não só com os animais, mas com as plantas, e com os seres vivos como um todo, incluindo o ser humano”. Que hoje não via mais sentido nessa segregação entre o humano e o restante da natureza... Daí ela disse que foi vendo a Xuxa (atualmente vegana) falar que ela parou para pensar nessas coisas... Então, que ficava muito a critério de cada um a forma e o conteúdo a ser trabalhado... Ainda mais na escola pública, onde temos muita autonomia nisso. Continuamos a conversa, sobre como a sociedade ainda vê os animais, como pouco disso é falado em espaços de formação, sobre como a divisão racionais e irracionais não existe mais, sobre o papel da religião nisso, sobre as interpretações bíblicas da gênese... Enfim, muito mais que troca de informações, nosso encontro foi uma experiência para ambas, o que me deixou muito contente com a primeira entrevista dessa pesquisa-intervenção (Diário de campo, agosto de 2021).

Esta conversa-entrevista me fez pensar em muitas questões. Uma delas foi o destaque dado pela professora na contribuição da Universidade em sua noção histórica e perspectiva crítica. Sem dúvida, é na Universidade que muitas pessoas irão conhecer e/ou aprofundar teorias sociais e filosóficas, que fornecerão elementos fundamentais para suas escolhas ético estético

políticas. No entanto, na maioria dos casos, isso se restringe às interações entre nossa própria espécie. Como afirma Rocha (2021, p.887):

A humanidade, compreendida enquanto estatuto biológico e condição, projeta-se como fundamento único de validade do plano civilizatório da Modernidade. O sistema de classificação social moderno estabelece marcadores de diferenciação entre o Sujeito por excelência – aquele que é, conhece, controla e narcisicamente se autoconstitui – e as demais entidades ou organismos em estado de sujeição, dado que supostamente não compartilhariam com os humanos os elementos de singularidade (inteligência, racionalidade, linguagem, moralidade, senso de justiça, etc.). [...] Dessa forma, esse sistema de diferenciação e categorização dos seres estabelece uma hierarquização que confere a uma multitude de seres e entidades abióticas o estatuto da inconsiderabilidade, da existência desqualificada, reificável.

Assim seres não humanos sempre foram desconsiderados na ampla maioria das teorias sociais, nas análises históricas, éticas e filosóficas. Como nos traz Uirá Garcia (2018, p.181):

Em outras palavras, e como sabemos desde, pelo menos, Bruno Latour, a teoria social nunca levou a sério a multiplicidade de “não humanos” – apesar de nossas vidas serem atravessadas por isso. Nossas ciências sociais parecem resistir aos trabalhos que há tempos nos apresentam vidas compartilhadas entre humanos, animais e plantas, sobretudo àqueles interessados em caça, pastoralismo, cultivo, paisagem, xamanismo, cujos fenômenos colocam em relação humanos e não humanos, a serem pensados em conjunto. Esse é um “ponto cego” na nossa teoria social, ou um deles. Apesar de a história humana ser a história dos humanos em relação a tantos não humanos, tais seres nunca foram tratados com seriedade, como parte de nossos mundos sociais.

Espaços de problematização dos modos como nos relacionamos com seres com quem historicamente estabelecemos relações de opressão e dominação costumam ser mais comuns nos territórios universitários, especialmente nos cursos de humanas, do que em muitos outros meios em que convivemos. Grupos de estudos, linhas de pesquisa, centros acadêmicos, diretórios de estudantes são alguns dos que propõem produzir espaços de resistência e desnaturalização do machismo, do racismo, da homofobia, da transfobia e de tantas opressões que humanos sofrem. Eu mesma, durante a graduação na UFF, fui diretora do DCE¹⁷ na coordenação de Combate às Opressões Específicas. No entanto, apenas mais recentemente, a opressão sofrida pelos animais não humanos vem ganhando alguma consideração, mesmo nestes espaços. Por quê? Como nosso especismo nos fez e faz aceitar e conviver com a forma fascista com que tratamos os animais? Como podemos questionar a violência sofrida por mulheres (apenas por conta do seu gênero), por negros (apenas pela sua etnia), por heterodiscordantes (apenas pela sua orientação sexual), entre tantas a que estão submetidos

¹⁷ Diretório Central dos Estudantes – DCE UFF Fernando Santa Cruz.

grupos mais vulneráveis, e, ao mesmo tempo, justificar a sofrida pelos animais (apenas pela sua espécie)?

A pesquisadora Geni Núñez (2021) afirma que há nestas relações de opressão e violência uma interconexão e uma interdependência. A prática da violência ecocida, etnocida, racista e misógina não seria um desvio ou desobediência de uma teoria de mundo que seria ética, como alguns podem pregar, mas uma continuidade com o que a própria ideologia colonial orienta.

Quando comento de ideologia colonial, estou falando do que tenho chamado de sistema de monoculturas, organizado em alguns eixos como a monocultura da fé (no monoteísmo cristão), a monocultura dos afetos (na monogamia), a monocultura da sexualidade (no monossexismo) e a monocultura da terra, cuja imposição do Um antagoniza com o princípio da floresta, necessariamente múltiplo.

É através da compreensão desse sistema de pensamento que podemos reconhecer os efeitos de suas práticas violentas. Nessas monoculturas um dos eixos centrais é o pressuposto da não concomitância: só um deus seria verdadeiro, só um amor seria legítimo, apenas uma sexualidade a ser escolhida, apenas um plantio na terra e assim por diante. Esse modo unívoco de existir só consegue se positivar na negatificação de outros seres, operando através de uma lógica parasitária. Nela, humano seria a negação do animal, civilizado a negação do selvagem, além de não haver concomitâncias: nunca azul e rosa, masculino e feminino, humano e animal ao mesmo tempo (NÚÑEZ, 2021, p.2).

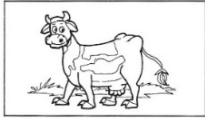



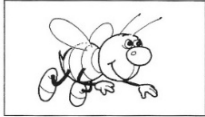


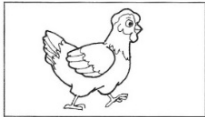
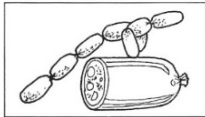

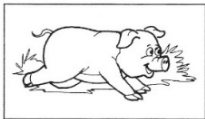


Como afirma a pesquisadora, a violência colonial tem atingido múltiplas esferas da vida, desde a exploração das terras, dos rios, de múltiplas espécies até a exploração do território-corpo que somos. Da mesma forma que essas violências incidem sobre nós de maneira conjunta, o enfrentamento a elas também deve acompanhar a complexidade que essa tarefa nos traz.

Assim, como colocado anteriormente, autoras ecofeministas vêm apontando a existência de uma lógica de dominação, por meio da qual são legitimadas práticas de opressão e violência contra grupos que foram destituídos de características como a razão. Segundo as autoras, tais práticas não são meramente ocasionais ou similares, mas se retroalimentam. É possível perceber a existência de uma teia opressiva, baseada em dualismos, que sustenta e ao mesmo tempo produz diversas formas de violência contra grupos historicamente subjugados (OLIVEIRA, 2021). Tais dualismos (natureza e cultura, homem e mulher, branco e negro, cisgênero e transgênero, humano e animal) definem não só uma abrupta distinção entre tais categorias, mas a sobreposição de uma sobre a outra. Dessa forma, o ecofeminismo, enquanto método, nos possibilita uma ética da percepção, onde esses dualismos instituídos e naturalizados, podem ser percebidos e suspensos, para que nós possamos questionar as razões e as lógicas que sustentam o mundo tal qual ele está e apontar outros mundos possíveis (Ibdem).

Baseados nestes dualismos e na deslegitimação de tudo que difere, produzimos uma monocultura do pensamento. Aprendemos a definir e reduzir os animais não humanos aos papéis que destinamos a eles. Se desvalida toda a subjetividade, singularidade e complexidade de um rato ao percebê-lo como praga, de um cachorro como animal de companhia, de um camundongo como cobaia, de um porco como carne... O que sabemos sobre os ratos? Ou mesmo sobre os porcos? Falamos deles na escola... Falamos que eles nos fornecem carne, presunto, pernil, linguiça, bacon... E de quando estavam vivos? Sua complexidade e modos de viver? A vida agonizante que os submetemos do nascimento até a morte? Os procedimentos violentos que os fazemos passar, sob aprovação da lei, da cultura e da ciência? O especismo determina racionalidades que nos subjetivam e conduzem condutas. O que acontece quando replicamos atividades como as que demonstramos a seguir, amplamente utilizadas nas cotas de xerox na escola, como mapeado em trabalhos anteriores (MELLO, 2021, p.74):

Figura 4 - Representações dos animais ditos úteis

Ligue cada animal ao alimento que ele produz:


			
		GALINHA	
		OVELHA	
		PORCO	

LIGUE CADA ANIMAL AO QUE ELE NOS FORNECE.



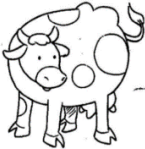



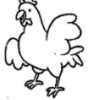




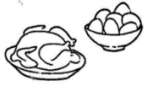

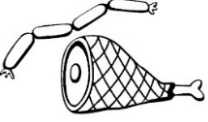
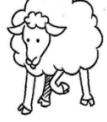

De qual desses alimentos você mais gosta?

Quais outros alimentos que a vaca pode nos fornecer?

VACA



ANIMAIS ÚTEIS
 ENCONTRE O ALIMENTO QUE CADA ANIMAL FORNECE.
 USE LÁPIS DE COR DIFERENTE.

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

Usamos alguns animais na alimentação, no transporte e no vestuário.
 Ligue corretamente.

Fonte: MELLO, 2021, p.74.

A despeito das imagens dos porquinhos sorridentes nas atividades escolares expostas acima, trago este diário-intervenção para visibilizar um pouco do modo como tradicionalmente criamos os porcos nos sítios e fazendas brasileiras:

Na faculdade de veterinária, no 5º período, tínhamos a semana zootécnica (que ficou na minha memória como uma semana de terror), onde viajávamos para a fazenda-escola da UFF e aprendíamos os procedimentos básicos de manejo, clínica e intervenções com bovinos, suínos e equinos. Alguns deles me marcaram, como a descorna dos bezeros e a palpação retal das vacas. E todos os procedimentos com os suínos... Para começar, o ambiente onde vivam: quadrados de concreto, com meia parede, em um grande galpão. Dentro dessas divisórias havia um porco adulto ou alguns jovens e nada mais. Apenas um bebedouro na parede, que o porco deveria pressionar com o focinho para sair um pouco de água. Animais tão complexos, sem absolutamente nenhuma interação social, nem com o ambiente, nem com outros da sua espécie, nem com uma vasilha de água... Estas criações levam os porcos a tal grau de insanidade, que eles costumam ter suas caudas amputadas e seus dentes serrados a fim de evitar o auto flagelo e a auto mutilação (por trazerem prejuízos econômicos para o produtor). E pode piorar, fosse uma fêmea em puerpério, ficaria em uma gaiola de maternidade, onde barras de ferro não permitem que se vire ou se mexa. Ou ainda nos procedimentos básicos, como a castração (todos os porcos machos destinados à produção de carne são castrados), feita praticamente sob contenção física. Para tal também incentivaram estudantes a “pegar e conter o porco”, o que era feito de maneira violenta e atrapalhada, sob as risadas de professores e colegas. Isso tudo em uma fazenda-escola de uma universidade pública. Imagine em outros locais, com profissionais cansados e explorados, com culturas de manejo enraizadas e com o lucro pautando as escolhas. A ampla maioria das pessoas come seu presunto, linguiça ou carré sem pensar em nada disso. (Diário de campo, agosto de 2021)

No site do Departamento de Zootecnia e Desenvolvimento Agrossocioambiental Sustentável (MZO) da Faculdade de Veterinária da Universidade Federal Fluminense, acessado em novembro de 2021, é possível observar, entre as imagens que ilustram a fazenda-escola de Cachoeiras de Macacu, a foto de uma gaiola de maternidade em uso e de uma aula de suinocultura, dando a ver que as mesmas práticas se afirmam nos dias atuais.

Figura 5 - Gaiola de Maternidade



Fonte: Disponível em: <http://www.mzo.uff.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=16>. Acesso: 06 nov. 2021.

Figura 6 - Aula de Suinocultura nas instalações da Fazenda Escola da Universidade Federal Fluminense



Fonte: Disponível em: <http://www.mzo.uff.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=16>. Acesso: 06 nov. 2021.

Porcos são animais extremamente comunicativos e inteligentes. Aprendem e atendem pelo nome aos três meses de idade, podem conhecer um amplo vocabulário, jogos e truques e gostam da companhia e carinho de humanos (MELLO, 2015). 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, ignoramos tudo isso. Os vemos como pedaços de carne, quase como se já nascessem bacon e linguiças nos mercados. A indústria carnista, que lucra com exploração dos animais, trabalha para manter a invisibilidade desses milhares de seres que só encaramos depois de mortos. Quais são as ferramentas que podemos lançar mão para produzir fissuras na invisibilização da vida destes animais?

Volto à conversa-entrevista com a professora, quando ela diz que nada foi falado sobre os animais durante a graduação. Mesmo que o debate sobre a ética das relações que estabelecemos com eles não tenha sido proposto, tampouco foi abordado sobre os animais em si, suas características e modos de vida, sendo que os animais sempre estiveram, de alguma forma, presentes nos currículos escolares. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, destaca como habilidades específicas a serem desenvolvidas no primeiro segmento do Ensino Fundamental: “Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem” (p.335); “Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo” (p.337); “Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem” (p.337); “Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.)” (p.337). Se nada se fala dos animais na Universidade, como a professora vai saber sobre isso tudo?

Assim como disseram as pedagogas que conversei na pesquisa da tese anterior (MELLO, 2021), a professora entrevistada afirma que nada foi ensinado sobre os animais na graduação, e nem sobre “nada da prática”. Ou seja, todos os conteúdos que ela vai abordar durante o ano letivo precisam ser aprendidos por conta própria. Com que referências? Sobre que bases? As do seu tempo de escola? Quando uma professora de ciências ou biologia ensina sobre as células, ela traz uma bagagem teórica que aprendeu na graduação. E quando uma

professora do 4º ano introduz esse conteúdo, ela precisa aprender sobre o tema sozinha. Como o curso de pedagogia pode ter sido pensado dessa maneira? Como a professora pode saber sobre tantos assuntos específicos, de todas as disciplinas escolares, se eles sequer foram citados na graduação? Como forjar brechas capazes de produzir uma formação inicial mais ampla e problematizadora?

Na entrevista anterior, a professora diz não existir mais esse negócio de selvagem e doméstico. Entre tantas classificações ensinadas na escola sobre os animais, essa é uma das poucas que entendo como importante, no contexto da nossa sociedade ocidental colonial. Os animais domésticos (cachorro, gato, galinha, porco, boi, cavalo etc.) são espécies que tiveram suas características físicas e comportamentais alteradas ao longo de milhares de anos de convivência com os seres humanos e sua interferência na seleção natural. Trazidas desde a colonização, são espécies que dependem de nós, pois não possuem habitat natural, de onde pudessem obter alimento e abrigo. Necessitam assim de diversos cuidados, inclusive controle populacional (castração), já que não possuem mais predadores naturais ou a seleção do ambiente. Já os animais selvagens não precisam diretamente da nossa interferência, eles dependem apenas do seu ambiente equilibrado e minimamente preservado. Podem estar em vida livre na natureza ou presos em cativeiro. Não existem animais selvagens domesticados, pois o processo de domesticação leva muitas gerações, e não acontece individualmente. Mesmo que um animal tenha nascido no cativeiro, ele não se torna um animal doméstico.

Em cativeiro (mesmo que seja no conforto do nosso lar, como um membro da família) nunca podemos oferecer aos animais selvagens as condições necessárias para uma vida equilibrada e saudável. Estes animais possuem uma imensa variedade de atividades e inter-relações quando estão em vida livre, e sem elas, se sentem entediados e frustrados, ficam frequentemente doentes e desenvolvem comportamentos compulsivos.

Animais selvagens podem pertencer à fauna brasileira (como jabutis, papagaios e muitos pássaros) ou ser exóticos (como calopsitas, hamsters, chinchilas). Além da questão ética, que vale para exóticos e nativos, ter, comprar ou vender animais da fauna nacional é crime ambiental e incentiva o tráfico de animais selvagens.

Muitos materiais didáticos naturalizam a presença dos animais selvagens no ambiente doméstico. Trazem figuras de peixes em aquários, jabutis dentro de casa, papagaios em poleiros, como mostram as figuras a seguir. A primeira delas não apenas naturaliza o cativeiro e suinocultura, como dá a entender que o ser humano está ajudando os animais, construindo casas para eles.

Figura 7 - Atividade “O homem constrói suas casas”



Fonte: Disponível em: <bnc.smartkids.com.br>.

Figura 8 - Atividade “O papagaio de Guta”

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

PROF: _____ TURMA: _____

NOME: _____

O papagaio de Guta

O papagaio de Guta chama-se Paco, suas penas são verdes e vermelhas.

Paco vive numa gaiola perto da goiabeira, Guta convida suas amigas para ver o papagaio.

Ela coloca miolo de pão, goiaba e figo na gaiola de Paco, o papagaio come tudo.

O papagaio vai para o dedo de guta e diz:

- Bom dia Guta, bom dia Guta.

Cátia, a colega de Guta, aponta o dedo para o Paco e diz:

- Cu...ru...paco...pa...paco!

As meninas gostaram muito do paco.

Graça Batituci

Questões

1) Qual é o título do texto?

R: _____

2) Quem é o autor do texto?

R: _____

3) Quais são os personagens do texto?

R: _____

Fonte: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/614459942879169019/>>.

Em uma perspectiva de educação inventiva antiespecista, precisamos não só abordar as diferenças entre os dois grupos, mas também problematizar as relações que estabelecemos com eles, seja nos materiais ou nas experiências narradas em sala de aula. Como a formação inicial e continuada de professoras pode ajudar a pensar nestas questões? Como pode contribuir para o reconhecimento das necessidades e multiplicidades não humanas?

Alguns dias depois da primeira conversa-entrevista, decidi entrevistar outra professora da Educação Infantil e Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, desta vez, uma professora vegana.

Olhei pela janela e vi que a (...) estava sentada na mureta da escada, já com as suas coisas, pegando sol e aguardando o horário da saída apenas com um aluno. Pensei: vou aproveitar para ir lá entrevistar ela, porque esse negócio de pedir para professora ficar além do seu horário é bem chato... Fui lá então e ainda aproveitei o sol e a vista linda da escola em um dia frio de inverno. Sentei junto dela e perguntei se poderia fazer umas perguntas, para o meu trabalho, que ela já conhece... Pedi autorização para gravar e fazer anotações. Minha pergunta inicial desta vez foi quando ela se formou, sabendo que ela é mais nova e pensando

no deslocamento que a formação teria sofrido ao longo dos anos. Ela me respondeu que concluiu sua graduação em 2018, mas que também havia feito curso normal (de formação de professores), em 2011. Estava como professora na rede municipal de São Gonçalo há 5 anos, desde 2016. Conversamos sobre algumas situações da sala de aula e começamos a falar de Ciências. Perguntei o que ela tinha aprendido em Ciências da Natureza na faculdade e ela disse que a única coisa que se lembrava era de um terrário que tiveram de montar. “E sobre os animais, não se falou nada?” “Nada, nadinha mesmo”. Falou ainda que quando trabalhava assuntos ligados aos animais em sua sala tinha que pesquisar bastante para preparar o próprio material, pois o que ela encontrava era muito especista. Na Educação Infantil (pelo menos lá na escola) não tem livro didático, então, de certa forma, você tem uma certa liberdade para escolher os temas e abordagens. E você recebe uma matriz com as habilidades que devem ser desenvolvidas, mas não com os conteúdos propriamente. Assim, a professora acaba entrando nos temas que quiser, por exemplo, pode usar um desenho, um texto falando sobre animais. Então, apesar do currículo não dar foco a estas questões diretamente, vai muito da professora a vontade de abordá-las... Perguntei “E porque você acha que isso não acontece na faculdade? Por que os professores não falam sobre os animais?”. Ela me respondeu que achava que eles não têm interesse, nem entram muito no assunto, “uma porque não é do costume, e outra porque um pouco de aprofundamento já vai incomodar. Vai bater de frente com nossos hábitos especistas e não queremos isso. Então, até podemos iniciar um questionamento, tipo ‘não atire o pau no gato’ etc, mas se aprofundar um pouco, aí já bate, e aí ninguém quer...” Então, para a professora, talvez em parte por culpa, tais temas não são abordados, nem por quem já parou para pensar neles... “Quando eu falo de leite por exemplo, quando falo que o leite só existe porque a vaca produziu para o bezerro, as pessoas levam para o lado pessoal, se sentem atacadas” E te enchem de questões e procuram suas incoerências, porque é muito difícil lidar com as próprias. Então é um assunto complexo de ser colocado, você tem que estar disposto. E se você ainda come carne, bebe leite e tal, fica mais complicado, porque ninguém quer ser chamado de hipócrita. (Diário de campo, 2021).

Além de trazer a abundância dos materiais especistas e a necessidade de pesquisar para se diferir destes, essa conversa-entrevista tocou em outro ponto importante: o constrangimento que o carnismo produz na problematização do especismo.

Carnismo é o nome que Melanie Joy (2014) dá para todo o sistema de crenças que sustenta o hábito de comer carne. Pessoas que escolhem se alimentar com as carnes e secreções dos animais são carnistas. Nossa cultura especista é tão dominante que não vemos o ato de comer carne como vemos o vegetarianismo, como uma opção. Acreditamos, em vez disso, que

ele é a coisa normal a fazer. A normatividade em comer os animais faz com que nem haja um nome para esse comportamento. Segundo Joy, quando uma ideologia está muito instituída, ela tende a ser encarada como um valor universal, como “o jeito que as coisas realmente são”, e por isso não recebe um nome, tornando-se invisível. Enquanto não nomeamos um sistema não podemos falar dele, questioná-lo, podemos até mesmo não perceber que há um sistema. O patriarcado, por exemplo, existiu durante milhares de anos antes que as feministas dessem um nome a essa ideologia, e que ainda hoje se esquivava o quanto pode da denominação. O modo básico das ideologias dominantes, principalmente as violentas, se manterem dominantes é permanecendo invisíveis e assim, inquestionáveis (JOY, 2014).

Sendo nomeado ou não, o carnismo dificulta ou até mesmo inviabiliza o questionamento do especismo (MELLO, 2021). Afinal, ninguém quer se colocar hipocritamente contra uma exploração da qual se beneficia diretamente. E isso acaba atravessando outros campos. É muito comum vermos uma pessoa que questiona alguma prática de exploração animal (por exemplo um rodeio ou um zoológico) ter sua fala deslegitimada por alguém que diz “ué, mas você não come carne?” Se você participa e financia a exploração dos animais para o consumo de seus corpos, como pode criticar quem o faz para outros fins? Já que sabemos que a ingestão de carne e produtos de origem animal não é necessária (JOY, 2014) e nem saudável, mas uma opção, respaldada pela cultura e pela heterogestão¹⁸, por que essa escolha especista se justificaria mais do que tantas outras? Então, para não ter que lidar com a própria contradição, muitos carnistas preferem não se aprofundar em questões que exijam a problematização de práticas de assujeitamento e imposição de sofrimento aos animais. Quando o fazem, muitas vezes se restringem aos animais que não são parte da cadeia de produção de alimentos, como cães, gatos e animais silvestres.

Me lembro de quando virei “vegetariana”, de quando decidi não comer mais carne, aos 14 anos, mas ainda ingeria ovos, leite e seus derivados. Quando você afirma que é vegetariana, muitas pessoas se sentem incomodadas, pois de alguma forma esse posicionamento ético estético político parece uma provocação às suas próprias convicções, e elas tentam te provar que ser carnista é o mais natural, normal a se fazer. Discussões sobre esse tema costumam ser cotidianas e nos mais diversos contextos. Sendo “ovolactovegetariana” (mas não vegana, o que durou 10 anos, incluindo toda minha graduação em veterinária) sempre evitava afirmar meu posicionamento e me esquivava dos debates, pois em determinado momento seria apontada a minha incoerência: “mas da vaca e

¹⁸ De acordo com Lourau “Nós funcionamos, todos, em todos os lugares, sob a heterogestão; ou seja, “geridos” por “outrem. E a vivemos, geralmente, como coisa natural.” (LOURAU, 1993, p.14).

do bezerro você não tem pena? Nem da galinha que coloca os ovos?” Realmente a vaca e a galinha usadas na produção de leite e ovos sofrem tanto ou mais do que os animais que são abatidos para carne. Mesmo que um questionamento não inviabilize o outro, me sentia cobrada pela contradição exposta e só quando me tornei vegana, me senti à vontade para falar, escrever e defender esse modo de viver. (Diário de Campo, 20/03/20)

Será que nossa luta contra o especismo passa por esta implicação corpórea, viva, intensiva e implicacional? Será que desnaturalizamos processos quando eles incidem em nossos corpos? Como materialidade, como militância?

Na sala de aula, tal paradoxo (defender alguns animais e explorar e matar outros) é levantado com frequência. Muitas vezes estou criticando uma situação que considero opressora contra um animal, a turma está atenta e me apoiando, daí alguém soma na minha fala e é rapidamente reprimido por outro colega: “ah, sai daí, tá falando o que, até parece que você não come os bichos...”. Procuro intervir, falando que às vezes podemos ter o hábito de comer carne como algo muito arraigado e difícil de modificar (ainda mais para eles que são crianças/adolescentes e dependem diretamente de outras pessoas na escolha de sua alimentação), mas nem por isso precisamos fechar os olhos para as formas de maus tratos dos animais, podemos debater e nos posicionar em relação a elas mesmo sendo carnistas. No entanto, a sensação paradoxal e incômoda parece permanecer.

D. tem estado fissurado por pesca... Ele está com sete anos e parece ter tido experiências muito divertidas pescando com parentes e amigos da mãe, em Búzios, onde mora quando está com ela... Ao chegar na casa do pai, só falava em pescaria, em varas, peixes, iscas... Pedia para levá-lo para pescar e imaginava lugares e tipos de peixes que poderia capturar. Ao vê-lo tão empolgado com a atividade imaginei quão significativos poderiam ser os efeitos formativos em uma criança que vivencia a cena de um animal agonizando, sem poder respirar, se contorcendo em agonia até a morte, naturalizada em um encontro permeado de diversão, família, praia e amigos. Pescarias sempre me horrorizaram, mas conheço inúmeras pessoas que amam. O pai que, apesar de carnista, vem buscando repensar seus especismos cotidianos, titubeou ao ver a alegria do garoto com o assunto, mas procurou não incentivar a prática e fazê-lo se questionar sobre os sentimentos envolvidos. Ele me contou que, em uma conversa em que só estavam os dois, o menino demonstrou um certo incômodo, e o pai então lhe perguntou se ele não sentia pena do peixe. Ele disse que sim e ficou pensativo por um tempo. Depois, perguntou se eles poderiam pescar e devolver o peixe para água. Mas antes mesmo de debater a própria possibilidade levantada, o garotinho concluiu a incoerência: “mas perai, a gente não mata para comer? A gente não come peixe? Então...” Daí, não houve mais

argumento para não pescar... Se não temos pena a cada refeição, se pagamos alguém para matar, que problema haveria em matar nós mesmos? O carnismo mais uma vez inviabilizando o questionamento de nossas relações violentas com outros animais... (Diário de campo, abril de 2022)

Em nossa sociedade ocidental, com a oferta da multiplicidade de alimentos de origem vegetal, especialmente nos países do hemisfério sul, comer carne é uma opção sustentada basicamente pela tradição e pelo mercado. O bombardeio de informação e marketing que circula na cultura dominante promove a tipificação da sintaxe alimentar, ao resumir o rico processo de alimentação do indivíduo à contemporânea condição de consumidor (GUEDES, 2015). Reduzido a uma busca de aprimoramento do poder de compra e do atendimento aos padrões culturais direcionados pelo mercado, um paladar infértil, cego às necessidades de comer (para além das necessidades nutricionais) constrói indivíduos inconscientes do próprio hábito alimentar (Ibidem). O peso cultural sobre o consumo de carne animal possui caráter central em nossos modos de viver, revelando a persistência de tal disposição enquanto um *habitus* estruturante e culturalmente evidente na sociedade contemporânea. O quanto de manutenção de nossas lógicas especistas é provocado pela preservação do carnismo em nós mesmos? Como produzir fissuras em nossos processos formativos especistas sem tensionar tal sistema de crenças? Seria isso possível?

No segundo semestre de 2022, já com as aulas ocorrendo presencialmente na Universidade, minha orientadora, Rosimeri Dias, me convidou para ministrar uma aula em sua disciplina Psicologia da Educação, para o primeiro período de Pedagogia. O texto base proposto para a aula foi um que escrevemos juntas, intitulado “Por uma Formação Inventiva Antiespecista” (MELLO; DIAS, 2021). Ao iniciar, entretanto, percebi que praticamente ninguém havia lido. Resolvi então propor um exercício a fim de instigar a atenção e a implicação com o tema. Disse que falaria sobre os animais, sem dar nenhuma deixa, e que queria que elas respondessem rapidamente, na opinião delas, porque alguém que está fazendo pedagogia precisa estudar sobre os animais? Onde os animais vão aparecer nas suas futuras aulas, o que vocês vão falar sobre eles? E dei alguns minutos para que escrevessem a resposta em um papel a ser entregue a mim, sem necessidade de identificação. Entre as respostas, muitas referências aos sistemas de classificação dos animais, à sua presença da educação infantil, na contação de histórias, nos cuidados com os *pets*... Transcrevo aqui algumas das respostas:

“Quais são os animais mamíferos, carnívoros, onívoros, o que eles produzem, onde vivem, a nossa relação com eles no cotidiano. A importância deles no nosso meio, como devemos tratá-los. Quais são os animais terrestres e aquáticos.”

“Parte fisiológica, habitat natural, evolução das espécies, cadeia alimentar”

“Mostrar como os animais surgiram, os tipos (mamífero, herbívoro...), ensinar os nomes e os sons deles, o tipo de pele, se são peludos ou ásperos...”

“Classificação por categorias e apresentação de suas características; os animais e sua relação com o equilíbrio/desequilíbrio ecológico; preservação dos animais, possibilidades de interação e conhecimento/aprendizagem com a natureza; terapia dentro e fora da escola.”

“Os animais costumam se mostrar mais nas aulas de ciências, estudando seus habitats, formação, evolução. Também acredito que podem ser usados para aprender as letras no ensino infantil, além de trabalhar seus comportamentos e interações.”

“Evolução, biomas, reinos, cadeia alimentar”

“Em conteúdos de Ciências como mamíferos, ovíparos, répteis, aves, vertebrados, invertebrados. Na alimentação etc. Em conteúdos de Matemática como conjuntos de animais. Na Literatura infantil como O patinho feio. Na História: a alimentação de diferentes povos.”

“Os animais podem aparecer nas histórias, como exemplos para ensinar as letras e número, podem aparecer nas aulas de Ciências.”

“Confesso que nunca parei para pensar sobre isso. Os animais aparecem em sua grande maioria nas aulas de ciências e na contação de histórias. A importância da conservação da fauna, como os animais auxiliam no ciclo da natureza e o motivo pelo qual devemos cuidar deles. Os animais nos ensinam muitas coisas como lealdade, responsabilidade e respeito. Estes foram os motivos pelos quais meus pais me deram meu cachorro, Deipy.”

Algumas respostas traziam críticas à forma como os animais costumam ser abordados da escola e demonstram a preocupação pela consideração de suas emoções:

“A escola trabalha os animais como um assunto muito superficial, sendo que só vimos esse assunto na matéria de Ciências, onde se separa os animais quanto a sua característica, como é sua alimentação, se é mamífero, se têm pelo... Nunca trabalha os animais como um ser que ama e que precisa de muito mais de um cuidado, de emoções como carinho e atenção.”

“Pensando em toda minha vida escolar, os animais foram apresentados para mim de uma forma muito estereotipada. É só visto como parte da cadeia alimentar. Penso, como educadora, apresentar os animais de uma forma mais humanizada. Introduzir contação de história, para que desde a infância muitos tenham a consciência de enxergar o animal como um ser que deve ser livre, que não deve ser fruto dessa violência.”

“O animal faz parte do mundo, e junto com o homem atravessa os tempos. Não dá para separá-los, pois ambos se nutrem tanto na posição de admirá-los como na convivência cotidiana.

Homem e animal caminham e se nutrem das emoções que a vida proporciona, tendo como expectador os vegetais, o céu e a Lua.”

Pode-se dizer que, de modo geral, as respostas trazem a reprodução de algumas tradições do currículo escolar, entremeadas de singularidades e sensibilidades. No diário a seguir, uma cartografia da aula:

Estar na FFP às sete da manhã para quem não tem carro, não é das tarefas mais simples, até mesmo para quem mora em São Gonçalo. Então, entrei na sala consciente do esforço que aquelas pessoas haviam feito para estar ali e de que eu não podia dar uma aula enfadonha ou inútil. Turma enorme, composta principalmente de mulheres, pouco a pouco as pessoas iam chegando, e ficavam me reparando, na ausência da professora oficial. Eu era mais nova que muitas alunas presentes. Ao perceber a surpresa da maioria ao me encontrar, fui entendendo também que não tinham lido o texto proposto para a aula. Resolvi sugerir um exercício, para tentar mexer, provocar o interesse e a atenção. Comentei brevemente que minha pesquisa tinha a ver com animais e pedi que escrevessem e me entregassem, em uma folha de papel, por que falar de animais no curso de Pedagogia? Como elas achavam que os animais surgiriam em suas aulas, quando se tornassem professoras? Qual a importância de estudar esse assunto? Deu super certo. Pensar no tema, na aplicação prática, no que ele mobiliza, as deixou muito mais no presente e implicadas. Passei muito rapidamente o olho em algumas respostas e iniciei a aula. Comecei falando das normatividades e de como critérios baseados nas diferenças eram elencados para justificar opressões. Falei de especismo, de senciência, de modos de exploração dos animais. As estudantes acompanhavam e reagiam todo o tempo. Lembro que contei da castração dos animais, que todo porco foi castrado, senão nem se chamava porco, e sim cachaço ou varão, assim como o boi é sempre castrado, quando não, se chama touro e o cavalo também quando não é castrado, é o garanhão. Ninguém sabia disso, apesar de já terem ouvido as palavras, e ficaram atordoados com o próprio desconhecimento. Começaram a interagir cada vez mais, trazendo histórias, depoimentos, regados de emoção e indignação. Fiquei muito contente com esse encontro, e quando faltavam cerca de 10 minutos para o final da aula, me veio a ideia e pedi que elas novamente escrevessem sobre a presença dos animais na sala de aula, quando se tornassem professoras. Disse que poderiam escrever em casa e me enviar, se preferissem sair logo, mas todas, sem exceção, quiseram fazer na hora. E ao entregar, várias vieram falar comigo, tirar dúvidas, perguntar minha opinião sobre alguma situação específica, agradecer a aula... Percebi que era um tema caro para maioria delas. E que elas estavam não só problematizando suas próprias ideias, mas sentindo a potência que teriam em sala de aula para produzir outros modos de estar no mundo e se

relacionar com os outros seres. Fiquei muito feliz em sentir isso, e em pensar que talvez essas educadoras nunca ouviriam falar dos animais na sua graduação e poderiam acreditar que esse é um tema onde só se abordam as classificações e outros aspectos curriculares, de maneira antropocêntrica e utilitária. (Diário de campo, janeiro de 2023)

Para dar visibilidade a potência desse encontro/aula e as perspectivas colocadas pelas estudantes, transcrevo abaixo todas as respostas, também sem identificação, dadas no final da aula. Cada trecho destacado entre aspas é o texto entregue por uma licencianda de pedagogia, na íntegra:

“Clareou muito minhas ideias em relação a humanos e animais. Entendi que vai muito além do superficial, onde há uma troca de sentimentos. Os animais entre si trocam sentimentos e isso é muito importante termos compreensão, para o cuidado que devemos ter. Problematicar práticas que não valorizam o sentimento, pensamentos e a vida de cada animal é algo muito importante a ser levantado em sala de aula, trazendo assim uma ideia da importância do relacionamento humano com os animais, que pensam, tem sentimentos, sofrem, entre outros sentidos. Obrigada, professora, você clareou minhas ideias.”

“Me fez repensar sobre o que ensinamos para os nossos alunos e reproduzimos sem problematizar ou refletir sobre; sobre pensar em como os animais se sentem com algumas atitudes do ser humano e em como podemos fazer para diminuir o sofrimento deles. Pensar sobre o mundo capitalista que vivemos e na exploração dos animais.”

“Gostei muito da aula! Existem mitos que servem para nos afastar dos animais e não reconhecê-los. Modificar esse olhar que temos dos animais é fundamental e trabalhar esse assunto na infância, em sala de aula, é de suma importância.”

“A aula foi bastante interessante e muito recheada de informações mais do que necessárias, algumas informações que eu nunca tinha ouvido falar, abriu minha mente, de fato! Agradecida pela aula!”

“A aula de hoje me deixou muito impressionada, nunca pensei no sofrimento dos animais, como por exemplo das vacas. Eu sou uma pessoa que consumo muito leite e gosto muito, mas agora já vou ver com outro olhar. Achei importante a aula de hoje e acredito que deveríamos ser ensinados já de pequenos com relação aos animais, que sofrem e sentem dor. Eu nunca tinha parado para pensar. Talvez se desde pequena tivesse um ensinamento que nos conscientizasse disso, teríamos um mundo melhor.”

“Creio que todo aprendizado é muito importante, muito mais importante ainda quando se trata de seres que estão sujeitos a sentimentos e sofrimentos. Aprendi coisas que não sabia, nem imaginava, como os animais são tão agrupáveis (também se unem e são inteligentes). Devemos

repensar que os seres vivos têm seus modos tão interessantes de viver. Mais respeito. Mais tolerância. Um olhar mais profundo, voltado para ajudar.”

“Eu amei a aula! Me fez descobrir coisas que eu não sabia e desmentiu mitos que eu cresci acreditando... Achei uma aula necessária para crianças, afinal, é importante que elas saibam como funciona a natureza e as espécies que estão inseridas nela. E se faz extremamente necessário que desde pequenas elas conheçam como o sistema de criação de gado e outros animais funcionam... Todos tem o direito de terem acesso à informação sobre o que estão financiando, diretamente ou não, e se alimentando.”

“Minha percepção sobre zoológicos mudou significativamente, pois acreditava ser algo positivo para animais que sofrem com a caça. Gostei também da parte que frisou os relacionamentos homoafetivos no mundo animal, considero importante trazer isso pra sala de aula, a fim de talvez mudar também mentes homofóbicas.”

“Pensando em toda minha vida escolar, os animais foram apresentados para mim de uma forma muito estereotipada. E só visto como parte da cadeia alimentar. Penso, como educadora, apresentar os animais de uma forma mais ‘humanizada’. Introduzir contação de histórias para que desde a infância muitos tenham a consciência de enxergar o animal como um ser que deve ser livre, que não deve seja fruto dessa violência.”

“Ter o conhecimento hoje das injustiças que ocorrem na vida dos animais faz toda diferença pelo nosso olhar, não somente para se sensibilizar, mas para se ter uma posição diante da sociedade, passar essa visão às pessoas, multiplicar esse pensamento de perceber sempre a necessidade dos animais. Não para sermos taxados de heróis, mas para ser naturalizar as atitudes em favor dos seres cuja sua existência faz todo sentido.”

“Ao longo dos estudos sobre educação, existem muitos estereótipos, conceitos e ensinamentos enraizados que limitam e excluem aprendizagens e pessoas. O conceito trazido hoje e as conversas tidas nessas três horinhas de aula com certeza romperam muitas caixinhas e reforçaram a ideia de como educar é um eterno problematizar para transformar e que o olhar e a escuta sensível é um caminho que nos ajuda e protagoniza essa prática de voltar-se para si e para o outro. Olhar para a questão animal dentro do ensino é uma questão audaciosa e muito necessária pois todo o conhecimento que temos é muitas vezes estereotipado e não consegue captar e mostrar toda a diversidade de elementos que podem ser trazidos à tona nesta questão. Com certeza saí dessa experiência transformada e tocada e mais importante disposta a conscientizar a mim e aos outros.”

“O que mais fez sentido para mim é o quanto o ser humano não se importa com os animais. Tirar um animal do seu habitat natural é como se tivesse tirando uma pessoa de sua própria casa. E também as agressões com os animais.”

“Após todos os esclarecimentos que nos foram dados em relação aos animais, fica clara a ideia que devemos passar adiante a mensagem e começar a problematizar as questões sobre os animais serem seres irracionais e que não sentem dor. Reforçar as questões de abandono e sugerir pesquisas sobre o abate dos animais.”

“Ficou perceptível que devemos ensinar de modo claro como as coisas realmente funcionam, na natureza, sem tabu e de forma respeitosa. Também a necessidade de compreender que há diferenças em todas as realidades, pois todo ser tem sua vivência. Precisamos parar e analisar o que é ensinado para as crianças.”

“Antes era tudo muito superficial e romantizado, nessa aula aprendi a realidade dos animais e tudo que eles são. Essa aula me fez repensar sobre o conceito que criaram sobre a forma de criar os animais. Muitos relatos que foram citados hoje me fizeram repensar até sobre o tipo de alimentação "normal" que foi estabelecida para nós. Portanto espero repassar para os meus alunos o que realmente são os animais, tudo que eles nos ensinam, e como não devem ser vistos apenas como objetos reprodutores de lucro.”

“O que achei de melhor em todo conteúdo foi como os animais sentem como nós, como sofrem com desafeto, como se relacionam, saindo da caixinha de comportamento apenas da natureza do animal. Outro ponto que também achei super importante foi a desmistificação das doenças causadas por espécies específicas, muitas pessoas têm preconceito com certos animais por conta disso. Também fixou mais em mim essa ideia da racionalidade dos animais, mesmo sendo algo que já sabia ficou mais claro e com mais sentimento.”

“Essa aula/conversa me fez perceber a importância dos animais, não vistos como provedores de alimentos mas como uma vida com sentimentos, que sofrem, amam... Como podemos agir para proporcionar uma vida melhor, no ambiente correto para cada espécie, não nos aproveitar causando uma exploração? Podemos ensinar como os animais são acolhedores e como podemos aprender tantas coisas com cada espécie, sem uma hierarquia.”

“Após a aula veio um gatilho para pensar como são retratados os animais dentro dos anos iniciais e a conclusão é que é sempre nos moldes de uma lógica de superioridade do ser humano. O que me vem como perspectiva de uma sala de aula onde estarei na posição de educador é trabalhar com esses assuntos trazendo um olhar problematizador, tentando tirar os alunos da caixinha.”

“Trabalhar a alteridade entre as crianças e os animais, mostrar alguns mitos que acreditamos desde pequenos, mostrar que a relação entre qualquer animal pode ser linda e cheia de afetos. Mostrar que eles sentem, eles amam, aprendem e têm raciocínio. Ensinar que eles têm suas singularidades como uma pessoa humana. Ensinar desde pequenos a problematizar.”

“Amo animais. Minha neta é uma cachorra chamada Lola. Esta experiência me tornou uma pessoa com muito mais sentido no que tange aos animais, sinto agora depois de derrubar alguns mitos, que a vida pode ser bem melhor com a integração que deve existir entre os seres humanos e os animais.”

“Essa aula foi muito boa e esclarecedora, abriu a visão sobre cuidados e a forma de olhar o animal, de lhe dar carinho e respeito, percebendo suas individualidades e assim conseguindo passar para a criança de forma leve e que traga mudanças mesmo que simples na vida delas. Explicar para elas os benefícios de ter um animal por perto e desmistificar algumas histórias que nos impuseram como verdade, pensando na vaca por exemplo, e em outros animais, nas relações deles, como são parecidas conosco mostrando sua racionalidade.”

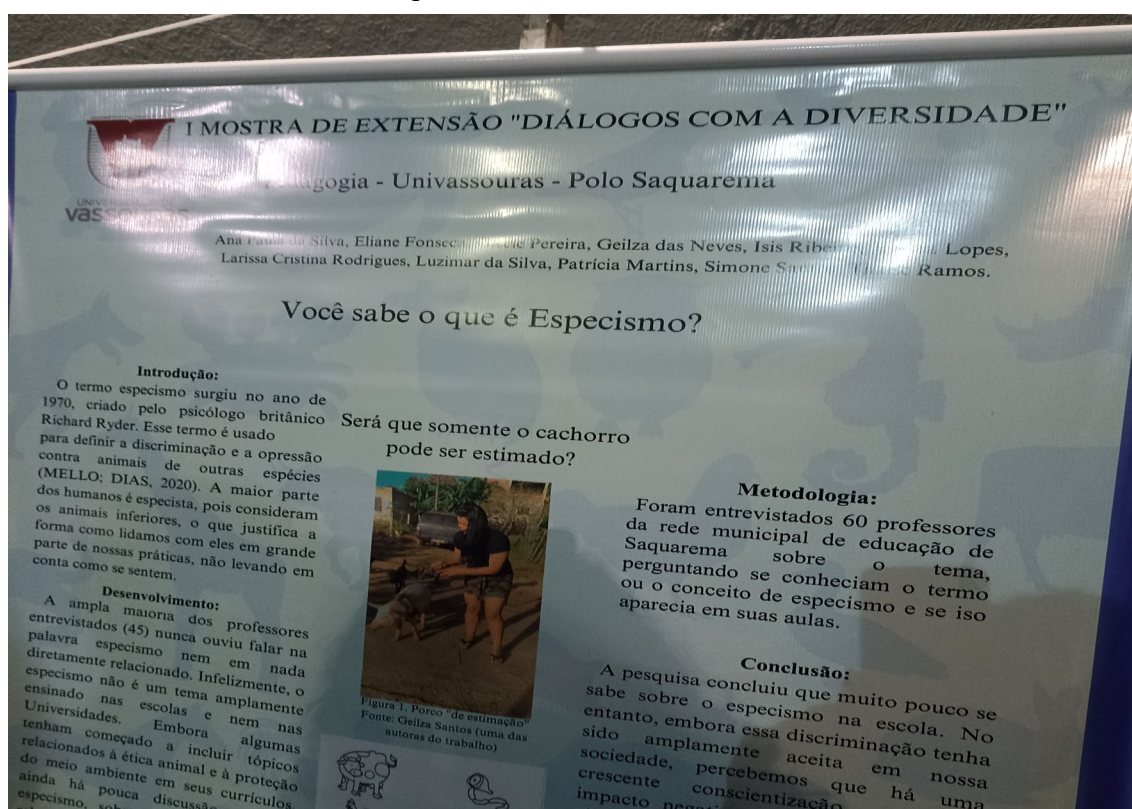
“Entendi que somos todos seres com sentimentos, que as crianças devem aprender que os animais não foram criados para servir aos seres humanos mas para serem cuidados.”

As respostas reproduzidas dão a ver a implicação que as estudantes-futuras professoras têm com o tema e o quanto este debate parece mobilizar afetos. Muitas afirmam como essa é uma discussão nova para elas e trazem a importância de problematizar nossos modos de nos relacionar com os outros animais e o que pensamos deles desde a infância, o que reforça a ideia da invisibilidade dos animais em nossos coloniais modos de viver e dá a ver os movimentos que uma aula/conversa pode forjar para colaborar em um regime de visibilidade e enunciação de subjetividades antiespecistas. Como uma licencianda escreveu: “problematizar desde criança”. Algo que as próprias crianças já fazem, é só darmos espaço e tempo para que possam duvidar das forças hegemônicas que insistimos em ensinar e que dizem que é natural e necessário um modo de vida capitalístico que decide quem merece viver ou morrer.

Um envolvimento que novamente foi demonstrado quando repeti a aula na mesma disciplina no período seguinte e também quando adquiri minhas próprias turmas. Em 2023, me tornei professora do curso de Pedagogia na Universidade de Vassouras, polo Saquarema, dando aula das disciplinas “Vivências Extensionistas I”, para o 1º período, e “Abordagens em Psicologia da Aprendizagem” e “Sociologia da Educação”, para o 2º período. Apesar de não haver menção aos animais não-humanos nas ementas de tais disciplinas, eu não pude deixar de abordar o tema ao longo do semestre e ainda elaborar uma aula específica sobre especismo, tanto em Vivências como em Sociologia. Arrisco afirmar que foi uma das aulas com maior

envolvimento e participação das alunas. Recebi mensagens de algumas delas agradecendo e até falando do impacto que a aula (também transmitida online) havia tido sobre a sua família, especialmente sobre suas filhas. A disciplina Vivências tinha como eixo central o debate sobre os preconceitos e como culminância organizamos uma Feira da Diversidade (inspirada em experiências que já tive na escola básica, retratada em trabalhos anteriores (MELLO, 2015), chamada oficialmente de “I Mostra de Extensão – Diálogos com a Diversidade”. Na Feira, cada grupo de estudantes ficou responsável pela pesquisa e apresentação de um tipo de opressão (machismo, homofobia, capacitismo, xenofobia, racismo, gordofobia, etarismo e, é claro, especismo). No trabalho sobre especismo, as alunas (de 1º período), por já entenderem a ausência dessa problematização no cotidiano escolar, decidiram fazer uma pesquisa com professoras das escolas onde fazem estágio para analisar se conheciam e se trabalhavam a questão em suas aulas. De acordo com elas, das 60 professoras questionadas, apenas 15 relataram abordar o tema ou conhecer o termo especismo, pesquisa exposta em um *banner* na Feira. Assim, de uma forma ou de outra, a questão foi reverberando, entre as alunas, seus parentes e conhecidos, entre as professoras das escolas pesquisadas e para os que visualizaram a pesquisa durante a Feira.

Figura 9 - *Banner* apresentado pelas alunas de Pedagogia do 1º período sobre Especismo na “I Mostra de Extensão – Diálogos com a Diversidade” na Universidade de Vassouras – Polo Saquarema





Fonte: A autora, 2023.

Algo que chamou a atenção neste trabalho foi o fato das estudantes terem escolhido como título e objeto central da pesquisa a pergunta: “Você sabe o que é especismo?”, mais uma vez dando a ver a invisibilidade deste tema entre as professoras/pedagogas. Durante a aula sobre essa opressão, ninguém, das quase setenta estudantes presentes, tinha ouvido falar nesta palavra. Mas a impressão era de que vários dos questionamentos propostos já haviam sido feitos pelas graduandas ao longo de suas vidas, especialmente por se tratar de uma cidade menor, onde o contato com os animais explorados na produção é mais estreito, no entanto, não haviam conseguido muita ressonância na coletividade. Aprendemos cotidianamente que não devemos dar atenção às questões dos outros animais, que isso representa fraqueza, irracionalidade e até falta de humanidade (com tantas crianças passando fome, você se preocupando com bicho?). Aprendemos que são questões que não merecem nossa dedicação e tempo, nem no dia a dia, e muito menos na academia.

O especismo se afirma como uma opressão que justifica os modos dominantes e hegemônicos de agir e pensar na sociedade ocidental colonial, e no meio acadêmico não é diferente. A entrevista a seguir se deu com uma professora que atua no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Uerj há muitos anos, mais especificamente no campo da educação infantil e educação popular. Setores onde os animais podem se fazer bastante presentes assim como a afirmação dos papéis sociais destinados a eles. Como isso apareceria na Universidade? Seria algo debatido ou ignorado, mantido apenas pelo senso

comum? Como a pedagogia ajuda a afirmar ou problematizar o especismo naturalizado e ensinado desde a primeira infância? O diário a seguir dá a ver movimentos de implicação que se dão pelas brechas de uma estrutura acadêmica antropocêntrica no curso de Pedagogia.

Anteontem entrevistei uma professora que conheço há muitos anos, e apesar do pouco convívio, tenho uma grande simpatia por ela. Já havíamos conversado brevemente sobre os animais e o especismo em outras ocasiões, especialmente na disciplina que ela ministrou no doutorado para minha turma, mas nunca havia percebido sua implicação com o tema como foi nessa conversa-entrevista.

Além do afeto e da consideração pelo seu trabalho, o que me motivou a produzir esse encontro foi sua atuação na Educação Infantil, uma das áreas que mais fala de animais no cotidiano. Professora do curso de Pedagogia da UERJ há mais de 25 anos, ela trabalha na graduação com a disciplina Educação Infantil, entre outras

Após apresentar brevemente a proposta da tese, lancei a pergunta: Como os animais aparecem nas suas aulas? Ela disse que os animais aparecem principalmente nas aulas de Educação Infantil, que se desenvolvem a partir dos relatos e narrativas das estudantes sobre as suas infâncias. Elas contam as suas histórias e frequentemente os animais aparecem, especialmente cães e gatos, inclusive nas fotos de família. Com a pandemia (e o ensino remoto nos três últimos períodos, sendo o atual o primeiro presencial), suas presenças também se deram em tempo real, já que frequentemente apareciam nas imagens das câmeras. E tudo isso gerava uma “discussão mais filosófica, transcendendo os conteúdos e entrando em questões da vida.” Perguntei se pelas ementas não apareciam (já sabendo a resposta) e ela confirmou que não. Mas que era um tema que atravessava, pois os animais frequentemente eram presentes na vida das professoras enquanto crianças e as aulas se davam muito em torno destas narrativas. E “também pela questão do cuidado, como uma concepção que abrange tudo que é vivente.” Achei interessante. Perguntei se também apareciam bois, porcos, galinhas? Ela disse que “algumas vezes, algumas alunas podem trazer isso”. Disse que mais recentemente, durante a pandemia, uma aluna levantou um debate e “eles também apareceram em uma discussão um pouco mais sociológica, que pensava a destruição ambiental relacionada à criação dos animais”, mas eram situações mais eventuais. Entendi que as discussões giravam bastante em torno do que as alunas traziam, e que os animais que acabavam aparecendo eram os ditos “de estimação”. Falei então que na pesquisa que gerou minha tese anterior, percebi que a Educação Infantil era um dos segmentos da educação básica em que os animais apareciam com mais frequência, seja nos conteúdos, nas histórias, na decoração, nas músicas, na literatura... E que (assim como nas séries seguintes) quando eles não eram “humanizados”

(antropomorfizados), quando eram retratados enquanto membros de sua própria espécie, eram reduzidos às categorias e produtos extraídos da sua exploração. Dei como exemplo os desenhos fofinhos encontrados em atividades da Educação Infantil, que dizem para ligar a vaquinha à carne e leite, o porquinho sorridente ao pernil e linguiça... Perguntei por que isso continua acontecendo, por que a escola continua ensinando esse tipo de coisa? Ela respondeu que “o conhecimento da escola, o conhecimento hegemônico, é capitalista, cheio de hierarquias, carrega uma concepção evolucionista, antropocêntrica, e tudo vira mercadoria, inclusive os animais.” E que “essa noção, de pensar outros modos de pensamento, está muito longe dos cursos de pedagogia”. Que há nas professoras uma visão muito pragmática, muito utilitária de tudo que não é humano. Que a literatura infantil e os materiais didáticos também contribuíam na manutenção dessa hierarquia, dessa ideologia. Concordei e contei dos livros infantis que pesquisei, lembrando de um que dizia que o leite da vaca “sobrava e por isso podíamos vender essa sobra”, que a vaca preferia a ordenhadeira mecânica pois com a manual ela às vezes derrubava o balde e ficava muito envergonhada, entre outros absurdos... Ela respondeu tristemente que achava que “as pessoas não sabiam como viviam os animais, as condições...” Que “muitos, se soubessem não comeriam.”

Fiquei feliz pela forma como ela colocou toda a questão do conhecimento dominante e da invisibilidade dos animais. Mas continuava sem entender por que isso não aparecia nas aulas... Perguntei então por que ela acreditava que esse debate, da forma como nos relacionamos com os animais, ainda é tão escassa na Universidade? Ela disse que “isso era complexo e que envolvia inúmeras questões. A primeira vinha da própria forma como a sociedade ocidental se organiza, onde é moralmente aceitável explorar o animal. Há muito desconhecimento. A própria biologia reproduz uma concepção de evolução humana onde o humano está acima dos outros animais.” Ou seja, “questões históricas, sociológicas que produzem a naturalização dessa concepção antropocêntrica de mundo.” Disse ainda que há várias áreas do conhecimento que vieram a discutir isso de outra forma, os estudos decoloniais, a antropologia e as concepções de povos originários, a questão da cura, Nise da Silveira... As relações com “os felinos e outras relações de interesse, de não uso, uma relação alteritária”. Achei lindo como ela contrapôs a visão dominante, objetificada sobre os animais, com uma perspectiva decolonial e a possibilidade de uma relação “alteritária”. Lhe disse isso e também que nunca tinha ouvido a noção de alteridade assim, adjetivada, e que ia levar pra sempre essa nova palavra. Ela riu e ficamos conjecturando se a palavra já existia. E eu, cada vez mais encafifada... Mesmo nas aulas de uma professora tão comprometida com uma visão de mundo que problematiza o especismo, esse debate não parecia ser presente em suas aulas, pelo menos

não de forma explícita. Perguntei então como ela acreditava que a Universidade poderia ajudar a produzir outros modos de ver e se relacionar com os outros animais? Ela respondeu assim: “De muitas formas. Pensando um “projeto de sociedade que se organizasse em uma perspectiva ecosófica. Precisamos produzir uma discussão mais coletiva na pedagogia. Criar projetos de pesquisa/extensão, atividades de ensino... Discutir mesmo essa concepção antropocêntrica, discutir uma sociedade que tem a banalização da morte, a necropolítica... A discussão da ética animal entra muito pouco...” Daí ela disse ainda: “Tava te ouvindo e pensando na minha prática. Me deu várias ideias. Coisas que posso fazer. Muito obrigada.” Eu ri comigo mesma e pensei: Nossa, mesmo que essa tese fique uma porcaria, pra mim já valeu... E ela continuou: Também trabalhar com as narrativas das estudantes e seus animais, pensando quem cuida de quem, a questão da reciprocidade... Perceber as nuvens que obscurecem. Pensar como isso aparece na educação infantil, de que forma os animais aparecem... “Pensar o que torna o outro digno. Projetos que possam tensionar isso, na Pedagogia, com várias disciplinas... O fato da gente estar conversando me abriu vários horizontes do que podemos fazer, projetos de longa e curta duração...” Continuamos a conversa falando sobre como a Universidade se abstém de certas discussões, e das barbaridades naturalizadas... Ao contar uma história de uma mulher que pedira ajuda enquanto ela comprava a quentinha do almoço, deu a entender que seu almoço não tinha carne, e foi a deixa para que eu confirmasse o que suspeitava: Você não come carne, professora? Ela respondeu que não, que atualmente o ovo era o único produto de origem animal que não havia retirado da alimentação. Perguntei o que a motivou e ela disse que foi uma série de coisas... Uma mãe apaixonada pelos animais, uma criação na roça, onde os bichos tinham nome e não eram mortos... Questões religiosas, de concepção de mundo, de militância política... Nesse final de conversa leve, ela me indicava um livro (*Cartas a um morcego*), quando sua rede caiu e nosso encontro foi interrompido... Mas sua potência continuou vibrando em mim... Quanta coisa bacana essa professora tem pra dizer... O quanto a universidade e a academia, com sua arrogância antropocêntrica e especista, têm desestimulado isso? Como a intervenção dessa pesquisa pode ter contribuído para outros movimentos? (*Diário de Campo, maio de 2022*)

Falar dos animais parece não ser algo muito confortável para muitas pessoas, como se fosse um tema um tanto constrangedor, ou ainda de menor importância (tanta coisa pra se preocupar, vai falar de animal?). No meio acadêmico, mesmo nos espaços que se propõe progressistas e de esquerda, é comum encontrarmos esse tipo de posicionamento. A professora entrevistada se mostra profundamente implicada com o tema e com o impacto de sua falta de problematização na sociedade, que fica evidente quando ela afirma que acredita que as pessoas

não sabem como os animais são tratados. Que se soubessem, muitos não os comeriam. No entanto, mesmo assim, ela parece não conseguir pautar essas questões em suas aulas, a menos que estas sejam trazidas pelas estudantes. Por quê? Por que falar dos animais nos espaços formativos ainda é tão difícil? Na escola também vejo isso acontecer: animais são inferiorizados, logo quem fica se interessando por eles, falando deles, muitas vezes acaba sendo inferiorizado também (por outros adultos, na minha experiência como professora militante antiespecista, as crianças costumam dar bastante importância e ter considerável reconhecimento por esta causa, mesmo quando não concordam com várias coisas ou percebem suas próprias contradições).

A entrevista diariada também dá a ver a potência da conversa, da necessidade de práticas micropolíticas na desconstrução de nossos modos coloniais e especistas de viver. Nas salas de aula e demais territórios dos espaços de formação, seja a escola ou a universidade, a desnaturalização do especismo pode surgir de muitas formas: quando estranhemos nossas práticas e usos cotidianos dos animais, que podem ser identificados nas conversas, nas histórias trazidas, nos materiais didáticos, na literatura, na observação de nossos hábitos; quando evidenciamos suas subjetividades e singularidades; quando problematizamos tradições e discursos que os reduzem a objetos úteis e legitimam os violentos modos como obrigamos muitos deles a viver. Uma formação antiespecista de professoras implica um olhar atento, uma prática constante de problematização das lógicas instituídas.

Produzir um movimento antiespecista no curso de licenciatura, em especial na Pedagogia, é algo que parece se construir nas brechas, do currículo, das ementas, dos discursos hegemônicos que deslegitimam ou ridicularizam esse debate. Para finalizar esse capítulo de encontros com a pedagogia, o diário a seguir traz a conversa-entrevista realizada com a professora orientadora desta tese, amiga e parceira de muitos trabalhos, Rosimeri Dias:

Nos encontramos numa tarde na FFP, sentei em cima de uma mesa e ela na cadeira que não estava sendo usada pelo segurança, pois queríamos ficar no pátio do segundo platô, que tem uma vista bonita e uma brisa gostosa, que quem frequenta a FFP conhece. A Rosi é muito mais do que uma orientadora e uma referência teórica, é uma pessoa que me inspira e aconselha, uma amiga dessas que a gente fala 'te amo' quando se despede. Trabalhamos juntas há mais de 10 anos e entre projetos, conversas e escritas, aprendemos muito uma com a outra. Estava ansiosa por esta entrevista, que já começou às gargalhadas:

- Vamos, lá, uma entrevista tão aguardada... Hum, Rosi, pensei agora, será que essa pode ser a única entrevista identificada da tese?

- Hum, boa pergunta, heim? Começamos bem...

- *Eu acho que poderia, né, até porque você é super parte desse trabalho...*

- *Vamos ver, né... Acho que depende... Depende do que vai sair aqui...*

- *Ah, você quer ver primeiro o que você vai falar, né... (rimos muito). Tá bem, isso a gente pode decidir depois então, não precisamos definir agora não...*

Celebramos o riso que abre nossa conversa e o quanto ele expressa nossa relação de confiança e amizade. Em seguida perguntei há quanto tempo ela estava na Pedagogia da FFP e com quais disciplinas trabalhava. Ela disse que estava como professora concursada desde 2002, mas que antes já havia trabalhado em outras instituições, como a UFF e universidades privadas. Que na graduação sempre esteve a frente da disciplina Psicologia da Educação I e II (para a qual fez o concurso) mas também já trabalhou com Estágio Supervisionado, Seminário de Monografia e Práticas de Pesquisa, além de disciplinas da pós. Seguindo a linha das outras entrevistas, perguntei: E me diz, você fala alguma coisa dos animais nas suas aulas? E ela respondeu: “Isso você sabe muito bem que nunca foi uma questão minha. Essa questão eu aprendi com você” (risos). E foi contando da nossa aproximação, que no início, quando ela aceitou coorientar minha dissertação de mestrado, em 2013, foi por conta da proposta metodológica, não pela questão dos animais, mas pela pesquisa-intervenção, pelo modo cartográfico, pela pegada do agora, da atenção plena, uma metodologia que não é usual mesmo na Pedagogia, que dirá na Ciência... “E aí, eu gosto muito de bicho, eu sempre tive bicho, atualmente tenho o Bacco e a Frida, os bichos estão presentes na minha vida há muito tempo... Quem me ensinou a gostar de bicho foi o João” (marido)... “Sério? Não imaginava...” “Sim, porque eu venho de uma criação de muita violência contra os bichos, meu avô tinha sítio, que criava porco, galinha, cachorros, gatos, pássaros em gaiolas... Então tinha sempre o ritual de matar o porco no sábado, ele tinha um armazém, então carregava aquela panela de sangue, eu nunca gostei dessas coisas... Então, assim, a relação com os bichos sempre foi mais distante, nunca foi algo perto... Mas o João, quando a gente ficou junto, ele quis ter um bicho e a irmã dele deu o nosso primeiro cachorro, um vira-lata mestiço de fila com rottweiler, chamado Jorrô. Ele foi um parceirão, tenho muitas lembranças boas com ele. E aí, de lá pra cá, a gente sempre teve bicho e agora eu sou mais apaixonada do que ele. Mas assim, academicamente, aqui na Universidade, esse nunca foi um tema das minhas aulas. Então, tudo que eu falo hoje de animais, de bichos não-humanos, tem uma relação também com aquilo que eu fui aprendendo contigo. E eu falo isso muito de boa, porque eu acho que esse espaço da docência, da orientação, é um espaço de grande aprendizado.” Fico feliz com essa nossa troca e com as intervenções que ela vem ajudando a produzir. Comento que sei que ela fala atualmente dos animais na graduação porque ela incluiu nosso texto “Formação

inventiva antiespecista” no cronograma da disciplina de psicologia, mesmo que esta nem seja uma matéria que remeta tão diretamente aos animais. Ela responde que “Aquele nosso texto, ele tem uma presença na minha produção acadêmica de um plano sensível, de um plano de afeto que me transformou muito. Eu gostei muito de escrever com você aquele texto. Aquela escrita tem uma relação estreita com a própria dimensão de produção de uma estética de si, que eu acho que o teu trabalho, a tua pesquisa faz isso, e que transformou a minha vida mesmo no concreto, eu parei de comer carne, fui me desligando, parei de comer peixe, que era algo que eu gostava muito, meu pai pescava, tem uma lembrança afetiva de frutos do mar, de ir pra cozinha limpar peixe com meu pai, escamar o peixe, curtir aquela bagunça, enfim era uma lembrança afetiva e uma carne que eu gostava muito. Então, assim, foi uma experiência mesmo a escrita daquele texto, acho que a gente já conversou sobre isso outras vezes, e por conta de um efeito corpóreo da escrita, que eu acho que é um pouco isso, a escrita como a transformação da verdade num ethos, num modo de vida...” Concordei e comentei que era um tema que a gente já falava anos antes, inclusive que ela já tinha coorientado minha dissertação de mestrado, que trazia uma “experiência de educação abolicionista”, a gente já havia escrito outros artigos juntas antes...” “Mas esse foi outra coisa. Tem uma força corpórea, com sangue, com carne, acho que vai também produzindo para si aquele sentido de experiência que a gente cuida tanto né, de que a experiência é algo de que eu saio transformado. Então, assim, a experiência da escrita daquele artigo foi uma transformação, uma transformação concreta. Porque é muito difícil mudar hábito alimentar, hábito de família, né. E aí eu vejo hoje, eu vou na casa da minha irmã, almoçar lá e ela faz coisas separadas. E isso vai criando aquilo que eu gosto muito de dizer que é um campo de vibração, você faz vibrar as forças e é por meio dessas vibrações que a gente muda algumas coisas. Ninguém muda ninguém, mas você faz vibrar um campo de forças e isso vai modificando... Então tenho um carinho muito especial por aquele texto e acho que ele é uma definição para mim de produção de subjetividade. Então quando eu escolho aquele texto nas disciplinas de psicologia da educação é para trabalhar não os bichos, mas a noção de produção de subjetividade. E pensando a produção de subjetividade como um modo de constituição de existência, como uma certa política de invenção da vida e é essa discussão que rola. É claro que eu sempre te convido, né, que aí amplia essa discussão. E na aula seguinte daquela que você dá é sempre assim ‘Nossa, professora, nunca ouvi isso.’ ‘Nossa, hoje quando eu boto meu prato eu penso outras coisas’”. Disse que o que mais ouço nas aulas para Pedagogia é isso, que nunca haviam ouvido falar tais coisas... Que achavam que o boi e o touro eram animais diferentes... Outro dia, uma aluna perguntou como explicaria isso para uma criança, a diferença entre o boi e o touro? A gente

fala que ele foi castrado? Respondi que achava que sim, que a gente tinha que falar a verdade. A gente não faz isso? Então por que a gente esconde? Temos que assumir e falar disso. Rosi concordou: “E até quando a gente vai manter essas lógicas de naturalização dos processos? Isso é o que também me encanta nesse debate. Se a gente quer inventar outros modos de fazer, outros modos de se relacionar, o que a gente coloca em análise sempre é todo um processo de implicação para que você possa desnaturalizar... E esse texto fez isso comigo concretamente. Então eu gosto de usar na disciplina, já foram três semestres seguidos e ele tem um efeito... de espanto, vamos dizer assim, num primeiro momento um espanto, porque eu acho que para a gente produzir uma análise de implicação tem que ter um estranhamento, senão a coisa não rola...Esse estranhamento ‘nossa, eu nunca pensei isso!’, às vezes de alunas de mais de cinquenta anos... Então é um pouquinho do que a gente pode fazer, muito num efeito micropolítico do trabalho com produção de subjetividade na formação de professores. Acho que de alguma maneira foi isso que nos aproximou, não os bichos. Os bichos vieram nessa relação experiencial que a gente foi construindo.” Concordei. Rimos lembrando do tempo que ela sacaneava o bolo vegano feito pela Aline, dizendo que tinha gosto de óleo e hoje busca adaptar receitas e pratos. Comentei também que achava que o nível de encantamento e afeto que ela criou com a entrada no Bacco e da Frida em sua vida (já que a conheci antes da vinda deles) também foi fundamental para essa ressonância, para a construção dessa experiência com a escrita do texto. Perguntei então por que ela acreditava que esse continua sendo um tema tão escasso na Universidade? Porque as pessoas têm cachorro, as pessoas têm suas relações, essa é uma faculdade cheia de animais, cães cuidados com zelo pelos funcionários e direção, mas as pessoas (docentes da pedagogia, da biologia e da geografia) continuam, praticamente todas que entrevistei, dizendo que não falam disso, no máximo quando algum estudante puxa a questão na sala de aula, mas mesmo assim é muito raro aprofundar esse tema, propor um texto, mesmo nas disciplinas onde faria sentido que eles aparecessem muito mais, afinal de contas a escola vai trazer muito os animais. Então eu me (e te) pergunto, por que a Pedagogia não fala dos animais em nenhuma matéria? O que que você acha? Tem alguma pista? Rosi me responde: “Eu acho que a história de opressão das outras espécies, vamos dizer assim, ela vem como uma massa sedimentada historicamente. A relação com os outros seres sempre foi uma relação hierarquizada, e isso não é de agora, isso vem numa sedimentação bimilenar, até mais que isso, de abuso, e aí isso acaba não virando uma discussão. A gente vê a dificuldade de fazer as opressões emergirem no debate porque nos constrange de alguma maneira, porque nós somos os abusadores dos outros bichos. E eu acho que esse constrangimento de alguma maneira faz com que a gente se distancie. É um pouco como

acontece no debate metodológico. Poucos são os professores aqui na FFP que me chamam para fazer uma discussão sobre pesquisa intervenção. Então, assim, 'se eu não sei, eu não posso falar disso'. E nem quero dar visibilidade a isso. No que se refere à relação com os bichos, eu acho que isso ainda é bem pior, porque não é nem que eu não saiba, é quase que 'eles não existem' nessa possibilidade de debate acadêmico. Então o que a gente vê hoje são alguns movimentos e quase nada no campo da educação, né? Vem lá pela etologia, psicologia, vem pela antropologia, vem por outras vias, pela sociologia, mais quase nada pela educação. Por isso que seu trabalho é muito importante. Roubando aí a frase da Vinciane Despret, né, 'as pesquisas interessantes são aquelas que tornam as pessoas interessantes'. Então acho que é um desafio problematizar essas práticas na formação de professores que vão formar outras crianças e jovens a não manter essas lógicas, né? E assim, as minhas disciplinas, elas são regadas por uma pergunta que me acompanha, vira quase que uma obsessão, que é 'o que estamos ajudando a fazer daquilo que vem sendo feito de nós?' Então o que a gente ainda mantém de prática opressora contra os outros animais, é porque isso não é questão pra gente. Então nós mantemos esse mundo. Enquanto isso não vira um problema, enquanto isso não faz com que a gente se inquiete de alguma maneira, com esses modos e com essas práticas, isso vai continuar como tá e aí é um desafio, sabe? Essa modulação. Porque não é um embate com currículo. Não é um embate com aquilo que tá instituído, é um embate com essa dimensão de você lidar com a sua própria incapacidade. Com o não saber. Quando é que você se abre pra viver essa experiência de um não saber? Porque ninguém sabe essas coisas, sabe, Ana? 'Que que é especismo? Nunca ouvi essa palavra.' E ninguém quer ouvir. Porque aqui é o lugar do saber. Aqui não é o lugar do não saber. Como é que a gente suporta esse lugar do não-saber na docência? Talvez seja por aí, talvez..." Achei essa perspectiva muito interessante. "Talvez por ter tido uma criação que sempre chamou atenção para os animais, para o sofrimento deles (meu pai é vegetariano desde que eu nasci, eu me tornei com 14 anos, resgatamos vários bichos durante a minha infância), então para mim era muito óbvio e absurdo o que fazíamos com os bichos e eu sempre achei muito louco que as pessoas não enxergassem isso. E aí, por muito tempo, eu tendi a achar que isso acontecia porque as pessoas não queriam abrir mão daqueles privilégios que elas tinham, então elas não queriam olhar, sabe? Tipo, como eu vou falar disso, então eu vou ter que abrir mão de comer presunto, de comer queijo, ah, não quero, não consigo, deixa isso para lá. Eu achava que tinha a ver com isso, com uma dificuldade de lidar com esse constrangimento, de criticar algo que você faz parte. Mas hoje eu acho que vai muito além disso, tem isso também, mas tem outras coisas. Entrevistando docentes de ciências eu senti uma grande diferença da pedagogia, o que eu percebi é que na pedagogia existe esse espanto,

porque ninguém fala dos animais. Na ciência se fala (de forma restrita e direcionada, mas fala) e já que você vai se falar, tem que se produzir discursos que garantam a sustentação das lógicas especistas. Se eu pergunto numa turma de pedagogia se os bichos pensam, eu acho que a maioria vai concordar, mas na ciência talvez não, porque eles carregam mais fortemente uma bagagem cartesiana que encara o animal como máquina, né? Então, quando eu comecei a conversar com professores da biologia e lhes trouxe essa ideia do constrangimento que dificultaria o debate, vários colocaram que não, que a maioria está muito de boa com isso, pois acredita que cada animal tem seu papel. Então o bicho, que, por exemplo, serve para cobaia, é isso, ser cobaia é o papel dele. O animal que serve para carnes está cumprindo o papel dele, e isso é legitimado pela cultura, pela evolução e outras coisas descabidas pra mim. Então eu ouvi isso de pessoas daqui do departamento de ciência, de que muitos professores da biologia não entram nessa discussão mas não é porque se sintam constrangidos, mas porque eles não veem muitos problemas nessas relações de dominação. Por mais que a gente saiba que isso existe, eu fiquei bastante impactada ao ouvir dos professores daqui. E aí você agora você tá trazendo uma outra perspectiva para a ausência desse debate na academia, que não é nem exatamente do constrangimento com seu privilégio, nem é do conforto com a ideia de que o animal está cumprindo seu papel, mas de um incômodo em se aproximar desse espaço onde você não sabe, do não saber.” Rosi complementou: “É, eu acho que isso, é um não lugar, né? Como é que a gente suporta esse não lugar? O que tem de tão perigoso nisso que a gente não pode dar um pouquinho de atenção? Você falou uma coisa aqui que eu lembrei da aula de ontem, teve uma fala de uma menina que dizia ‘o papel do professor’, o papel de não sei o que... O papel é um lugar de muita identidade. Então, quando as pessoas vão lidar com o papel da ciência, com o papel do pesquisador, o papel do professor, são sempre práticas recognitivas, representacionais, que vão manter o que tá rolando ali. Vão manter mesmo, manter as metodologias, as lógicas, vão manter os processos de constituição, que já estão pré-definidos... Mas quando a gente tem uma proposta de pensar os modos de existência no plural, a produção de si acoplada a invenção de mundo. Então você vai podendo se deslocar dessa questão identitária do papel, pra pensar realmente a produção de um ethos. E esse exercício é que constrange a academia, a academia, não vai fazer isso. Ele constrange a academia, porque a academia está na posição de quem sabe de tudo. Ao mesmo tempo, lembrando lá na ‘Ordem do Discurso’, que é muito bonito, o Foucault vai dizer pra gente que a educação, mesmo tendo esse lugar ritualístico, do discurso, é também o lugar onde mais se produz brecha. E aí, talvez esse exercício, ele seja um exercício também para docência, não é? É necessário falar de animais. Mais do que pensar por que falamos ou não falamos de animais na universidade,

pensar que sentidos esse discurso pode proporcionar a própria vida e a existência da docência no mundo hoje? Saber menos o porquê e mais os sentidos outros que vêm no encontro com esses não saberes. E assim, eu acho que a gente precisa, na universidade, dar dispositivos para o professor suportar esse não saber, ampliar o grau de suportabilidade para isso que ele não sabe, porque ele não vai saber se relacionar com uma criança, com um jovem... Então como é que a gente lida com esses não saberes? Não é só dos bichos, são muitos não saberes na escola. E por que que a gente só tem que lidar com o saber? Acho que essa é uma questão muito potente. Então, ao falar de bichos, a gente está falando de uma cientificidade outra, essa abertura a uma certa experimentação com a vida, um certo acoplamento estrutural, lembrando aí o Varela, entre conhecer, viver e fazer. E eu acho que isso é um exercício que a gente precisa, precisa mesmo se por a fazer.” Com certeza, acho que é um exercício de atenção ao agora, de abertura para o não saber que o presente pode nos produzir. Comentei da festa de encerramento do semestre que rolou no CIEP antes da entrevista. As coisas foram se sucedendo de modos que não prevíamos, tinha muita criança, o espaço não comportava, um caos começou a se instaurar. E aí? Como agir? A gente quer produzir espaços autogestionários, mas elas pedem a nossa mediação a cada situação que consideram injusta. Cada uma havia levado um prato de doce ou salgado e colocado numa mesa coletiva, como garantir o acesso de mais de 100 crianças e adolescentes sem autoritarismo e violência? Começamos a conversar, eu, outras professoras, as bolsistas do projeto, algumas crianças, reconhecendo que não sabíamos como fazer e inventando possibilidades juntos. E aí deu certo, quando eu saí de lá agora, as crianças falando ‘professora, a festa foi maravilhosa!’, porque rolou a música que eles queriam (cheia de xingo, como eles falam), na altura que eles queriam, a comida foi bem distribuída, teve beijo (risos). E eu acho que só funcionou porque a gente estava aberto para esse não saber, para criar outros modos, que incluíssem as demandas dos que estavam ali, seus movimentos específicos e propostas, naquele espaço diferente e com a configuração que se fez presente. O que não ia acontecer se a gente tentasse aplicar uma lógica qualquer que a gente tivesse definido a priori. Então, isso que você falou do não-saber ficou bem claro nessa festa, porque toda a hora a gente se via numa situação assim ‘caramba, o que eu vou fazer?’, aí inventava...”. E Rosi me responde: Sim, por isso que eu acho que não tem aprendizado para não saber. Mas tem uma feição. Novamente como coloca o Foucault no Hermenêutica, tem uma feição de desbaste, que a gente necessita fazer desses saberes que são milenares. Se você não pratica essa desaprendizagem, você não vai inserir na sua discussão, no teu debate, na tua disciplina, nesses outros saberes que você não domina. Eu não domino, mas eu não tenho nenhum constrangimento de levar um debate sobre o especismo na minha aula, porque eu estou

trabalhando com produção de subjetividade. E aí acho que os saberes conversam. Com outros saberes. E aí quando eu falo em saberes que conversam com outros saberes, o lugar do não-saber coloca o saber instituído no plural, e com isso você consegue estabelecer alguma aproximação, né? E eu acho que é isso que a gente faz, quando traz esse debate para a sala, é diminuir um pouco essa distância disso que a gente coloca nesse lugar encastelado. E isso fala de uma prática estética com a vida e consigo mesmo. A gente nunca vai saber de tudo, então você diminui um pouco e esse lugar da falta e se se coloca no lugar de uma afirmativa de busca, de encontrar com coisas que vão te fazer pensar.” Amo essa pegada, que é bem característica da nossa metodologia de trabalho e pesquisa, da formação inventiva, que acaba sendo também uma metodologia para a vida. Um exercício de atenção, de despreendimento desse lugar do que sabe ou do que controla, de colocar dúvidas, de se permitir mudar de ideia, de perspectiva, de ter as coisas meio frouxas para que possam ir criando forma conforme o caminho se desenha. Amo a nossa pesquisa porque ela me dá ferramentas para a vida, para estar no agora, para produção de uma vida mais bela e livre, como a Rosi costuma dizer. Acho que poderíamos ficar a tarde toda conversando mas ela tinha reunião de departamento e eu tinha aula da faculdade mais tarde em Maricá. Lhe disse que tinha gostado muito da nossa troca e perguntei se ela gostaria de colocar mais alguma coisa. Ela disse que achava que era isso, que queria ver o trabalho pronto (nesse momento baixou a orientadora e rimos bastante disso). Respondi que estava quase, afinal essa era uma das últimas entrevistas que fariam parte da composição dessa tese. Ela então fez as últimas colocações, que faço questão de transcrever, como nas anteriores pelo receio de que uma narrativa pudesse deixar de fora detalhes cruciais no efeito da fala. “Eu já falei para você que o seu trabalho torna as pessoas mais interessantes (agora vou usar muito essa frase da Despret). Sua pesquisa é uma pesquisa interessante, porque ela abre um espaço para a intenção de outros mundos possíveis. E tem que acabar logo para fazer outras coisas com esse material porque a gente precisa. Precisa botar os bichos, os outros seres, nessa prática, de uma formação mais pela diferença, pela alteridade, que comporte outros diferentes de nós. A gente fica com discurso de alteridade, mas se você continua excluindo algum ser... Enfim... Esse semestre, por conta da disciplina da pós Sujeito e Sociedade, eu li de novo ‘A paixão segundo GH’, essa relação da animalidade na própria obra da Clarisse Lispector que também é ressaltada lá na Maciel, e no final desse livro, toda uma relação que ela vai produzindo de alteridade e que você só constitui uma relação de alteridade porque você produz confiança nas relações. Então, talvez ali esteja uma pista importante para esse trabalho antiespecista com a escola, com a formação e com uma certa produção de uma estética mais alegre, mais intensiva e aberta àquilo que vai fazer energia. Eu acho que a

universidade precisa muito disso. A escola precisa muito disso. Não dá pra gente falar numa aposta ética, estética, política, sem comportar outros múltiplos. Não só o outro humano, com suas diferenças, mas outros, sem nada depois...” Respondi: “E comportando esse não saber, porque muitas vezes o ativista, pela sua indignação, ele pode cair num lugar de autoridade, de moralismo. E no antiespecismo é bem comum isso acontecer, porque muitas vezes é uma violência muito óbvia, e aí na sua revolta você acaba entrando num lugar onde você não dialoga, onde você acha que é o detentor único do saber e as pessoas não estão enxergando. E se você está na escola lidando com as crianças, principalmente, tem que ter abertura pro campo do não saber para conseguir manter um diálogo, até porque eles sabem um monte de coisa que você não sabe realmente... Eles sabem dos animais e eles sabem que muitas vezes eles têm práticas especistas por motivos que estão muito além do que você sabe. E às vezes até do que eles sabem também. Mas essas práticas acabam se desenhando, há milênios e se apresentando para eles. Então, para problematizar essa questão ou para tentar produzir uma perspectiva de formação antiespecista, mas que também seja inventiva, ética, estética, política, tem que se lembrar o tempo todo nesse campo do não saber e ficar de boa com ele. Quando você ouve aquela criança que puxa o cavalo na charrete, não sair pressupondo que ela está fazendo isso porque ela não gosta do bicho, ou porque ela não enxerga o animal, mas por muitas coisas que você não consegue nem se aproximar... Isso para mim foi muito importante entender, as crianças e a pesquisa me ajudaram muito a ver isso, porque eu acho que eu já fui uma militante muito mais dura, mais autoritária... E às vezes ainda sou, mas eu tento, por mais que às vezes a indignação me tome, procurar ser mais leve e entender que há muita coisa que eu não sei, e nem desconfio. E com as crianças é mais fácil, né? Com os adultos eu me irrito mais rápido (risos). Eu acho que também porque com elas é mais fácil estar no agora e porque eu sinto muito nelas essa facilidade de se transformar e com isso eu acabo me abrindo e me transformando também. E aí volta a pista que você trouxe, tudo isso só ocorre em uma relação de confiança. E para produzir uma relação de confiança a gente precisa estar nessa vulnerabilidade do não saber.” Rosi: “Talvez seja isso, né? Para produzir práticas de formação antiespecistas você precisa ampliar esse grau de suportabilidade para viver essa sua vulnerabilidade. Ninguém quer ficar vulnerável, ninguém quer estar nesse lugar. E talvez aí esteja fortaleza.” “Sim, boto fé. É isso aí, muito bom, acho que podemos fechar, adorei” (Diário de campo, entrevista Rosimeri Dias, julho de 2023)

Como fazer ampliar o grau de suportabilidade para viver uma experiência de problematização do especismo na formação? Que gestos mínimos são estes de confiança e abertura para o presente que nos posicionam nesta relação estreita entre saberes e não saberes,

não lugar, práticas inventivas na formação, espaços de produção de subjetividade que comporte alteridade e diferença? Diante da dominante invisibilização dos animais, como fazer ver e falar prática afetas à invenção de si e de mundos?

Encerro assim esse capítulo com uma conversa-entrevista que faz ressoar tantas pistas para uma formação inventiva antiespecista. Buscando dar a ver que todo esse trabalho emerge também de relações de confiança e vulnerabilidade, de encontros cheios de produção de subjetividades e agenciamentos. Ressaltando como a universidade precisa problematizar seus saberes hegemônicos, para se permitir considerar dimensões de alteridade e produzir transformações em seus processos formativos e no mundo.

3 AS DISCIPLINAS ESCOLARES GEOGRAFIA E CIÊNCIAS E SUAS PRÓPRIAS LÓGICAS DE MANUTENÇÃO DO ESPECISMO

Quando você me pergunta como nadar contra a correnteza, o que digo é que não devemos nadar contra a correnteza. A lição da água é você acompanhar o movimento dela. Agora, acompanhar o movimento da água como uma tábua é uma coisa, e acompanhar esse movimento como um peixe vivo é outra.

Ailton Krenak

É possível propor uma formação antiespecista em qualquer disciplina escolar, como, por exemplo, por meio de textos em aulas de língua portuguesa, temas de redação em produção textual, no estudo das obras de arte, em contextos de operações matemáticas, visibilizando e analisando a presença dos animais nas situações da história... No entanto, as duas disciplinas que parecem apresentar interações mais diretas e constantes com o tema, em função de seus currículos e temáticas relacionadas, são ciências da natureza e geografia. Neste capítulo, a proposta é analisar a formação de professoras destas duas licenciaturas e os seus efeitos em suas aulas, especialmente no que tange às questões relacionadas aos animais não humanos.

Mesmo sabendo que o que se passa nas aulas está muito além de diretrizes ou parâmetros estabelecidos em documentos governamentais, vale colocar que atualmente a orientação dos currículos e conteúdos abordados na escola se dá pela BNCC¹⁹, que vai determinar também os temas presentes nos livros didáticos. Segundo o documento (2017, p.360, grifos nossos), a grande contribuição da geografia aos alunos da educação básica é “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza.”. Apesar da dicotomia reafirmada na expressão “da sociedade e da natureza”, se destaca a importância dada a esta última no currículo de Geografia. De acordo com a BNCC, a primeira competência específica de geografia para o Ensino Fundamental é: “Utilizar os conhecimentos

¹⁹ Segundo o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

geográficos para entender a **interação sociedade/natureza** e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.” (BNCC, 2017, p.368, grifos nossos). A segunda competência afirma: “Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das **formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza** ao longo da história” e a sexta: “Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a **consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade** e ao outro, **sem preconceitos de qualquer natureza**.” (Ibidem). Na sétima e última competência: “Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as **questões socioambientais**, com base em princípios **éticos, democráticos, sustentáveis e solidários**.” (Ibidem). Assim, mesmo colocando a natureza em uma perspectiva antropocêntrica, à parte da sociedade humana, e não citando diretamente os animais em nenhum momento, a BNCC de geografia traz a importância de se abordar questões relacionadas à preservação ambiental e o impacto de nossas ações sobre a biodiversidade.

Como não falar dos animais nesse contexto? Como abordar “questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” ignorando as demais espécies, ou restringindo-as a distantes elementos da paisagem, ou meras peças que garantem o funcionamento da cadeia alimentar? Como falar da questão agrária sem falar dos animais envolvidos na pecuária? Sem falar do trabalhador que ganha o sustento matando ou executando manejos violentos diários? Como “defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza”, sem problematizar o especismo?

Pensando nestas questões, busco me aproximar do cotidiano das aulas de geografia conversando-entrevistando docentes, como visibilizado ao longo desta tese por meio dos diários de campo. Lembrando que a “entrevista não funciona como procedimento que media o acesso à experiência, ela se efetiva como tal. No lugar de descrever a experiência, de evocá-la como um referente externo, a entrevista a porta em si mesma.” (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.305). Em uma cartografia, a “entrevista visa não a fala ‘sobre’ a experiência e sim a experiência ‘na’ fala” (TEDESCO, SADE e CALLIMAN, 2013, p.304). Podemos dizer que as conversas-entrevistas presentes nesta tese são encontros, espaços de pesquisa e de intervenção, são oportunidades de desnaturalização, implicação e invenção, que assumem sua face militante e formativa para forjar práticas problematizadoras da presença dos animais nos processos formativos. Oportunidades de criar dúvidas, de pensar junto e produzir outros sentidos.

Como meus dias na escola não batem com os da professora de Geografia esse ano, aproveitei uma terça em que tive que ir à escola para levar a Amarelinha (cadelinha que vive lá) para a cirurgia, e fui atrás dela. Queria muito entrevistá-la, temos a mesma idade (e o mesmo signo, somos duas arianas), ela também estudou na FFP e trabalha na escola o mesmo tempo que eu (10 anos esse ano, entramos no mesmo concurso). É uma professora bastante dedicada ao seu trabalho, sensível com as crianças... Só ela (e a professora de Matemática) para toparem, junto comigo, levar turmas inteiras para tomar banho de mar em Itaipú (alguns nunca tinham ido à praia) ou acompanhar quase 100 adolescentes para o cinema no Shopping Plaza Niterói. Percebe dificuldades com estudantes, sejam financeiras ou afetivas, e se envolve, buscando ajudar. Assim, é uma professora a qual tenho carinho e admiração. Cheguei no final da sua aula e como não nos encontrávamos há bastante tempo, ficamos conversando sobre diários, estudantes, prefeitura... No final, perguntei se ela podia trocar uma ideia rápida comigo para a tese e ela topou. Mais uma vez, avisei que iria gravar, que não iria identificá-la e expliquei brevemente a minha pesquisa. Perguntei então se ela falava alguma coisa dos animais nas suas aulas de geografia e pretendia esmiuçar a questão (o que, como, quais animais...), mas antes que eu pudesse fazer isso ela me respondeu com um enfático “não”. Ainda insisti: “alguma coisa relacionada aos animais? Algum conteúdo que...” E ela foi objetiva: “Não, animal não. Em relação à natureza, a gente trata de biomas, clima, fala sobre a relação com a natureza, que devia ser uma relação mais harmônica, menos agressiva...”. Isso em que matéria, perguntei? Ela respondeu “ser humano e meio ambiente”, “sustentabilidade”, são matérias de 6º ano. Ai ela me disse que tenta trazer a questão para o cotidiano, desconstruindo a ideia de que quem está explorando a natureza “é só quem está lá cortando árvore”, que quando a gente quebra uma cadeira, por exemplo, isso exige mais matéria-prima, então ela busca trabalhar a questão do consumo, do desperdício... E fechou: “mas animais, não tem. E vou te ser sincera, quando eles me fazem alguma pergunta sobre animais eu digo ‘gente, vocês têm que perguntar para a Ana Luiza. Eu passo a bola.’” Rimos e perguntei “e nem quando fala de espaço agrário e tal? Tem uma matéria sobre isso não tem?” Ela respondeu: “tem, mas a nossa pegada vai mais para debater a estrutura fundiária, a mecanização do campo, a migração dos trabalhadores do campo, a distribuição das terras rurais... Mas em momento algum a gente trata da questão de animais. Em alguns momentos, quando dá, a gente trata da produção agropecuária do Brasil, mas assim, só citar.” E completou, sem que eu perguntasse: “Porque eu não tive nenhum tipo de base na universidade.” “Você fez na FFP, né?” perguntei e ela me confirmou: “Sim. Na época teve uma matéria que chamava biogeografia, que até entrava na questão ambiental, mais biomas,

plantas... Sobre animais não se falou nada propriamente.” Ficamos conversando sobre essa lacuna na formação. Por que não falamos da forma como nos relacionamos com os animais, se isso está tão presente em nosso cotidiano, se o tempo todo estamos lidando com produtos e impactos ambientais provenientes dessas relações? Parece haver um constrangimento em tratar o tema e ela concordou comigo. Entre os exemplos da nossa ignorância, comentei que existem pessoas que falam da questão rural e não sabem que a vaca precisa engravidar para dar leite e ela se colocou entre essas pessoas. Disse não saber nada sobre os animais, não pesquisar sobre o assunto, nunca ter tido cães nem gatos, não ter praticamente nenhum conhecimento sobre eles. (Diário de campo, setembro de 2021)

Nesta conversa-entrevista, mais uma vez foi colocado a ausência dos animais, agora no curso de geografia. Entendendo que essa “ausência” é também a afirmação de um discurso, que invisibiliza os animais e colabora na manutenção de nossas práticas especistas. No caso da professora entrevistada, tal ausência parece ter sido presente não apenas em sua formação, mas em sua história de vida como um todo.

Além de visibilizar o distanciamento que muitos de nós podemos ter das questões e das vidas não humanas, este diário traz a importância de não moralizar ou generalizar condutas. Não entrar em juízos de valores que poderiam categorizar docentes em bons ou maus, corretos ou errados, politizados ou despolitizados... Uma pessoa que se mostra muito implicada com a manutenção da alegria e da potência de seus alunos, pode, ainda assim, reproduzir lógicas especistas e ignorar quase que completamente sua contribuição nos modelos de exploração dos animais não-humanos. Nossas implicações se articulam com os agenciamentos que fazemos e com os devires que podemos experimentar. Na referida conversa com a professora, ela nos explicita que quase não teve experiências com animais não humanos e, inclusive, na sua formação inicial estes saberes não foram produzidos.

Algum tempo depois, entrevistei outra professora de geografia, esta, por sua vez, há menos de um ano na escola. Jovem, cursou a graduação e mestrado recentemente também na FFP e é muito querida pelos alunos.

Sábado foi dia letivo, para entrega dos kits escolares da prefeitura e aproveitei que nunca encontro a (...), professora de geografia, já que nossos dias não batem esse ano, para entrevistá-la para a tese. No final de uma manhã de muita conversa entre a equipe e responsáveis, num momento mais tranquilo, disse que estava pesquisando sobre a formação de professores, especialmente de geografia e ciências e perguntei se poderia fazer uma entrevista com ela. A professora concordou simpaticamente e sentamos em duas cadeiras ainda na mesa com os materiais que estavam sendo distribuídos. Avisei que iria gravar e depois produzir um

diário sobre a conversa. Resolvi ser bem direta pois não sabia quanto tempo teríamos e iniciei o papo perguntando se ela falava alguma coisa sobre animais em suas aulas. Ela respondeu:

- Não muito, mas os alunos sempre trazem como exemplo, principalmente quando eu falo de espaço natural, nas modificações e transformações da paisagem, eles trazem sempre os animais.

- Então são mais eles que puxam esse assunto?

- Sim.

- E quando você fala de espaço agrário, você fala alguma coisa dos bichos? Vocês trabalham esse tema, né, das questões agrárias? Pergunto.

- É, a gente fala mais no 7º ano, quando a gente fala de espaço rural, a gente começa a falar de plantações, de pecuária, de agricultura, de agrotóxico...

- Mas você fala especificamente dos animais em algum momento?

- Mais nessa área da pecuária, dos processos de criação, se é intensiva ou extensiva, como são os modos de produção de cada sistema.

- Ah, vocês falam das diferenças dos sistemas, que um mantém os animais soltos, e o outro mantém confinados...

- Isso.

- Mas dos animais em si?

- Não, diretamente não.

- Nada?

- Não.

Me pergunto mentalmente, como pode? Como falam dos sistemas de criação e não falam dos animais? Só citam seus nomes e técnicas? Me intriga tais modos de implicação...

- E na faculdade? Você ouviu alguma coisa dos animais?

Nesse momento, ela parou para pensar. Pensou bastante, parecia revisar o curso em sua mente para buscar a informação solicitada de forma mais fidedigna. E aí respondeu: “fora esses conteúdos assim, não.” E ela que até então se mantinha séria e objetiva, riu, reflexiva, e disse “bem pensado... Não... Só em biogeografia que falamos das espécies que costumam ter em tais biomas, mas só isso. Engraçado, né, quando a gente para pra pensar sobre as coisas, realmente eu nunca falei disso na faculdade”. Sua reação foi interessante, trata-se de uma professora que adora seus cães (já conversamos bastante sobre eles e sempre vejo suas fotos com ela nas redes sociais) e que escolheu um curso que trata das relações estabelecidas entre humanos e a natureza. Ela estava surpresa ao se dar conta de que o curso não fala dos animais. Como não se fala dos animais? Nem deles nem da forma como nos relacionamos com eles, sejam em vida

livre, cativo ou espaços produtivos? Comentei que pesquisava como a escola contribui com o especismo, e que as crianças aprendem a associar os animais aos produtos que obtemos deles, mas ignoram todo o processo para que isso ocorra. E que muitas vezes as professoras também não sabiam nem, por exemplo, que a vaca precisa engravidar para produzir leite. Ela respondeu que tinha uma noção disso porque havia feito uma associação ao que acontece com a gente (a gente engravida, produz leite), mas que realmente nunca ouviu falar nada disso na faculdade. Ficamos conversando sobre as lacunas que temos em nossas noções sobre os processos produtivos e de exploração pelos quais são gerados os produtos de origem animal que consumimos diariamente. Ela disse que ao estudar a geografia agrária, aprendeu “mais sobre os processos de transformação do campo, de produção de alimentação, mas animal não”. Contou que fez uma visita de campo em um assentamento do MST, lá em Seropédica, e lá foi apresentado tudo, modos de plantio, como fazem a divisão, as casas, mas que não viu animal, nem sabe se tem, e se tem, não mostraram. Perguntei por que ela acreditava que existia todo aquele silêncio sobre esse tema na formação de professores de geografia? Ela respondeu “Sinceramente, eu acho que a gente ainda funciona muito numa divisão das ciências, todo mundo na sua caixinha. Então, assim, animal, ah, isso não é de geografia, geografia não dá prioridade para isso, quem dá é ciências. Ciências é que é voltada pros estudos dos animais, então a gente não precisa entrar nessa parte, não vamos entrar, não é nosso assunto.” Apesar do tom de crítica, achei que ela quase aprecia concordar que animais não eram um tema da geografia e questionei: “Ah, mas por exemplo, a questão agrária, a pecuária, só a geografia que aborda, a Ciência não entra nisso em nenhum momento, não fala da criação dos animais, ou de como se dão os processos produtivos no campo...” E ela respondeu: “Mas não seria porque a geografia é uma ciência **social**, que trata mais das transformações que ocorreram no espaço rural, do que uma parte mais **biológica**?”. As palavras em negrito tinham maior ênfase na sua fala. Fiquei pensando o que ela queria dizer. O que seria o biológico? Características (anatômicas, fisiológicas, taxonômicas) dos outros animais? E o social não inclui os animais? Eles não compõem a sociedade? Então quem se atém a eles? Quem discute as relações que estabelecemos com eles? Respondo que “não espero que a geografia aborde aspectos biológicos das vacas, por exemplo, mas a forma como nos relacionamos com elas não seria algo social? E mesmo sobre o trabalhador que lida com isso, como fica a saúde mental de uma pessoal que trabalha com abate diariamente?” Ela me olhava pensativa e continuei: “Que

recolhe as galinhas mortas do plantel diariamente? Que faz a debicagem²⁰ das pintinhas para que não se mutilem ou se matem quando são levadas a insanidade pela superlotação nas granjas de produção de ovos?” Ela continuava me olhando com atenção. Comentei que há pesquisas que afirmam que postos de trabalho relacionados a altos graus de violência com os animais, como ligados diretamente ao abate, são altamente rotativos, já que é comum que o funcionário não consiga permanecer nestes cargos por muito tempo. Percebi seu espanto com as violências que eu narrava, como se fossem coisas que nunca havia ouvido ou pensado. Apostei nessa entrada e comecei a falar dos porcos. Aproveitei sua proximidade com os cães e fiz comparações entre as duas espécies, para, em seguida, retratar um pouco de como se dá as criações tradicionais de porcos, incluindo os recintos desprovidos de interação ambiental, os cortes de cauda e dentes para evitar as mutilações, as castrações, a gaiola de maternidade, e outros tantos absurdos naturalizados até mesmo nas fazendas universitárias. Afirmei, por fim, que entendia ser importante que as pessoas aprendessem (na escola) que esse é o processo tradicional de criação dos porcos, não apenas pelos porcos em si, mas também pelo trabalhador que sabe que não pode olhar nos olhos dos animais, senão ele não irá conseguir continuar em seu emprego. Ela me olhava com perplexidade e disse “nada disso eu sabia, nada disso.” Continuei então a questionar: “como podemos propor uma disciplina que vai falar da questão agrária, sem tratar realmente como se dão os processos produtivos da agropecuária? A criança pequena aprende a ligar a figura do porquinho feliz ao pernil e nunca ouve falar dos processos envolvidos nessa associação.” Nesse momento me preocupei em reforçar: a professora pode até concordar com o abate, com o consumo de carne, a minha questão aqui não é moralizar, não é dizer o que é certo ou errado, mas não omitir ou distorcer tudo que o animal passa até aquele pernil ir parar na sua mesa. Ela concordou. E acrescentou que uma grande crítica que ela tem à geografia, é que “ela funciona muito em caixinhas, tem a geografia física, que vai dar foco em aspectos físicos, como relevo, clima, vegetação... O animal que poderia entrar nessa parte, só vai ser citado, tipo, bioma tal costuma ter tais animais, pronto. A gente até estuda mais sobre vegetação do que sobre os animais. Já a geografia humana vai focar nas relações de poder, política, população e tudo mais, mas não fala nada dos animais. E dentro de cada uma dessas áreas há várias subdivisões que não se misturam. Assim cada um fica na sua caixinha e não se abre para as outras. E o ensino, que poderia ligar esses campos, é negligenciado e subjugado. Então a gente vai se furtando de vários debates porque não

²⁰ Debicagem é o processo de corte e cauterização da ponta do bico de galinhas usadas na produção de ovos, feito com lâmina quente ou infravermelho. Segundo a Embrapa, o processo evita a bicagem agressiva entre as aves, reduzindo o canibalismo e a mortalidade do plantel.

comportam na nossa caixinha. E isso, ao invés de ir diminuindo, porque tem várias pessoas discutindo essas caixinhas, parece que só vem aumentando, parece que tá cada vez mais segregado.” Nossa entrevista foi interrompida nesse momento pela direção e afazeres que teríamos que dar conta. Mas fiquei feliz com a conversa, porque acho que trocamos bem, acredito que ela vai sair pensando várias coisas sobre os modos de exploração dos animais e eu fiquei com o lance das caixinhas e de como essa lógica, que se reproduz também nas ciências, é um facilitador para que possamos ignorar diversas questões que teoricamente não cabem em nossos currículos, áreas e ementas. Não deixamos de falar dos animais só porque é desconfortável ensinar sobre nossas violentas práticas de exploração, temos mecanismos próprios, legitimados pela academia, de superficializar questões e processos, de abordar sem se implicar. Nossas caixinhas acadêmicas ajudam a produzir limites em nossos questionamentos e nos fazem acreditar nestes limites. O que evidencia que o especismo não é estrutural a toa, ele se utiliza de diversos dispositivos para se manter hegemônico. (Diário de campo, Ana Luiza Mello, março de 2023)

Figura 10 - Debricagem de pintinhas por infravermelho



Fonte: Paulo Abreu/Embrapa Suínos e Aves.

Depois dessa conversa-entrevista, fiquei ainda mais interessada em conversar com o setor da geografia agrária da FFP. Um professor de lá havia me dado aula no mestrado e é uma grande referência no tema, especialmente pela sua ligação com a agroecologia. Uma pessoa querida e muito admirada pelo seu trabalho. Procurei por ele e marcamos nossa conversa em um intervalo de horário que tinha entre suas aulas, na sala de pesquisa da geografia na FFP:

Comecei, como de costume, explicando minha metodologia de gravar as conversas e produzir um diário de campo com elas posteriormente, disse que não citaria seu nome, apenas o contexto acadêmico em que se encontrava. Ele concordou. Perguntei há quanto tempo ele lecionava naquela Universidade.

- Desde 2003. Completo 20 anos esse ano.

- Ah, que legal! Sempre na geografia?

- Sempre. Fiz concurso para cá para geografia regional, mas aos poucos fui migrando para a área que historicamente me envolvi mais, estudei mais, que é área de geografia agrária. Hoje eu dou a disciplina de geografia agrária na graduação e algumas outras no mestrado.

- E nas suas aulas de Geografia Agrária, você fala alguma coisa dos animais? Propriamente... Ele pensou uns instantes e disse:

- É... Falo da criação animal, como parte do processo de produção na agricultura. Que, entendida como lato senso, né, envolve a dimensão também da criação animal. Tradicionalmente com sistemas integrados, né? Criação e produção agrícola, e hoje numa dinâmica cada vez mais regida por esse processo da monocultura, onde também os animais são criados dessa forma.

- Sim, você diz caracterizando os modos de criação, tipo a criação intensiva, extensiva, mais nesse sentido, do modo de criação, né? Mas a forma como a gente lida com os animais mais diretamente, você acha que entra em alguma coisa?

- Mais essa crítica aos processos de criação animal numa lógica industrial que predomina hoje. Então, eles são confinados, com alto uso de ração, de antibióticos e outros tantos produtos químicos, dos processos de seleção biológica de variedades melhoradas, né? É nessa perspectiva que eu trabalho.

Me lembrei dos grupos ecossocialistas que frequentava na época do movimento estudantil na graduação. Tudo era culpa do capitalismo e seus modos de exploração, então devemos combater o capitalismo. E as micropolíticas? E os afetos? E os movimentos instituintes que acham brecha nas lógicas dominantes? Como ele parecia ter sacramentado sua resposta e estar bem confortável com sua abordagem, resolvi expor um pouco da minha pesquisa.

- Por que eu tô perguntando isso? A minha tese no primeiro doutorado foi sobre como a escola ajudava a formar pessoas especistas. Meu trabalho em cima do especismo, que é a opressão cometida por conta do preconceito que temos com as outras espécies, uma ideia de que estamos acima dos outros seres e que por isso a gente não precisa nem saber muito sobre eles, porque somos tão superiores que a gente pode usar eles da forma como a gente bem entende... Como

a gente faz com vários grupos que sofrem opressão. E para entender isso melhor, eu conversei com várias professoras das escolas, perguntando o que elas falavam sobre os animais nas suas aulas, então o que eu percebi é que, especialmente na área agrária, era uma coisa muito superficial, que muitas vezes se limitava a associar o animal aos produtos obtidos dele. Então, quando você é pequenininho, você aprende que a vaca dá o leite, você associa a vaca ao leite. Depois, quando você fica mais velho, o que você aprende sobre isso? Mais nada, continua sendo a vaca e o leite. No máximo, que isso pode acontecer em uma escala mais industrial ou em pequenas produções. Na ciência/biologia não se fala disso, nem se fala dos animais propriamente, menos ainda dos domesticados, a biologia parece que é fixada em classificações, então fica categorizando o tempo todo e aí entra um pouquinho das características anatômicas, fisiológicas, para classificar. Mas não se entra na dimensão ética praticamente em momento nenhum e nem propriamente nos animais (como eles são, seus interesses, suas subjetividades). Nesta segunda tese eu resolvi pensar como a formação ajuda as professoras a reproduzirem lógicas especistas na escola, e aí fui conversar com elas. Para as professoras de geografia eu pergunto, o que vocês falam sobre os animais na aula? A maioria responde que cita os animais quando fala das paisagens e na questão agrária, fala que existe a criação intensiva e extensiva. Mas o que eu percebi é que elas não sabem quase nada sobre isso, sobre criação mesmo dos animais, uma delas não sabia, por exemplo, que a vaca precisa engravidar para produzir leite. Não sabe que o boi é um animal castrado, que todo porco é castrado, que os porcos têm os dentes cerrados, que têm a calda cortada, todo mundo ignora esses processos que são a base da criação, não só da intensiva, mas de qualquer criação. No Brasil, até 2017, a legislação proibia o abate de suínos machos não castrados²¹ (procedimento que ainda é fortemente recomendado). Quanto custaria um procedimento cirúrgico com anestesia e analgesia eficaz para um porco? Será que algum produtor, pequeno ou grande, iria fazer isso? E nem são manejos eventuais, eu tô falando de um processo padrão de criação. Gaiola de maternidade

²¹ De acordo com as recomendações da Embrapa e de outros órgãos de regulamentação nacional, os suínos machos produzidos para o abate no Brasil devem ser castrados, já que isto evitaria que a carne contenha odores causados por dois compostos (androsterona e escatol), mais presentes no macho “inteiro”. No site da instituição (EMBRAPA, 2021) há a descrição de como o procedimento deveria ser feito: “os leitões devem ser castrados antes de completar os 12 dias de idade, seguindo os passos abaixo: Preparar o bisturi, fio e desinfetante a base de iodo em um balde. Fechar os leitões no escamoteador para facilitar a captura dos mesmos. Um auxiliar segura o leitão na tábua de castração ou o leitão é imobilizado usando equipamento apropriado. Desinfetar a região do escroto com pano embebido no desinfetante. Realizar a castração fazendo um ou dois cortes sobre os testículos e retirá-los por tração. Desinfetar novamente o local da incisão e liberar o leitão.” Conforme a Instrução Normativa nº 113, de 16 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que busca estabelecer “as boas práticas de manejo e bem-estar animal nas granjas de suínos de criação comercial”, as “granjas terão até 1º de janeiro de 2030 para utilização de analgesia e anestesia em toda em qualquer castração cirúrgica”. Ou seja, em conformidade com a legislação, estes animais têm sido (e continuarão sendo pelos próximos anos) submetidos a retirada de seus testículos cirurgicamente sem qualquer mecanismo de controle da dor.

pra criar porco é padrão, capa do site do setor de suinocultura da UFF, uma estrutura que não deixa a mãe nem se virar. E aí quando eu converso com as professoras, elas ficam meio chocadas com essas informações. E eu tenho perguntado pra elas, por que vocês acham que a gente não fala disso na universidade? Por quê? E aí eu queria estender essa minha pergunta pra você também, por que não se fala dos animais, de tudo que eles passam, é sempre uma abordagem muito muito superficial e distorcida, sabe? Não digo nem que sejam detalhes omitidos, porque é a base da produção, é como se produz.

- É... Eu entro na dimensão da crítica aos sistemas de produção. A essa dinâmica que você tem um processo de padronização produtiva que implica seleção genética, que implica uso acentuado de produtos químicos e um padrão no qual cada vez mais os animais são criados confinados, a base de ração, verdadeiras máquinas de reprodução de carne, de leite... Então, nessa dimensão eu trato, eu faço esse debate, mas não adentro, não tenho foco nessa dimensão do sofrimento dos animais no seu processo de criação. Esse não é o foco fundamental.

- Por que você acha?

- Não sei. (ele riu). Não saberia te dizer com presteza agora, teria que pensar um pouco mais... Mas acho que tem a ver também com o processo de formação meu, enquanto professor de geografia, eu procuro me atualizar sobre esses debates relacionados a agroecologia, mas confesso que nessa parte específica, dos processos de criação animal especificamente, não me aprofundi tanto assim. Sei de algumas coisas, já vi alguns vídeos que mostram essa coisa, a forma como os animais são abatidos, tenho essa compreensão. Mas não é uma coisa que eu explore tanto de fato nas minhas discussões. Fico mais nessa dimensão crítica dos sistemas produtivos, do agronegócio, esse é meu foco.

Seria considerar o sofrimento, uma questão de aprofundamento? De implicação? De agenciamento? Como conseguimos desconsiderar certos sofrimentos? Decidi então lhe provocar no que ele diz ser seu foco: a crítica ao agronegócio. Claro que devemos perceber como os sistemas industriais de exploração dos animais são muito mais perniciosos a eles e a todos envolvidos do que as pequenas produções. No entanto, no que diz respeito ao especismo, será que está restrito aos mega pecuaristas? Como percebê-los nas relações mais cotidianas ou romantizadas?

- É que eu faço críticas às pequenas produções também, porque eu entendo que muitas vezes a gente traz uma ideia de que o problema do especismo na criação dos animais é um problema restrito a criação industrial, e que as pequenas produções seriam eticamente sustentáveis. E eu problematizo a ética em você engravidar uma fêmea e tirar o filhote dela, e não tem como produzir leite sem fazer isso... Mesmo sendo uma criação pequena, o animal

vale o quanto ele custa, então, se uma vaca cai numa vala e quebra uma perna, ela não vai receber o tratamento adequado... Meus pais moraram recentemente em uma região rural, cercados de pequenas criações e era tudo permeado de muito sofrimento.

Ele me olhava sério. Continuei falando exemplos de exploração dos animais em pequenas criações. Em seguida, comecei a falar dos trabalhadores que lidam com essa violência, sei que ele é uma pessoa de esquerda, envolvida com os movimentos sociais.

- Sei que a geografia discute também essas relações humanas, dos trabalhadores do campo e suas sujeições. E o trabalhador que vive do abate? Da castração, da descorna²²? Não se fala nada dele? São postos de trabalho com alta rotatividade, as pessoas ficam perturbadas trabalhando com isso...

- É, esse debate dos frigoríficos, que funcionam como verdadeiras máquinas industriais, eu faço. Mas de fato, essa crítica de uma relação mais específica com os animais, como seres vivos que também têm de sensibilidade, é um debate que eu não costumo fazer.

- E aí ninguém faz! (ouvindo a entrevista, percebo que nessa hora deixei escapar um pouco da minha indignação, mas procurei me recolocar para não moralizar ou interromper a comunicação) Quem faria esse debate? A geografia trabalha com a nossa relação com a natureza, né?

- Isso, relações entre sociedade e natureza.

- E nesse debate, não se fala da ética envolvida nas nossas relações com os animais?

- É, somos herdeiros todos de uma tradição científica, não só científica, uma tradição que coloca de fato os homens como seres superiores né, e os interesses humanos acima dos interesses dos demais. Eu acho que essa é uma reflexão que tem alguns autores da geografia que fazem, você deve conhecer o Carlos Walter²³, ele avança um pouco nessa direção, mas mesmo ele não entra tanto nessa dimensão do sofrimento dos animais. Isso não é uma questão que é muito posta. De qualquer maneira, é uma lacuna, dessa tradição que nos formou nessa lógica dos seres humanos distanciados e acima da natureza.

²² Muito comum nas criações de bovinos, ovinos e caprinos, a descorna é uma prática que consiste em eliminar os cornos (chifres) dos animais, extraíndo-os ou impedindo seu crescimento. Quando realizada em filhotes, também é chamada de mochação.

²³ Carlos Walter Porto Gonçalves tem sido uma referência na problematização dos modos usuais como nos relacionamos com o restante da natureza. Desde a década de 80, o geógrafo afirma que 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, 1989, p.40). Carlos Walter faleceu pouco antes da defesa desta tese, em setembro de 2023, e através dessa nota registramos nossa singela homenagem.

- Sim... Mas é que a gente carrega muitas tradições, né, toda a nossa base machista, homofóbica, racista... E eu percebo como a Universidade procura trazer esses debates, procura ter uma certa criticidade com relação as opressões... Mas o especismo, nos espaços de esquerda em geral, acaba não tendo muito espaço. E por que? Mesmo nos espaços que se propõe a pensar modos produzir relações com mais justiça social e liberdade, os animais continuam deixados de lado?

Era nitidamente uma provocação. Mas também uma questão genuína que carrego. Nunca entendi tamanha dificuldade em questionar os absurdos da exploração dos animais, principalmente por quem já questiona tantas formas de exploração dos outros grupos humanos. Como ele não respondeu de cara minha provocação, resolvi dividir minha impressão sobre esse tema. Disse que minha sensação sobre a dificuldade em entrar nesse debate poderia vir do nosso incômodo ao problematizar práticas das quais nos beneficiamos diretamente, do constrangimento de assumir e rever nosso uso dos animais para as atividades mais cotidianas, desde o café com leite de manhã ao churrasco de final de semana. Disse que já ouvi de um professor entrevistado, de geografia por sinal, que não se sentia a vontade em entrar em certas discussões porque comia carne e se sentia hipócrita. Eu mesma, antes de me tornar vegana, tinha muito mais dificuldade em me posicionar publicamente sobre o uso dos animais. Perguntei se ele achava que fazia sentido. Reafirmei que reconhecia a presença das tradições, mas porque temos tanta queria entender dificuldade em entrar nesse debate, afinal a gente usa os animais o tempo todo, há muito tempo. A ciência já reconheceu que eles sentem e sofrem, não só sentem mas tem consciência de que estão sentindo. Como um ser que sente e tem consciência disso pode ser ignorado, mesmo pela galera de esquerda, o que faz a gente conseguir ignorar tanto sofrimento? Ele respondeu:

- Boa pergunta, eu não sei. Sinceramente, nunca parei para pensar nisso. Mas de fato, é uma hipótese, eu como carne, bebo leite, como queijo, ovos... Produtos que vem dos animais. E de fato, faz sentido a ideia de que fica meio incongruente você fazer a crítica da criação animal... Embora, assim, a gente vive em um mundo que tem suas relações, elas estão postas, a gente não pode se isolar completamente da realidade em que vivemos, é claro que você tem que buscar ter práticas mais coerentes, mas também não dá para de uma hora para outra querer romper completamente com a nossa relação com que é produzido sob a forma de injustiças, aí a gente não vai mais fazer nada na vida, não anda de ônibus, não compra uma roupa, não faz nada. Então é preciso ter a dimensão de que você pode fazer a crítica mas não necessariamente você vai conseguir romper radicalmente com essas questões.

Concordei, vivemos em um sistema capitalista e não conseguimos romper com todas as práticas baseadas na exploração do outro. Mas daí a ignorarmos completamente um grupo de seres a quem exploramos brutalmente? É possível fazer a crítica dissociando-a de um modo de vida? Voltei a falar da complexidade dos animais e de como apresentamos esses conteúdos para as crianças de modo enviesado, entendendo os animais como números, como objetos inertes de uma cadeia alimentar, como se fossem estúpidos demais para perceber ou sentir alguma coisa. Que nossas críticas, quando existem, se referem mais a perspectivas ambientais (que nos prejudicam diretamente), como sistemas poluentes, uso de substâncias químicas e desmatamento. Mas nunca falamos dos animais, de como cada galinha é única, tem um jeito e uma personalidade que só ela tem, um jeito de se coçar, de se expressar que é singular. E a gente nunca levanta nada disso na escola, nem em ciências nem em geografia. Ele concordou, disse que realmente não entra em nada dessas questões, mais na diferença entre os modos de criação, etc, e que nas pequenas produções os animais têm nomes, fazem parte da vida do produtor... Mas, pensando bem, lembrou ele, um parente de sua esposa, que é um pequeno criador de porcos, participa de todo processo de criação, menos do abate. Para abater os porcos, ele chama uma pessoa de fora só para fazer isso, justamente pela relação de proximidade com os animais. Respondi que isso era muito comum, que me lembrava as pessoas que diziam: se eu tivesse que matar, não comeria, ou que iam em uma fazenda e quando viam matar o animal, não comiam. Sim, era mais fácil quando pagávamos para alguém, geralmente muito pobre, para fazer isso pela gente. Porque aquela pessoa muito pobre pode se sujeitar aquilo, você não. Você só quer o paladar, o ponto final do processo. Então, ignorar todo o processo é muito ruim, não só para os animais, mas também para os trabalhadores que lidam diretamente com isso. Sentindo que nossa conversa estava chegando o fim, resolvi perguntar sobre a questão colocada pela professora da entrevista anterior, as caixinhas em que a geografia se divide e a falta de diálogo entre as áreas, e se ele acreditava que isso contribuía na omissão de tais debates. Expliquei que estava tentando entender um pouco das lógicas especistas específicas de cada área, que na biologia, por exemplo, sentia que ainda imperava uma ciência dura, cartesiana, positivista, pouco implicada socialmente, que carregava o objetivo de dominação da natureza e a visão do animal-máquina, que não sente nem importa individualmente. E na geografia, quais seriam as tradições que ajudam a legitimar a ausência dos animais em suas pautas? Ele respondeu que, de fato a geografia sofreu um processo de fragmentação muito grande, apesar de ter havido um aumento de diálogo entre os campos, ainda era muito cristalizada a separação entre a geografia física e a geografia humana.

- *A física se ocupa das formas e processos, chuva, erosão... Esses outros elementos da vida não fazem parte.*
- *O campo da ética acaba não entrando muito?*
- *É, esse debate não vai aparecer. É por dentro da geografia humana que esses debates vão entrar mais, como eu disse, com limitações...*
- *Se detendo mais a uma ética das relações entre humanos né, de uma forma bem antropocêntrica...*
- *Eu acho que vai até essa dimensão da crítica de como o capital promove processos brutais de exploração do homem e da natureza. Mas eu concordo com a questão que você tá colocando, que não entra essa dimensão do sofrimento dos animais. O que eu conheço na geografia, vai só até a crítica aos sistemas industriais, agroindustriais, que promovem essa artificialização, essa padronização, esses processos de confinamento, que transformam os animais em máquinas de produção. Mas esse debate que você traz, não conheço referências que estejam fazendo. Confesso que não faço e não conheço quem faça. (...) Tenho muita proximidade com o campo da agroecologia e também não vejo esse debate sendo colocado por lá não. Pelo contrário, em geral se preconiza sistemas integrados de produção agropecuária.*

Concordei que havia muito especismo, mesmo dentro da agroecologia. Mas também tinham muitos coletivos antiespecistas, inclusive nos movimentos sociais do campo. Ele respondeu que nunca tinha visto, e inclusive estava na Feira da Reforma Agrária e nada tinha percebido nesse sentido. Por sorte, eu havia visto a postagem de uma roda de conversa intitulada Veganismo Popular Antirracista, a ser transmitido pela rádio mst.org.br, ao vivo da IV Feira da Reforma Agrária. Mostrei a postagem e ele pareceu bastante surpreso, reafirmando que nunca havia visto.

Finalizando a conversa, reforcei que não estava ali para moralizar, mas para tentar entender porque temos tanta dificuldade em falar e problematizar nossas formas de nos relacionar com os animais e em considerá-los em seus interesses, complexidades e subjetividades. Não estou dizendo se os professores devem ou não comer carne, ou beber leite, mas minimamente falar sobre isso, não esconder ou ignorar todo o processo de exploração por trás de tais produtos. Se estamos pensando em um mundo de justiça social, em um mundo de menos sofrimento, como produzir isso com um bicho sofrendo para caramba ali no nosso quintal? Como falar de um mundo de menos sofrimento ignorando o sofrimento, e não aquele que está distante, mas o que faz parte das nossas escolhas mais corriqueiras?

Agradei a conversa e a troca, o professor pediu desculpas por não ter contribuído muito. Respondi que de forma alguma, acho que trouxe perspectivas importantes e

representativas de um campo da geografia crítica, marxista, tão presente nos movimentos populares e de esquerda. E eu, problematizações antiespecistas, que como ele mesmo falou, nunca havia pensado. (Diário de campo, maio de 2023).

Mais uma vez, as tais caixinhas que contém as áreas de conhecimento parecem respaldar a invisibilidade dos animais. E sendo fechadas, os itens que as compõem são permanentes e pré-determinados. Na caixa da geografia agrária, pelas três entrevistas diariadas, parece caber a estrutura fundiária, o agronegócio, a migração dos trabalhadores do campo, a distribuição das terras rurais, as diferenças entre os sistemas agropecuários; mas não os animais. Mesmo participando e sofrendo as consequências de todas as temáticas abordadas (seja pela exploração, pelo convívio, pela perda de habitats ou por qualquer outro modo de interação) os animais são ignorados, tomados apenas como peças do funcionamento de engrenagens que podem afetar de diversas formas os humanos, e é apenas isso que importa, quando importa. E não estranhamos, pois, esse debate não cabe nas caixinhas das licenciaturas, quiza de nenhuma graduação, e assim nos formamos na escola e na universidade sem abordar tais questões, sem pensar nos outros animais nem na forma como nos relacionamos com eles. Isso acaba ocorrendo apenas de forma esporádica quando alguém rompe o lacre da caixa.

Tal análise produzida com as conversas/entrevistas com docentes de geografia apresenta também ressonância entre professoras(es) de ciências biológicas. Ambas as licenciaturas parecem ter similaridades em seus modos de produzir e legitimar o especismo. Fragmentação do conhecimento, antropocentrismo, omissão dos animais não humanos, objetificação das outras espécies são elementos recorrentes nos dois cursos.

Ciências da Natureza é a disciplina que leciono desde 2011 e em termos curriculares é a que mais traz a presença dos outros animais em suas diretrizes e conteúdos específicos. No entanto, de acordo com a BNCC, as competências e habilidades elencadas como objetivos do estudo da disciplina aparecem de forma generalista e citam os animais diretamente apenas duas vezes: entre as habilidades esperadas do 6º ano – “Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso” (BNCC, 2017, p.345) e no 8º ano – “Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos” (BNCC, 2017, p.349) Assim, se constata que nos documentos oficiais, mesmo nos relacionados às ciências da natureza, os animais mais uma vez são ignorados, tanto no que diz respeito a compreensão de seus modos de vida, subjetividades e interações, quanto no campo da ética envolvida em nossas relações com eles.

Desde suas primeiras páginas, a BNCC demonstra preocupação com a produção de “atitudes e valores” necessários para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.8). Ela reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Ibdem). O antropocentrismo e a noção de superioridade de nossa espécie ficam explícitos na ideia de que tornar a sociedade mais humana é torná-la melhor (melhor para quem?). E em tantos outros trechos, onde a natureza é colocada como “recursos naturais” e os indivíduos de todas as demais espécies reduzidos a “meio ambiente”. Animais não são meros elementos de um ecossistema, são indivíduos complexos, sensíveis e singulares.

Na prática do cotidiano escolar, as normativas generalistas antropocêntricas dos trechos introdutórios da BNCC produziram uma nova prerrogativa de distribuição dos conteúdos de Ciências. Segundo o documento, as aprendizagens essenciais foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. São elas: Matéria e energia (“contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia.”); Terra e Universo (“características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles.”); Vida e evolução (“propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, incluindo os seres humanos, suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta.”). Neste último a presença dos animais se faz mais frequente, no entanto, a maneira como isso ocorre (se como meros elementos bióticos, recursos naturais a serem preservados para as gerações futuras, se como indivíduos complexos e únicos) dependerá diretamente da implicação da(o) docente com o tema. Logo, de sua formação e experiências. A conversa/entrevista com um professor de Ciências, narrada no diário de campo abaixo, contribui com essa perspectiva.

Acordei pensando “que inútil ir para a escola sem alunos”, já que estes foram liberados para fazer as avaliações em casa (por conta da pandemia), mas a gestão não aceitou negociar uma escala entre nós e vamos todos cumprir carga horária na escola mesmo sem ter nada para fazer lá... Decidi então que ia tentar entrevistar algum professor, aproveitando que estariam lá à toa assim como eu. Queria falar com o de Ciências, mas nunca havia falado com ele antes e estava meio sem graça. No refeitório ele estava sentado com um grupo de pessoas que também não conheço. Fiquei observando. Percebi que ele queria café e quando ficou pronto

fui avisá-lo. Com isso ele se incorporou ao grupo de professores em que eu me encontrava e todos conversávamos enquanto tomávamos o café. Assim, nos aproximamos, falando de saúde, família, escola, e quando senti que o assunto estava no fim e íamos dispersar, falei que estava fazendo uma tese de doutorado que tinha a ver com professores de Ciências e perguntei se não poderia entrevistá-lo. Ele sorriu e, quase que lisonjeado, concordou e sugeriu que sentássemos em uns banquinhos no pátio. Avisei que ia gravar a conversa e que não iria identificá-lo na tese, apenas como professor de Ciências e ele disse que não havia problemas quanto a isso. Antes que eu pudesse fazer qualquer pergunta, foi ele quem me perguntou: sobre o que é o seu trabalho? Titubeei porque não queria falar algo que já direcionasse seu pensamento (e suas colocações) durante a entrevista. Mas como negar essa intervenção? A partir de que momento ela passaria a caber? Esse receio seriam resquícios de uma perspectiva de pesquisa positivista em mim, com alguma pretensão de neutralidade? Acho que sim. Mas foi rápido (graças a Deleuze, rs) e respondi que, antes de ser professora era veterinária e que minha pesquisa tinha a ver com os animais, sobre como eram trabalhados na escola (tema da primeira tese) e na nossa formação universitária. Daí expliquei que para isso estava conversando com os professores, de uma forma bem livre mesmo, sem resposta certa ou errada, apenas para me aproximar de como eles viam estas questões. Em seguida perguntei há quanto tempo ele era professor, ele disse que se formou em 2008, 13 anos atrás, nas Faculdades Integradas Maria Thereza, em Niterói, e que começou a dar aula no ano seguinte, inicialmente em escolas particulares e nos últimos 6 anos na rede municipal. Perguntei então em que momentos da matéria ele achava que os animais mais apareciam. Ele disse que quando apresentamos os Reinos (matéria abordada no 7º ano), “aí entra o Reino Animal e citamos algumas espécies, principalmente os invertebrados que têm todos aqueles filós, né. É mais nesse momento, do Reino Animal, mas também em comparações, por exemplo, na fisiologia comparada, especialmente no Ensino Médio. (...) No 6º ano falamos nos animais ao falar de saúde, naqueles que podem ser parasitas ou vetores de doenças. (...) E sempre rolam algumas curiosidades sobre os animais e tal, por exemplo, tava falando da visão, aí falei que o cachorro enxerga preto e branco, os alunos ficam ‘ual, caramba, não sabia’” Daí, mais timidamente, ele acrescentou: “daí a gente fala, da amizade também com os animais, principalmente cachorro...” E já ia mudar de assunto quando o interrompi. Até então ele vinha dando exemplos de tópicos curriculares relacionados aos animais, mas nada voltado à questão ética. Ao citar a questão da amizade, de uma relação com outra espécie, o fez de modo inseguro, quase como algo que não fosse recomendado ou importante. Parece que temos muito receio, especialmente nós das Ciências, pela forte herança cartesiana, de afirmar ou problematizar questões do

campo da ética, das relações e das subjetividades, e parece mais certo, mais acadêmico, nos atermos a posturas mais objetivas e imparciais. Demonstrei, no entanto, meu interesse justamente naquela brecha que ele deixou escapar e perguntei em que momentos ele se via abordar a relação que estabelecemos com os animais. Rapidamente ele realinhou sua resposta aos parâmetros curriculares e disse que era ao falar de evolução e da formação de espécies domésticas e tal. Mas algo me dizia que não era só nestes momentos. Perguntei então sobre a faculdade, “você estudou sobre os animais lá?” ele respondeu “estudei, estudei muito, lembro até de uma aula que tive que matar um ratinho, isso me deixou até hoje (... - silêncio) Eu fui muito sangue frio na época”. A tristeza marcou sua expressão e ele logo quis falar de outra coisa. Achei interessante essa ser sua primeira lembrança ao pensar de animais em uma faculdade de Biologia. Aulas práticas com vivisseção, além de cruéis com os animais tidos como cobaias, podem ser profundamente traumáticas para os humanos envolvidos. Depois ele disse que sim, estudou muito sobre os animais, em zoologia, muita matéria de fisiologia comparada e taxonomia também. Além de mamíferos aquáticos, que puxou como eletiva. Que foi muito conteúdo, muita informação, com todas aquelas ordens, filos, classes... Daí perguntei: “e a parte da ética, da forma como nos relacionamos com eles, você viu isso na faculdade?” E ele respondeu na hora: “Não. Isso é uma boa. Não cheguei a ver essa parte. Não com animais. Até em mamíferos aquáticos a professora chegou a abordar alguma coisa sobre a regulamentação da caça. E teve uma matéria que teve uma aula que a professora falou de animais usados em experimentos (...) É tudo muito mais teórico, não entra no campo da prática, da ética não...”. “Mas você entra em questões éticas na sua aula”, falei, “como quando você fala da amizade com os cães, por exemplo. Você traz isso da sua experiência de vida?” Ele respondeu: “sim, sim, tudo da minha experiência.” Sorri e concordei com a cabeça. Perguntei se na faculdade ele tinha aprendido a dicotomia animais racionais e irracionais, e ele disse ter tido uma palestra, na disciplina Educação Ambiental, onde o palestrante afirmou veementemente que os animais não tinham sentimentos, apenas instintos. Ele e a maior parte da turma discordaram. E começou a contar sobre a relação que tinha com seu cão, falecido recentemente, e questionar como era possível alguém duvidar dos sentimentos do animal. Nessa também problematizou a questão a racionalidade, mas sem muita certeza do que poderia afirmar, citou vários filmes em que é possível perceber a inteligência e os sentimentos dos cães. Falei da declaração de Cambridge, onde os cientistas reconhecem a senciência (capacidade de sentir sensações e sentimentos de forma consciente) nos vertebrados e em alguns invertebrados, e também do conceito de senciência. Ele achou muito legal e importante e disse que passaria a utilizá-lo nas aulas. Fiquei super contente. Ficamos conversando sobre essa

questão das racionalidades e da incoerência em tratar isso como critério ético. Ele demonstrava muita indignação com relação aos maus-tratos sofridos pelos animais. Lembrou que quando estava dando aula no curso preparatório da prefeitura, ao falar de biotecnologia, trouxe o debate sobre nossas intervenções nos animais, passou o filme Okja²⁴ (muito interessante, por sinal) e disse que convidou uma professora vegana para falar do tema. Disse que ela tinha muita propriedade para falar sobre as questões ligadas aos animais e que foi uma aula super participativa, que os alunos adoraram e que rendeu muitos debates. Incluindo sobre a decisão de parar de comer carne, onde ele disse que gostaria muito de parar de comer, e que um dia conseguiria. Que se tivesse que matar não comeria, que já viu matando uma galinha e foi horrível... Continuamos conversando sobre veganismo, escola, religião... Quando nos encontramos, uma semana depois, ele disse que ainda estava pensando sobre os animais e como eles poderiam aparecer mais em suas aulas. A conversa ressoava. Mais uma vez eu ficava feliz. E também pensava em tantas sensibilidades sufocadas pelas normatividades do carnismo, do cartesianismo e do antropocentrismo e nas brechas pelas quais elas dão jeito de escapar (Diário de campo, setembro de 2021)

Era nítido que se tratava de uma pessoa implicada em suas relações com os outros animais, com experiências de amizade e de indignação com a imposição de sofrimentos. No entanto, parecia que a própria formação universitária não apenas deixou de tratar estas questões, mas também o fez acreditar que isso não é ciência, logo não deveria fazer parte das suas aulas. Nem a questão ética e nem o modo como os animais vivem, pensam e fazem suas escolhas. De acordo com Vinciane Despret (2021), algo que pode ajudar a compreender essa lógica seria o estabelecimento da etologia, especialidade da biologia que estuda o comportamento animal, como disciplina científica autônoma. Até o século XX, naturalistas manifestavam a atribuição de inúmeras subjetividades em relação aos animais, que mais tarde seriam encaradas como antropomorfismo desenfreado. A maioria dos textos dos naturalistas daquela época traz histórias que atribuem aos animais sentimentos, intenções, vontades, desejos e competências cognitivas. A partir das teorias propostas por Konrad Lorenz (1903-1973), considerado por muitos como “pai da etologia”, essa área do conhecimento enveredou por um caminho exclusivamente científico: os etologistas que vieram a partir dele “aprenderam a ver os animais como limitados a ‘reagir’ mais do que a vê-los como seres que ‘sentem e pensam’, excluindo toda a possibilidade de considerar a experiência individual e subjetiva” (DESPRET, 2021, p.80). Observar e analisar o comportamento dos animais é algo que sempre foi praticado por

²⁴ “Okja” é um filme sul-coreano-americano, lançado em 2017, dirigido por Bong Joon-ho e co-escrito por Bong e Jon Ronson.

muitas pessoas, fora do ambiente acadêmico. No entanto, Lorenz queria criar uma disciplina universitária, científica, cuja competência poderia ser reivindicada apenas por aqueles que a tivessem cursado. “Para estabelecer a legitimidade da área do conhecimento, Lorenz vai ‘cientificizar’ o conhecimento do animal. A etologia torna-se uma ‘biologia do comportamento’” (DESPRET, 2021, p.81). Assim, os cientistas que herdaram essa história manifestam, por conseguinte, uma desconfiança intensa a respeito de qualquer atribuição de motivos aos animais, esforçando-se para livrar-se de explicações que envolvam a vontade, os estados mentais ou afetivos ou, ainda, o fato de o animal poder ter um julgamento sobre a situação e interpretá-la. Tudo será reduzido a uma questão de instinto, algo que escapa a toda explicação subjetiva e ao conhecimento do próprio sujeito, sendo ao mesmo tempo causa biológica e motivo. “Não se poderia sonhar com objeto melhor” (DESPRET, 2021, p.82).

A partir dessa conversa-entrevista, eu e o colega passamos a sempre trocar ideias e experiências nos intervalos e eventos extraclasse, conversando, entre outros temas, sobre os animais, os papéis que atribuímos a eles e como isso aparece nas aulas. Pensávamos como o debate ético-político a respeito das formas como nos relacionamos com os outros animais pode estar praticamente ausente em uma graduação de biologia? Questão que ressoava nas entrevistas com os demais docentes das escolas e com os próprios professores universitários entrevistados, como pode ser visto mais à frente.

Meses depois deste encontro, na mesma escola, entrevistei uma professora de Ciências com a qual também nunca havia trocado muitas palavras. Nos aproximamos durante o almoço no refeitório e, também aproveitando a semana de provas, depois que os alunos foram liberados, perguntei se ela aceitaria ser entrevistada para a tese:

Sentamos numa mesa em um canto do refeitório cheio de plantas e com vento corrente do mar. Expliquei a proposta metodológica do diário em cima da entrevista gravada, e como ela perguntou sobre o que era a minha pesquisa, também contei um pouco do caminho que me levou até esse momento. Nisso, expliquei que me voltei para o campo da formação e vinha conversando com as professoras para saber o que elas falavam sobre os animais em suas aulas e o que elas aprenderam sobre isso na sua graduação. Perguntei em seguida há quanto tempo ela atuava como professora e onde havia cursado. Ela disse que se formou na Faculdade Maria Thereza, em Niterói, em 2014, lecionou por um ano, parou e voltou em 2020, há dois anos. Então fui direto ao ponto: você acha que você fala dos animais em que momentos das suas aulas? Ela respondeu: “Olha, tudo que eu abordo, eu tento linkar com a biodiversidade do planeta, né. Por exemplo, vou falar de aquecimento global, aí falo de mudanças climáticas e impactos na biodiversidade. Mas tudo vai depender do conteúdo, 9º ano por exemplo, a gente

fala mais de química e física, aí já entra muito pouco... O que mais fala é o 7º mesmo.” Perguntei qual era o olhar que predominava nas abordagens sobre animais? Seria esse olhar da biodiversidade, da conservação? Ela respondeu que sim, sempre nesse viés da biodiversidade e da conservação. Afetada por uma outra entrevista recente, em que a professora da licenciatura de Ciências Biológicas disse que nosso olhar sobre os animais, na Ciência, se resumia a um olhar anatômico, taxonômico e fisiológico, (na melhor das hipóteses, conservacionista), perguntei: “E o campo da ética, da nossa forma de se relacionar com os animais, como aparece nas suas aulas?”. Ela disse não entender a pergunta. Procurei contextualizar, disse que no sétimo ano, por exemplo, os conteúdos que envolvem os animais (Reino Animal e suas subdivisões) costumam pegar mais na taxonomia, um pouco de fisiologia e características anatômicas classificatórias. “Mas no campo da ética, da forma como a gente se relaciona com os animais, você acha que aborda isso em que tipo de situação?” Ela respondeu: “Na parte de conservação, de crimes ambientais, na nossa responsabilidade, em não perseguir, não maltratar.” Percebi que ela se referia a Lei de Crimes Ambientais, a clássica (e genérica) 9.605. “Entendi. E sobre os animais domésticos, você fala?” “Claro. Eu sou uma observadora de aves, então eu falo muito disso, tem muito aluno que cria, em gaiola, eu tento mostrar para eles o outro lado da moeda, que o bicho foi feito para voar, para viver livre. E ele tem a função dele ecológica na natureza, que é muito mais do que a dispersão de sementes, eles têm um papel fundamental no controle de pragas, insetos.” Acredito que quando disse “domésticos” ela tenha entendido “de estimação”, apesar de me parecer quase duvidoso considerar passarinhos engaiolados como “estimados” pelos seus tutores... Repudiar a manutenção de aves em gaiolas é algo bem comum na biologia, o que normalmente não se estende para aquários, viveiros legalizados, zoológicos, biotérios, granjas e outras formas de cativeiro e prisão de animais selvagens ou domésticos. Assim, procurei ser mais explícita: “E sobre os animais considerados “de produção”, você chega a falar alguma coisa?” “Você fala da zootecnia?- ela perguntou”. “Sim, boi, vaca, porco, galinha, você chega a falar algo deles?” “Não, nada – ela respondeu - na verdade, eu falo das vacas quando falo de aquecimento global, da compactação do solo, da liberação de metano e de como elas contribuem para o efeito estufa”. Ou seja, em como a criação de gado pode nos afetar negativamente, mas não como afeta os animais em si. Aproveitei a deixa e disse que gostava muito do documentário Cowspiracy²⁵, disponível no Netflix, que trazia a questão do

²⁵ Cowspiracy: O Segredo da Sustentabilidade (Cowspiracy: The Sustainability Secret) é um documentário de 2014, dirigido e produzido por Kip Andersen e Keegan Kuhn. O filme examina os impactos da pecuária e da pesca na natureza e investiga como as organizações ambientais lidam com a questão.

aquecimento global e nesse ponto ela me interrompe e diz: a gente precisa tomar muito cuidado com o que a gente fala sobre isso. Eu vi uma reportagem essa semana sobre um professor no Sul que, dando uma aula de aquecimento global, disse que era necessário reduzir o consumo de carne, não parar, reduzir, e agora querem processar o camarada por causa disso...” Concordei que precisamos ter certos cuidados, especialmente em tempos de tanto conservadorismo e políticas de controle sobre o professor. Mas... *Que achava importante demais falarmos sobre estes animais e os processos produtivos aos quais os submetemos. Que crianças, desde a Educação Infantil, aprendem a associar a vaca ao leite e a carne, o porco ao presunto, mas ignoram todos os processos envolvidos na obtenção desses “produtos”, e nada é falado para elas, nem depois em Ciências, nem em Geografia... Comentei que uma professora me relatou não saber que a vaca só produzia leite depois de parir seu filhote. E que, ao levantar tais questões, não estava falando de uma opressão que está distante de nós, que não estava indignada por não falarmos da obrigação do uso da burca em alguns países (questão também importante), mas de algo que fazemos todos os dias, as pessoas bebem leite e comem seus derivados diariamente e não têm a menor noção das implicações disso para aquela fêmea que gestou e para todos os envolvidos, bezerras, touro, trabalhadores da pecuária... Aquele momento militância da entrevista, que só me dou conta quando a ouço a gravação... Ela concordou que os processos de produção traziam muito sofrimento para os animais, apesar de ter tido um professor que era um zootecnista e que dizia que não era bem assim, que os animais viviam em locais climatizados e com todo cuidado a fim de produzir uma carne de qualidade. Falei da falácia que era aquilo, e mesmo espaços produtivos mais modernos, voltados para o comércio de exportação, eram altamente estressantes para os animais, pelo confinamento constante, condições artificiais e manejo. Mas aproveitei a fala que trazia a presença do professor e perguntei como a faculdade havia contribuído na sua perspectiva ética sobre os animais. Ela respondeu que teve bons professores, que teve uma professora, de cetáceos e de comportamento animal, que fez com que ela tivesse sua primeira atividade de campo, ao solicitar um trabalho em que era preciso escolher e acompanhar um animal por uma semana. Ela escolheu um frango d’água que vivia em uma lagoa perto da sua casa, e ele estava nidificando²⁶, e a observação do cotidiano do animal, os cuidados parentais, tudo isso foi muito impactante. Achei interessante que, ao pensar em ética animal na faculdade, ela se recorde primeiramente de um trabalho de campo de etologia. Teoricamente não teria nada a ver com a ética. Mas observar um animal, se manter no presente com ele, sempre pode produzir um*

²⁶ Nidificar: formar ninho; aninhar, ninhar.

devir, um devir animal que modifica e compõe a ética, mais do que qualquer teoria. Depois ela contou de mais algumas atividades em campo realizadas durante a graduação, especialmente no campo da biologia marinha, e disse que foram as aulas práticas as que mais contribuíram na sua formação. Perguntei se algo sobre os animais domésticos foi abordado durante a graduação, ela disse que praticamente nada, só algo relacionado a zoonoses. Conversamos um pouco sobre a escassez desse debate na biologia, sobre o apego às práticas de coletas e coleções zoológicas e mais algumas experiências na sua graduação e mestrado. Por fim, perguntei que estratégias ou ferramentas ela acreditava que poderiam ser interessantes para trabalhar essa questão da empatia (conceito que surgiu numa fala dela anterior) com os animais, para desmistificar um pouco essa ideia de que os animais são seres que foram feitos por Deus para nos servir, ideia que os alunos carregam muito, o ser humano racional, que tem a imagem e semelhança do criador, e os bichos servem à gente, como desfazer um pouco essa ideia? Ela respondeu sem titubear: “Olha, levar pro campo. Levar pra prática, pro contato com a natureza, porque ficar só no teórico é muito massivo, chato, agora a prática muda qualquer perspectiva”. Ficamos falando sobre as possibilidades de atividades de campo na cidade, as espécies encontradas nos lugares... Depois de dois anos de pandemia, perdemos o hábito de produzir atividades fora da escola, mas tenho excelentes recordações, especialmente com a galerinha do CIEP e vou procurar reativar esses projetos, voltar a ir à APA e planejar outras visitas. Então, mais uma vez, e como não poderia deixar de ser, essa pesquisa intervenção vai produzindo efeitos, a começar em mim mesma. (Diário de campo, maio de 2022).

Nessa entrevista, tive dificuldade de trazer a ética animal como algo que atravessa as aulas. Um certo pragmatismo científico parecia não deixar que tal questão ficasse palpável. Só no final, quando ela resgatou a lembrança da sua atividade de campo, onde se manteve observando uma ave e seus cuidados parentais é que de alguma forma ela pareceu se abrir para um devir animal, e para a possibilidade de produzir experiências (como algo que nos afeta e nos transforma) com os animais e a respeito deles em nossos espaços formativos. Trata-se de uma professora implicada com o tema, atenta aos animais. Certa vez, tivemos uma atividade de formação continuada para os professores de Ciência da rede e nela fomos visitar o horto municipal, um espaço de potencial pedagógico que possui várias pequenas plantações das principais espécies cultivadas na região e, também em caráter representativo, algumas (precárias) instalações de galinhas, cabras e porcos. A maior parte dos professores não demonstrou qualquer incômodo ou questionamento sobre a manutenção daqueles animais em confinamento e sua função “educativa” e alguns até interagiram com os animais em tom

descontraído. Mas esta professora deu a ver sua crítica, contou como havia reduzido o consumo de carne e manifestou sua vontade de se tornar vegetariana. Mesmo assim, ela teve dificuldade em resgatar como a ética animal aparecia em suas aulas. Por quê? Seria o peso da lógica científicista um dos responsáveis por abordagens limitadas a um olhar taxonômico, fisiológico e anatômico, no máximo conservacionista? Por que nossa ética, a subjetividade dos outros seres, os modos instituídos e as forças instituintes nas relações que estabelecemos cotidianamente com eles são ignorados na maior parte das aulas de Ciências, seja nas escolas ou nas universidades?

A Ciência tradicionalmente trata os animais de modo cartesiano e positivista. Docentes reproduzem e elaboram a manutenção destas lógicas, transmitidas em cursos de licenciaturas e escolas básicas. O diário a seguir, realizado a partir de uma entrevista com uma professora com graduação, mestrado e doutorado na área das Ciências Biológicas, corrobora com essa ideia e traz algumas perspectivas interessantes da formação:

Essa professora de ciências começou recentemente lá na escola. Havia me chamado a atenção pelas roupas bonitas e alternativas, mas só fomos nos falar pela primeira vez em um curso de formação continuada de docentes de ciências da rede municipal, quando a pessoa que ministrava a aula perguntou se havia alguém vegano na sala e apenas nós duas levantamos a mão. Trocamos sorrisos e depois disso, conversamos algumas vezes nos intervalos da escola. Falei do meu trabalho e ela se super se dispôs a participar de uma conversa-entrevista. Num dia em que os estudantes foram liberados mais cedo, ficamos conversando no refeitório. Perguntei se o curso de biologia havia influenciado em sua decisão de se tornar vegana. Ela riu e respondeu “só se for pelo trauma e pela revolta que ele provocou, né?”. Disse que a graduação, cursada na UFRRJ, havia sido extremamente especista e que os animais foram todo o tempo tratados como objetos de estudo e pesquisa, sem qualquer consideração às suas subjetividades ou aos afetos produzidos com/por eles. Perguntei por que ela achava que isso acontecia, por que na graduação de biologia não se fala dos animais especialmente no que tange questões ligadas à ética e ao afeto? Ela me respondeu: “eu acho que é algo que vem da própria formação dos professores. Uma formação muito científicista, e de certa forma egoísta em muito pontos. Eu percebia muito isso de muitos professores. Até de zombar, né? Na época que eu tinha as aulas, muitas vezes eu questionava ou as vezes só fazia umas caretas, assim que a gente faz e eles percebem...” Concordei logo, eu sou mestre em fazer caras horríveis antes mesmo de me posicionar verbalmente. E ela lembrou algumas experiências: “E teve umas que foram bem marcantes para mim. Uma delas na fisiologia animal, em um experimento que tirava o cérebro da rã e aí você vê o reflexo do movimento, quando você toca em certas partes. O professor percebeu meu desconforto e aí ele começou a zombar. Ficou falando que

tinham coisas muito piores do que aquilo ali, como por exemplo, pegar um ônibus lá na central e vir até aqui (a Rural fica em Seropédica, né). Um pensamento super egoísta, né? E tinha uma outra professora também numa aula de biologia animal, acho que já cheguei a te contar essa, ela levou ovos de galinha com os embriões em diferentes fases de desenvolvimento. E aí, era pra ter chegado tudo morto, né? A Universidade comprou de algum lugar, específico para experimentação, para cada um ir abrindo e observando as diferentes fases do desenvolvimento. Mas chegou lá e tava vivo as pessoas começaram a quebrar os ovinhos e os animais, não completamente desenvolvidos, se mexendo lá dentro... Isso gerou um desconforto na turma inteira, mesmo em quem não tinha relação com a causa, e a professora começou a ficar muito irritada, falando que aquilo tinha custado muito dinheiro, que tinha dado muito trabalho e que quem saísse dali, quem não concordasse, ela ia dar zero. Sendo que atividade a princípio nem valia nota. Eu fiquei tão revoltada com aquilo que eu saí assim mesmo. Mas ninguém mais saiu, mesmo quem estava desconfortável, por medo. Eu, na época, nem levei a frente, mas deveria ter levado. Mas o conselho de ética também era formado por outros professores que eram igualmente... Então, assim, foi complicado. E teve muitas outras coisas assim. Teve um professor, que era inclusive o presidente do conselho de ética, que levou um ratinho para a aula. Só que ele falou que não poderia fazer o experimento que ele costumava fazer ali na aula, porque tinha rolado um processo que impedia ele de fazer isso, mas que ele fez assim mesmo no laboratório dele (já que não podia fazer em sala de aula): ele inseriu uma cânula no canto do olho do rato e levou lá para mostrar, com o sangue escorrendo no olho. Na época, uma menina, que nem era vegetariana, viu aquilo e começou a passar mal e saiu. E ele ficou zombando... Além de outras coisas, né? Aula de taxidermia eu não participava, eu só ficava lá, o professor deixava mas em algum momento zombava... Era sempre assim, foi tudo levado com chacota, sabe? Então, eu acho que vai muito da formação mesmo da pessoa. Eu até cheguei a ter uma professora, que foi minha orientadora inclusive, que já tinha sido vegetariana, mas depois desistiu, e ela amava cachorro, pegava os cachorros na rua, cuidava e adotava vários. Mas na hora da questão, tinha muito o como ela seria vista perante a comunidade científica. Eu sentia isso, ela não falava, mas eu sentia. Se ela mostrasse, acho que muitos veriam com uma fraqueza. Eu venho da área científica da biologia marinha, então, eu conheci muita gente da parte de conservação marinha. Que trabalhava com peixe, e aí a gente ia pra aula de campo e depois o pessoal fazia o peixe para comer, né? Várias incongruências... E que na formação não se discute.” E por que você acha que não se discute essas questões na academia, na biologia mais especificamente? “Na verdade, acho que não se discute por questões mesmo de preconceito, por achar que é uma fraqueza, por achar que vai ser visto de forma negativa

dentro da comunidade científica, sabe? A gente era sempre zombado. Tanto eu como meu companheiro, a gente estava no mesmo laboratório, e se a gente falava alguma coisa, se deixava um panfletinho, isso sempre era tratado com escárnio, nos laboratórios, nas salas de aula... Eu acho que, na verdade, a grande questão, seja na área científica da universidade ou em outros lugares, é um medo que as pessoas têm de ver que aquilo realmente é o caminho para uma vida mais sustentável, que é bom para os animais, é bom pro ambiente, enfim, tudo aquilo que a gente sabe, né? Perceber, reduzir até realmente parar de explorar os animais. E aí isso incomoda, porque as pessoas têm aquela questão afetiva com a carne e tantas culturas, inclusive na ciência. Então quando começam a perceber que pode ter uma coisa errada, ficam incomodados, né? Daí acho que vem a questão de zombar, de implicar, que a gente sempre sofre e isso acho que é geral em qualquer, em qualquer meio de trabalho, de estudos na universidade.” Ah, mas com certeza em alguns mais do que outros, rio. Na Pedagogia, sempre que me posiciono vegana, costumo ser recebida com surpresa, admiração ou até estranhamento, mas nunca de maneira desrespeitosa, já na biologia ou na veterinária, a rispidez e o menosprezo da causa são bem mais comuns nas reações. São áreas que, paradoxalmente, trabalham de forma mais direta com a exploração animal, o que mobiliza uma postura de defesa mediante o questionamento que o veganismo traz, mesmo que silenciosamente. Então ela enfatiza a resposta à minha pergunta inicial: “O que eu quero dizer é que realmente não foi a academia, a academia nunca me fez pensar nos animais. Na verdade eu já entrei na Universidade vegetariana, ovolactovegetariana no caso, e com o tempo eu fui parando o ovo e depois os laticínios, até me tornar vegana. Mas em nenhum momento eu tive alguém na academia que realmente me fizesse pensar mais sobre aquilo. Tudo que contribuiu para isso foi fora dali, lendo, pensando, conhecendo outras pessoas...” Também me sinto assim, a Faculdade de Veterinária nada contribuiu para o meu envolvimento com a causa, pelo contrário, durante os anos em que estive ali tinha acesso a muita informação sobre nossas práticas violentas com os animais, especialmente os tidos como de produção, mas o desdém e a recriminação constante da luta antiespecista não ajudavam a produzir novos modos de ser. Talvez isso tenha contribuído para que, mesmo tendo entrado no curso já vegetariana, só tenha me tornado vegana, algo que já queria há muito tempo, meses depois de me formar... Talvez, nunca tinha pensado nisso... A graduação de veterinária, no que tange a ética animal, era triste, solitária e a gente que já arriscava vez ou outra um posicionamento antiespecista era muito hostilizada e até ridicularizada. A professora entrevistada reforça: “acho que o que acontece no curso de biologia é que as pessoas não querem ver, não querem enxergar o verdadeiro motivo da gente se tornar vegano e o que isso vai proporcionar de bom, né? Seja

para os animais, para o meio ambiente e até mesmo para a gente. Eu acho que para eles é mais fácil tapar os olhos. E fazer as brincadeiras. Até ofensas eu também já sofri em relação a isso. Parecem que eles ficam incomodados, né? Apesar de eu nunca tentar convencer ninguém... O 'ser vegano' já incomoda. Mas também o 'ser vegano' já faz alguém pensar... Assim, eu não tenho muita política de tentar convencer ninguém, mas o meu veganismo, no dia a dia, eu acho que já faz algumas pessoas começarem a pensar certas coisas... Foi assim que a minha família praticamente toda virou vegetariana e alguns veganos e também a família do meu companheiro, alguns reduziram a carne... Só pela convivência, sem a gente estar confrontando nada. Então é isso." Finalizamos nossa conversa e fiquei pensando como a história dela se parece com a minha em vários pontos. Também me recusei a fazer parte das atividades com ratos no laboratório em imunologia (o que me custou uma verificação suplementar)... Também me senti ridicularizada pelos meus posicionamentos antiespecistas nas aulas, no movimento estudantil, nos espaços políticos e de gestão da Universidade... Também tive uma companheira que foi uma das poucas pessoas que me acompanhava na causa (há 20 anos era uma das únicas vegetarianas que conhecia e posteriormente uma das primeiras veganas). E também amigos e alunos, e até minha mãe, se tornaram veganos/vegetarianos, e já apontaram a nossa convivência como parte importante nesse processo de implicação. Foi uma alegria tê-la como colega na escola, o que, infelizmente, já não é mais presente durante a feitura desse diário, devido ao fim de seu contrato com a prefeitura. Essa conversa trouxe o peso dos conflitos com professores de setores da biologia (ligados a experimentação) que não serão os que entrevisto para essa tese, já que me concentro nas disciplinas relacionadas ao ensino de ciências e zoologia. Mas também porque não gostaria de falar com essas pessoas, preciso admitir... (Diário de campo, 2023)

Enquanto nas áreas de humanas, incluindo a pedagogia, os animais, na maioria das vezes, são simplesmente ausentes, ignorados e invisibilizados, na ciência, onde sua presença não pode ser tão omitida, são limitados a objetos para o uso humano, desprovidos de emoções que mereçam consideração ética, o que legitima sua exploração e a utilização para as mais diversas práticas. Para visibilizar de que modos isso aparece na formação das professoras de ciências, as duas próximas entrevistas se dão com docentes do campo de ensino de ciências da Faculdade de Formação de Professoras da UERJ.

Hoje foi a primeira entrevista com uma professora da graduação. Decidi começar por ela por se tratar de uma pessoa muito simpática e tranquila, que já havia me dado aula no mestrado e com quem mantenho uma relação bastante cordial. Além disso, trata-se de uma das

professoras mais antigas na área de ensino de Ciências da Faculdade, e além de tudo, é uma professora vegetariana.

*Ela pertence ao Departamento de Ciências Biológicas e desde 2006 atua na área de ensino de ciências, ministrando as disciplinas “Ciências da Natureza I, II e III” para o curso de Pedagogia, Laboratório de Ensino I, II e III e Estágio Supervisionado II e IV, para a Licenciatura em Ciências Biológicas. Comecei lhe explicando minha metodologia (de produzir diários a partir das entrevistas), perguntei se poderia gravar e avisei que não iria identificá-la, apenas trazer seu contexto acadêmico. Ainda não havia falado o tema da minha pesquisa e lhe fiz uma pergunta bem geral: Você fala alguma coisa relacionada aos animais nas suas disciplinas? Ela respondeu que mais em Ciências da Natureza II, cujo conteúdo estava relacionado aos seres vivos, principalmente conceitos ligados à evolução e à interação entre eles. Em Ciências I, ela disse que costumava falar sobre o ensino de ciências em si, sua história e características, e sobre astronomia. Em Ciências III também não entrava nesse tema. Já em Estágio, segundo ela, quando os alunos têm atividades com o 7º ano, eles também acabam tendo contato com temas relacionados ao estudo dos seres vivos, nas aulas que elaboram no estágio (pois esse é um dos temas abordados nesta série). Com relação às disciplinas de Laboratório de Ensino, ela disse que “pode até falar algo sobre animais, mas o foco acaba sendo mais física e química, com uma interação com a biologia”. Então, temas ligados aos animais aparecem basicamente em Ciências II (de pedagogia), perguntei. Ela disse que sim, e comentou sobre algumas atividades que costuma fazer com os alunos dessa turma: disse que sempre começa essa disciplina com a construção de um terrário, pois, segundo ela, estudantes de pedagogia costumam ter uma relação bem diferente dos de biologia, com nojo, medo ou aversão de alguns animais, então o terrário ajudaria a trabalhar isso, pois pode conter animais na terra, como minhocas. Terrários são comumente encarados como ferramentas didáticas no ensino de ciências e eu, particularmente, até acho interessante, porém não gosto da ideia de que haja animais nele, animais com sua liberdade restrita naquele ambiente fechado, não acho legal nem para os animais e nem educativo para as crianças. Mas não coloquei tal crítica e continuamos a conversa. Em seguida, ela citou outra atividade que costuma sempre realizar nessa disciplina, que é a exibição do documentário francês *Microcosmos*²⁷, que parece ter uma abordagem bem poética dos seres vivos, especialmente insetos, e suas interações no ambiente. Segundo ela é possível ver várias reações nas estudantes, de nojo, de encantamento, e depois*

²⁷ *Microcosmos: Le peuple de l'herbe* é um documentário de 1996, escrito e dirigido por Claude Nuridsany e Marie Pérennou e produzido por Jacques Perrin. Retrata o ciclo da vida de insetos e outros pequenos seres invertebrados na luta pela sobrevivência, por alimento e em sua relação com o meio ambiente.

trabalhar essa aversão que alguns têm, tentar entender o porquê, conversar sobre isso... Ela também pede às estudantes que escolham um ser vivo que gostariam de pesquisar mais. Além disso, ela disse trabalhar também outros materiais, especialmente vídeos, que vão discutir nossa “relação com o ambiente, com outros seres vivos, como se dá nossa interferência, daí a gente fala sobre desmatamento, sobre a poluição, jogar plástico...”, sobre como podemos, numa relação indireta, afetar outros seres vivos. Em seguida, ela disse que trabalha esses temas com a pedagogia, porque segundo ela, “o pessoal da biologia já aborda isso em outras disciplinas”, então “o enfoque na biologia é como trabalhar com os alunos, os conteúdos eles já têm”. E nas disciplinas de estágio, que eles fazem no 6º período aproximadamente, “eles já têm esses conhecimentos, então agora é a interação com a sala de aula”. Ela apresenta materiais didáticos que podem ser utilizados, vai mais para o campo da didática. Assim, o que me parecia é que na biologia ela não falava de animais, entendendo que os alunos teriam conteúdos relacionados a isso em outras disciplinas (quais?) e na Pedagogia ela trazia mais a presença de invertebrados e algumas questões ambientais... Resolvi então expor o tema da minha pesquisa com mais detalhes: disse que vinha pesquisando as contribuições da escola para uma lógica especista e agora pesquisava como a formação de professoras contribui para isso, como ela pode ajudar ou não a problematizar as interações que a gente ensina na escola. Perguntei se ela acreditava ter espaço para problematizar nossas relações com os animais, por exemplo, com os animais domesticados, tanto os considerados “de produção”, que são diretamente explorados, quanto os considerados “de estimação”, que “podem ser estimados, o que também nem sempre acontece”, “dá para entrar nesse tema em algum momento?” Ela respondeu “sim, com certeza, principalmente na Pedagogia, nessa disciplina Natureza II.” Disse que às vezes trabalhava um texto chamado “Da utilidade dos Animais”, do Carlos Drummond de Andrade. Um texto que, segundo ela, causa estranhamento e suscita debates na turma. Disse que às vezes também utilizava uma animação que mostra um humano explorando a natureza... Agora que havíamos nos voltado para questões mais específicas, apesar dela já ter dito, resolvi perguntar novamente: você acha que trabalha esses temas mais na pedagogia, na biologia não? Ela respondeu: “Sim, com toda certeza, eu trabalho mais com a Pedagogia. Na biologia, o pessoal, assim, de uma certa forma, o pessoal já tem essa discussão, já traz essa discussão...” É? (questionei). “Sim, porque já tem em outras disciplinas. Então o que eu vou trabalhar com esses alunos é mais como levar tais discussões para a escola.” Perguntei a que disciplinas ela se referia, até para eu buscar incluir na pesquisa. Ela disse que seria FEBD²⁸

²⁸ Disciplina “Fundamentos para o Estudo da Biodiversidade”.

principalmente, mas também zoologia, botânica, ecologia, o próprio laboratório de ensino III, que entra em ecologia e educação ambiental... Então “o pessoal costuma chegar com uma base, a única dificuldade fica sendo em como trabalhar”. Minha experiência anterior com o departamento de Ciências (enquanto aluna do mestrado em Ensino de Ciências e também como professora contratada) evidenciou para mim, a produção de diversas práticas e discursos especistas, e pouquíssimo espaço para o debate sobre a nossa ética com relação aos outros animais. Então, a ideia de que os alunos já vinham com “tais discussões” era complicada para mim. Mas de alguma forma, ela não considerava tão importante ou não se sentia tão à vontade em fazer esse debate na biologia como se sentia na pedagogia. E mesmo na pedagogia, sua crítica ao especismo parecia pontual e até mesmo eventual, e não cumpria as expectativas que criei na minha cabeça. Sentindo que nossa conversa se aproximava do fim, resolvi ser mais direta: Professora, sei que a senhora é vegetariana, que tem uma concepção dos animais que busca romper com um modelo colonial... De que forma isso aparece nas suas aulas? Ela pensou e citou uma atividade que já havia feito em que mostrava imagens de um açougue e depois de um mercado chinês, com cães pendurados, e a partir daí propunha uma discussão sobre qual seria a diferença dos dois casos. Achei interessante e perguntei: Você acha que outros professores, carnistas, fariam essa discussão? Ela respondeu que “se fizessem, fariam com outra abordagem.” Disse a ela que acreditava que a falta de debate sobre a exploração dos animais na Universidade poderia ter relação com o fato de que não queremos expor nossos privilégios, nem sermos considerados hipócritas por mantermos hábitos baseados na dominação do outro. Perguntei então se ela achava que a dificuldade em falar da exploração dos animais vem do nosso constrangimento com ela e da nossa tentativa de nos furtar a esse debate. Para minha surpresa, ela respondeu: “Não. Os professores não têm muitos conflitos com isso. Eles acreditam que podem comer, porque estão agindo de acordo com a cadeia alimentar (onde um animal come o outro mesmo), de acordo com a evolução e com a cultura, que determinaram diferentes papéis para cada espécie, que nos aproximaram de algumas, e nos afastaram de outras. Isso é normal e bem resolvido para eles.” Sua constatação categórica e sem trazer exceções me deixou intrigada. Ela ainda reforçou que isso era alimentado pelo “paradigma positivista, onde o pesquisador ainda se vê como algo neutro, imparcial, que não deve ter emoções, distante de seu objeto de estudo.” Então, mesmo pesquisando os animais, os cientistas conseguiriam estabelecer uma relação pragmática, distanciada e objetificada com eles. E isso na biologia era uma perspectiva quase que hegemônica. Sim, fazia sentido. Tivemos que encerrar nossa conversa, por questões de horário, mas sinto que ela me deu importantes

pistas dos modos específicos pelos quais a ciência produz e mantém suas lógicas especistas. (Diário de Campo, 16 de março de 2022).

Sempre tendo a achar que as pessoas, especialmente as que já tiveram contato com este debate, não problematizam o especismo porque têm vergonha de não abrirem mão de seus privilégios mesmo constatando a opressão que produzem. Mas há muitos outros motivos. Como coloca a professora entrevistada, muitos parecem não ter conflitos com isso, não acham que estão em uma posição de opressores, mas acreditam que espécies existem para cumprir seu papel, determinado evolutivamente e culturalmente. Uma predestinação triste como aquela que afirma que pessoas escravizadas já nascem com uma natureza que as predispõe a serem escravizadas. Se no campo da educação, comumente estabelecemos um olhar no mínimo desconfiado para definições que encaixam e submetem indivíduos a um papel específico na sociedade, as falas das professoras dão a entender que na biologia tal perspectiva tem apoio e justificativa em um paradigma bastante instituído, pelo menos quando se trata de seres não-humanos.

Talvez seja este paradigma que contribui para que ela problematize tão pouco o especismo em suas aulas e também o faça mais no curso de pedagogia do que na biologia. Na minha curta experiência com a formação de professores no ensino superior, percebi muito mais bloqueio em debater estes temas nos cursos de biologia e biotecnologia (para os quais ministrei algumas aulas, tanto na disciplina da minha orientadora do doutorado anterior como com outros professores parceiros que me convidaram) do que na pedagogia (nas aulas da minha orientadora atual e atualmente como professora do curso em uma universidade privada). Mesmo que muitas estudantes de biologia tenham feito a escolha por esse curso baseada na importância da sua relação com o ambiente e com os seres de outras espécies, as justificativas para nossas práticas especistas parecem estar mais a mão. Com as conversas-entrevistas podemos ver reverberar algumas questões: na pedagogia, de um modo geral, parece haver um grande espanto, uma surpresa ao constatar como naturalizamos a exploração dos animais, na biologia parece haver mais contato e também mais resistência para certas discussões e posicionamentos antiespecistas. Talvez porque, estando os animais mais diretamente presentes nas práticas profissionais do biólogo, vários argumentos já são suscitados desde cedo para garantir a permanência de tais práticas. Baseados em uma distorção especista da teoria da evolução, nos binarismos e classificações cartesianas, e na consagração de certas práticas hegemônicas como as únicas produtoras de verdade, nos sentimos a espécie superior, acreditando que nossos direitos sobre as demais são legitimados geneticamente, biologicamente e culturalmente.

Não cursei a graduação de biologia, obtive a licenciatura em ciências biológicas pela complementação pedagógica, cursada com estudantes de diversas áreas da saúde. Mas na especialização em “Ensino de Ciências e Biologia” e no mestrado em “Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade”, todos da turma eram biólogos, assim como os professores. No curso de veterinária, nosso poder e superioridade sobre os outros animais é afirmado sem pudor (especialmente, mas não só, nas disciplinas ligadas à produção animal, que na UFF, são a maior parte). Entre os professores do curso de biologia, percebi discursos bastante semelhantes, talvez mais trajados de aspectos ligados à conservação da biodiversidade ou a questões de saúde humana. “Precisamos dos animais na experimentação para produzir medicamentos, vacinas... Você não usa medicamentos?” “A captura e morte de alguns indivíduos nas amostragens de animais selvagens é fundamental para sua conservação. Como preservá-los se não sabemos como são?”. Argumentos rasos, profundamente especistas e que demonstram uma total crença em um único modo de fazer ciência, um modo consagrado há muito tempo e que se mantém inquestionável. Lembro que certa vez, fizemos uma viagem de campo no mestrado, para uma unidade de conservação bem preservada no interior do estado. Ocupando a área de Ensino da CAPES, o curso se dividia em duas linhas de pesquisa: Ensino de Ciências e Conservação da Biodiversidade. A dissertação de praticamente todos envolvia projetos ligados à educação, formal ou não. Além da turma, foram alguns professores e seus monitores/estagiários. Ao chegarmos no local, uma de nossas primeiras atividades foi fazer uma trilha pela mata. Trilha bem marcada e bem linda, no caminho fizemos algumas paradas para perceber espécies e interações, e cada professor presente ia dando suas contribuições. Eu me mantinha um pouco tensa ao perceber o que estava se desenhando desde o planejamento da viagem e que se concretizou pouco tempo depois de iniciarmos a trilha. Um dos professores de zoologia e seus estagiários buscavam espécies de anfíbios e répteis para o trabalho que estavam realizando. Munidos de equipamentos de “captura, coleta e armazenagem”, iniciou-se uma verdadeira saga de caça aos pequenos animais, com a ajuda e a empolgação de outros que nada tinham a ver com o tema da pesquisa. Algumas colegas demonstraram (para mim) certo desconforto, mas não verbalizaram coletivamente suas posições. Eu, sozinha, tentava questionar a necessidade daquela prática, problematizar o método e propor alternativas, mas era solenemente ignorada pelos professores e seus estagiários. Tratavam como se aquilo não fosse nada, e ao mesmo tempo, indispensável para o levantamento de dados da pesquisa e publicação de trabalhos. Lembro de falarem “quero ver você publicar um artigo na área de zoologia sem coleta biológica”. Não consegui aprender nada naquela trilha, só sentia raiva e indignação. Viemos da cidade, entramos em uma floresta e, ao invés de agradecermos e

reverenciarmos seu espaço, de trocar com seus elementos e seres, capturamos e colocamos animais em potes. Naquela noite, ao voltarmos para o alojamento, todos conversavam animadamente após o jantar (carnista óbvio) mas eu não tinha nenhum humor. Fui dormir cedo e lembro de pensar em soltar os bichos capturados que estavam no alojamento dos professores e seriam mortos no dia seguinte. Mas tive medo e não o fiz. Na manhã seguinte, assisti e filmei no celular a morte dos animais, ao serem submersos em uma solução que não me lembro a composição. Demoravam cerca de 1 minuto até pararem de esboçar reações. Mais uma vez, meus protestos não foram considerados. Um dos espécimes capturados conseguiu fugir durante a noite, o professor ficou possesso e eu comemorei. Senti que houve uma desconfiança da minha participação na fuga mas não me importei. Lamentava pelos animais, pelos meus colegas que corroboravam com a prática ou pelos que viam naturalizada mais uma vez a lógica especista na produção de ciência. Pelos professores que continuariam ensinando a ‘insubstituível’ metodologia para novas estudantes e professoras. Por mim, que não lembro de mais nada dessa viagem de três dias, apenas da estupidez dessa prática e da expressão dos animais agonizando nos potes de vidro. (Diário de campo, fevereiro de 2023)

Quantas vezes lembro de ouvir, tanto na veterinária quanto na biologia: se quer trabalhar com zoologia, com medicina da conservação, com estudo e preservação de espécies selvagens, vai ter que “coletar”, e ter um bom “n”, senão não vai conseguir fazer uma publicação, uma pesquisa séria, melhor nem ir para essa área então... Nem se tratava de defender a imprescindibilidade de tais métodos, mas o quanto eles eram os únicos a serem considerados válidos neste meio acadêmico. Métodos, modos de análise e de intervenção profundamente especistas e consagrados como os únicos capazes de produzir conhecimento na ciência.

No curso de veterinária, a defesa do especismo se dá desde o primeiro dia de aula. Com 17 anos e vegetariana desde os 14, lembro da minha decepção por esperar um curso cheio de militantes da causa animal, e ouvir do professor na recepção dos calouros que “quem tinha escolhido veterinária porque gostava de animais estava no caminho errado, que nenhum animal doente ia bater no seu consultório nem pagar a sua consulta”, e que a gente tratava animal porque eles eram importantes para outras pessoas. Lembro de olhar incrédula e perceber os risos e a boa receptividade de meus colegas com tal ideia. Nas primeiras semanas de aula, ouvi os gritos de uma cadela vinda do CCZ²⁹ e que seria “eutanasiada” por monitores para produção de “peças” para o laboratório de anatomia. Na disciplina de imunologia, vários roedores mortos nas aulas práticas. O curso parecia um filme de terror. Nas matérias eletivas que fiz com a

²⁹ Centro de Controle de Zoonoses, para onde vão animais abandonados que podem representar algum risco para humanos. Na maioria dos casos, esses animais passam um período no Centro e depois são mortos.

biologia (etologia, bioética...) o clima era mais leve. Talvez pelas disciplinas que acabavam também direcionando um público mais específico. O que ficou claro é que nossos modelos de exploração dos animais são muito hegemônicos e, se por um lado, o especismo é grande quando os animais são invisibilizados, como ocorre, por exemplo, nos cursos de humanas, talvez, quando isso não é tão possível, a presença dos animais mobiliza argumentos bizarros e mentirosos, respaldados em interpretações, distorções e preceitos da ciência e da cultura. Afinal de contas, eles não podem ser mais completamente ignorados, eles estão ali, são objetos de pesquisa e intervenção, então é preciso se posicionar sobre eles e para isso, lógicas que naturalizam a dominação e a exploração são facilmente mobilizadas, justificando nossos modos especistas de viver e pesquisar. No caso do curso de biologia, a base “científica” ganha destaque e deslegitima os que procuram problematizar as opressões em suas práticas cotidianas. Como pensar outras metodologias? Outras práticas científicas que tencionam lógicas tão hegemônicas?

O diário a seguir traz uma entrevista com outra professora da área de ensino de ciências da UERJ:

Essa entrevista foi uma das primeiras que pensei em fazer, porque a professora, além de uma querida que conheço desde o mestrado, atua na área de ensino de ciências há 15 anos, com os cursos de biologia e pedagogia. Nossa conversa foi virtual, pelo meet³⁰, e gravada em vídeo.

Muito comprometida com sua atuação na educação, ela é quem começou me fazendo perguntas: do que se tratava o encontro, minha metodologia, orientadora, grupo de estudos, meus referenciais teóricos... Depois de responder, pedi que ela dissesse quais as disciplinas que ela costuma atuar na graduação, nesses últimos anos. Ela disse que trabalha com Ensino de Ciências I, II e III para Pedagogia e Estágio Supervisionado, Laboratório de Ensino III (disciplina sobre ensino de ecologia e biodiversidade), às vezes a disciplina eletiva Educação Ambiental para o curso de biologia. Perguntei então o que ela falava sobre os animais nessas disciplinas. Ela respondeu que onde mais falava era em Laboratório de Ensino III, mas sendo ecóloga de formação, seu enfoque nessa disciplina era muito ecológico. Disse que tentou dar um enfoque mais zoológico ou mais nos seres vivos, mas não se sentiu à vontade sem fazer parcerias (da zoologia ou da botânica, o que não ocorreu). Então sobre biodiversidade animal disse falar bem pouco, e quando ocorria, com uma pegada mais ecológica. Perguntei se como

³⁰ Google Meet é um serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares.

ecológico ela estava se referindo às relações ecológicas³¹ e coisas relacionadas. Ela disse que sim, que “na biologia, o olhar que a gente tem sobre os animais é um olhar taxonômico, anatômico e fisiológico. Esse é o olhar principal da biologia, é o que a gente aprende e é o que a escola normalmente demanda da gente, né... Não que todo mundo goste disso, eu não gosto, mas é esse olhar que a gente aprende e que a escola demanda. E aí o meu olhar é mais ecológico, ele é mais falando das interações, e como eu tenho uma formação de pesquisa em educação ambiental, o meu olhar sobre as interações também é atravessado, e inclui as interações entre os humanos e os animais e o ambiente.” Como exemplo, ela cita uma aula em que ela traz um artigo sobre biodiversidade nos livros de ciências do Ensino Fundamental. Entre as discussões que a autora traz, ela aponta que os livros não falam sobre o direito dos animais à vida. Uma questão que está em apenas um pequeno parágrafo do texto, mas que ela gosta bastante e costuma ganhar espaço na aula, uma discussão sobre o direito dos animais viverem apenas porque eles existem. E a partir dela, pensar nos dilemas éticos que o ser humano se encontra nos mais diversos usos dos animais. Perguntei sobre o envolvimento dos estudantes com tal discussão, e ela disse que variava muito de uma turma para outra, algumas tinham mais engajamento, outras menos, alguns inclusive iam achar tudo aquilo uma “tremenda bobagem e vão seguir a biologia clássica, de que os animais estão lá para nos servir, e para gente fazer pesquisa e para a gente usar”. Achei interessante ela colocar esse como um posicionamento clássico da biologia e resolvi retomar o que ela falara antes: que na biologia, o olhar que a gente tem sobre os animais é um olhar taxonômico, anatômico e fisiológico. E o ético? Ela riu e sacudiu a cabeça, dando a entender que hegemonicamente não havia espaço para a discussão ética com relação aos animais. Perguntei então porque ela acreditava que a ciência e a biologia até hoje negligenciam o campo ético na hora de pensar as nossas relações com os outros seres? Como, num curso de biologia, que fala basicamente dos outros seres, podemos ignorar a dimensão ética das relações? Ela respondeu que, primeiramente, não podíamos negar o poder do currículo. Na escola isso não foi discutido, na faculdade de biologia também não... Que só recentemente essa discussão vem ganhando alguma notoriedade, junto com outras, como os estudos decoloniais, empoderamento feminino... Que desde que entrou na Universidade, em 1993, seu contato com essa discussão vem com os militantes (opa!), sempre por uma iniciativa de quem milita nessa área, e não dos biólogos... Claro que existem biólogos militantes, mas essa é uma discussão que acabaria vindo mais dos estudantes que militam na causa animal. “Não é uma discussão acadêmica, é uma

³¹ Relações ecológicas são as interações entre as comunidades bióticas que compõem um ecossistema. Elas determinam as relações dos seres vivos entre si e o meio em que habitam para sobreviverem e se reproduzirem.

discussão da militância, da sociedade.” Ela acredita que hoje, tendo mais militantes dentro da academia, pode ser que a discussão apareça por iniciativa de professores de bioética ou de metodologia de pesquisa... Falamos como a discussão da ética animal só vem ganhando espaço bem mais recentemente e eu disse que, apesar da Universidade ser um espaço de maior problematização das opressões por gênero, etnia, heterodiscordância, ainda parecia haver muita resistência em falar dos animais, até pela esquerda, e eu pensava se isso não teria a ver com o incômodo gerado pela contradição de termos muitos hábitos baseados na exploração dos animais. Assim como um cara muito machista não quer falar de feminismo, também nos sentimos incomodados por ter que repensar muitas práticas cotidianas, ao falar de especismo. Ela concordou e disse que para a biologia é uma discussão “muito incômoda, ainda mais já que a pesquisa animal é considerada essencial. Então como falar disso se a base da pesquisa biológica é a experimentação?” Ela disse ainda que achava que os pesquisadores conseguiam separar, sem maiores conflitos, o amor que tinham pelo seu animalzinho de casa e o que faziam nas práticas de experimentação, assim eles criavam uma zona de conforto na qual conseguiam lidar com isso sem muitos dilemas. E que as coisas só iriam mudar quando a militância conseguisse capturar onde está essa bolha de conforto e perfurar ela, aí então essa discussão iria explodir. Perguntei como fazer isso, como furar essa bolha? Ela riu e disse que não tinha a mínima ideia. Continuamos falando mais um pouco sobre a experimentação, e ela lembrou como muitas vezes rola um desmerecimento na discussão pelo incômodo que ela traz, que leva a chamar o ativista de chato, de radical... Aí ela comparou com o que o ecologista já sofreu e que o vegano hoje é o novo ecochato. Aproveitei a deixa e disse que o incômodo relacionado à experimentação animal, é similar ao que acontece com o carnismo. O carnismo dificulta ou mesmo inviabiliza certos posicionamentos antiespecistas pela contradição que ele expõe. Em relação a pesquisa até se pode mobilizar uma argumentação mais complexa (como “esses testes podem salvar vidas” e tal) mas no caso da carne, é apenas a satisfação do paladar e da cultura. Disse que, enquanto era ovolactovegetariana me furtava do debate pela taxaço de hipócrita que isso me causava. Ela concordou, e disse que apenas quando professores veganos passassem a ocupar a academia e trazendo o debate sem se colocar nessa situação de hipocrisia, é que essa discussão iria avançar. Vale ressaltar que a professora não é vegana, nem vegetariana. Inclusive nunca teve cães ou gatos e nem trabalhou com animais na pesquisa... (...) Perguntei se os animais domesticados, especialmente os tidos como “de produção”, apareciam em algum momento nas suas aulas e ela disse que só quando um aluno puxava, e isso se dava mais em termos de curiosidades do que de qualquer discussão ética... Então isso só aparece nas brechas do currículo, indaguei, e ela confirmou “com certeza. Pelo

currículo, isso não é uma discussão.” E fora dele, só quando algum aluno puxa algo... Nessa hora não contive a minha indignação. Contei que entrevistei uma professora de Geografia que não sabia que a vaca precisa engravidar para dar leite. Que não falava de animais, nem ao abordar a questão agrária. Então a geografia não fala, a biologia também não fala e as pessoas se tornam adultos que bebem leite diariamente sem se ter a menor ideia dos processos envolvidos, achando que a vaca é uma máquina de produzir leite. Ou seja, não é nem algo que estamos distantes, que acontece em outros países, não, é algo que estamos cotidianamente, diariamente, tendo contato, patrocinando, ensinando... Uma fêmea que foi forçada a ficar gestante e teve seu filho separado dela, para que alguém venda o leite que estamos comprando, como podemos ignorar tudo isso? Como não falamos disso, que interesses fazem com que tudo isso continue invisibilizado? A professora me ouvia e em alguns momentos balançava a cabeça, concordando. No final dessa enfática fala, perguntei: então, eu queria confirmar, esses assuntos não aparecem nas aulas? Não, ela confirmou. E se aparecem, é eventual, por iniciativa de um estudante? Sim. Mas nunca vi essa discussão, nunca, ela disse. E se aparece algo relacionado, em alguma outra disciplina, talvez em zoologia, é uma frase, numa aula de 4 horas, algo que vai passar batido se nenhum estudante problematizar. É algo que está muito naturalizado. Disse que ela estava confirmando todas as minhas (pessimistas) impressões e rimos disso, também para desconstrair uma certa tensão que pode se instaurar em um espaço de militância, como as entrevistas acabam sempre se tornando. Além de não acreditar em uma militância triste ou moralizante, tenho pela professora muito respeito e consideração, então de nenhuma forma gostaria que minhas provocações ou análises cortassem a espontaneidade da nossa comunicação. Já me dirigindo para o final, perguntei o que a incentivava a entrar nessa questão e o que a constrangia, o que trazia algum incomodo ao entrar nessa questão em suas aulas. Ela respondeu que: “a minha zona de conforto, eu acho que ela passa mais ou menos pelo seguinte pensamento: eu sou uma pessoa que não tenho uma ligação afetiva com os animais, não desenvolvi isso na minha vida, na minha infância, nem na minha maturidade, pelo menos não até agora, sou uma pessoa que como carne, que consumo tudo de origem animal, ou seja, não tenho nenhuma propriedade para falar sobre o assunto, porém sou uma professora. E sendo uma professora eu acho que os alunos têm o direito de pensar sobre isso, independente do meu posicionamento, sendo coerente ou não.” Mas porque você considera uma discussão importante – afirmei. Ela disse que “de certo modo”. É importante a ponto de ser um tema (o direito dos animais à vida) levantado todo semestre, mas não é importante a ponto de ser uma discussão aprofundada, mas um tópico de uma aula... Nisso ela afirma que entende que não tem um lugar de fala nesse debate, mas que é um ser social que precisa deixar

claro que essa discussão existe, assim como mulheres na ciência, questões raciais, indígenas... Mas que acredita que esse debate só avança quando a militância (seja da libertação animal, indígena...) ocupar mais e mais a academia. (Diário de campo, 14 de maio de 2022)

A entrevista com a professora reverbera a ideia do paradigma científico contribuindo na produção do especismo. Mas o que também me chamou a atenção em sua fala foi a ideia de que sendo uma professora, ela precisava abordar certas questões, mesmo que não tivesse propriedade ou coerência sobre o tema, mas que seus alunos teriam o “direito de pensar”. Acho interessante. Mas me pergunto, como propor um debate, sendo docente, ao qual você não está implicado? Como propor uma discussão com a qual você não tem envolvimento? Como ela disse, penso que, na educação, a desconstrução de qualquer opressão instituída ocorre muitas vezes pela militância, que se faz presente como um *ethos*, como um modo de agir outro, que se afirma na resistência e nas brechas.

De toda forma, ao que parecia, não se falava muito sobre os animais nas disciplinas de ensino de ciências. Na graduação de biologia, haveria de se falar ao menos nas matérias específicas. A próxima entrevista se deu com um professor de zoologia, área da ciência que estuda especificamente os animais, suas estruturas e características.

Nossa entrevista também ocorreu pelo meet, em uma sexta feira à noite. Agradei sua disponibilidade, expliquei brevemente a metodologia e começamos a conversar. Ele disse ser o responsável pela disciplina Zoologia V, que tem como foco répteis, aves e mamíferos. E o que você fala desses bichos? – perguntei. Ele explicou que conhecia duas formas de ensinar zoologia. A forma clássica, em que você vai citando e caracterizando os grupos taxonômicos, quanto ao sistema circulatório, respiratório, excretor, reprodução etc, e no final você tem uma grande tabela com todas essas informações relativas a cada grupo taxonômico. Disse que não gostava de trabalhar assim, de forma descontextualizada, estática, sem relacionar ao ambiente, à evolução, mas buscava trazer as informações relacionando forma, função e modos de vida, trabalhando numa perspectiva histórica, com os grupos taxonômicos (as ordens), no tempo geológico e no ambiente com todas as suas transformações. Ou seja, falava como os animais surgiram, como se diversificaram e como a forma como eles são e o modo como vivem estão associadas a sua adequação ao ambiente e as suas relações de ancestralidade. E aí, nesse eixo, é que vai entrar o sistema circulatório, a forma das asas, a locomoção etc. Uma linha do tempo que dá a ver o surgimento dos grupos e suas características. Achei interessante. Resgatei a fala da professora entrevistada anteriormente, quando ela diz que a biologia costuma ter um olhar para os animais que é taxonômico, fisiológico e anatômico. Mas e o campo da ética? Onde entra? Perguntei como, em que momento, a discussão ética aparecia na sua disciplina. Ele deu

uma pausa e me respondeu assim: “olha, Ana, eu acho que a gente ainda tá muito atrasado nisso. Eu acho que a questão da ética ainda mal arranha os programas das disciplinas. Isso é uma autocrítica que eu faço. Ela entra, quando entra, ela é abordada não como parte do programa, mas sim quando surge alguma dúvida, alguma discussão, em que esse fio é puxado.” Normalmente por um aluno?, perguntei. “É, normalmente por um aluno.” Daí ele citou uma ferramenta que ele usa de ambiente virtual de aprendizagem, um grupo no Facebook onde os alunos postam coisas relacionadas à disciplina, o que dá margem a várias discussões éticas, porque aparece de tudo lá, caça, comércio ilegal, diversos usos dos animais. “Esse instrumento traz essa possibilidade. Porém essa discussão a gente ainda não faz em sala. A partir do momento em que alguém posta alguma coisa, eu ainda não consigo chegar e ‘poxa, vamos discutir isso aqui?’ puxar esse fio, trazer o debate para a aula. Eu ainda não consigo fazer isso, mas eu acredito nesse potencial...” Daí o interrompi, “Por que, você acha que não consegue?” “Por conta, é, porque assim, eu não, eu só consigo dar conta do conteúdo específico obrigatório e minimamente que tem que ser abordado na disciplina.” Mas por que, o indaguei novamente? “Por isso, porque eu fico muito ali na parte biológica, vamos dizer assim, não consigo acrescentar isso... Mas também ninguém nunca me questionou sobre isso, nunca ninguém me fez pensar sobre isso como você está fazendo agora. Então, assim, eu tenho certeza que a partir do próximo semestre, eu vou pensar mais sobre essa questão e vou incluir a questão ética, porque realmente, poxa, como eu nunca pensei em colocar isso? Tem que ter, né? A gente não tá mais no século passado, né... E olha que eu tenho orientado temas que abordam essa questão, comércio ilegal, tutoria de animais domésticos... Eu venho trabalhando com isso. Tenho orientado monografias e dissertações ligadas a isso. Então, realmente, se eu não fiz isso até agora, tem que começar, tenho que começar a colocar isso”. Eu esboçava um sorriso, que era ainda maior por dentro, mas não quis correr o risco de constranger sua espontaneidade e autoanálise. Em seguida, ele diz que nada disso está nas ementas, e como isso é uma grande falha. Concordo e digo por isso a importância de achar as brechas nesse currículo antropocêntrico, cartesiano e positivista. Em seguida, pergunto se ele fala dos animais domesticados na zoologia, ele responde que sim, mais para fazer associações, lembrar características desses animais e usá-las de referência para entender outras espécies. Pergunto então: quando você fala destas características dos animais, você aborda apenas aspectos anatômicos e fisiológicos, ou você também entra em algo da subjetividade dos animais, das especificidades etológicas e singularidades? Ele responde que não. “A não ser que alguém levante alguma questão, por exemplo, minha calopsita fica alegre ao me ver, e eu tento explicar o que é essa alegria, o que seria esse fenômeno, fisiologicamente. Fora isso, eu me atenho

mesmo as características anatômicas, fisiológicas” Respirei e pensei: bem, nem na Zoologia do curso de biologia se fala sobre os animais, nem no campo da ética e nem sobre eles em si, seus modos de ser, de viver, onde mais se vai falar? Respondi que o que eu sentia era que as pessoas sabiam muito pouco sobre os animais, que na escola elas aprendiam apenas a classificar os animais, desde pequenos, tem pena, pelo, osso, útil e nocivo, vertebrado, mamífero... Mas fora essas classificações não sabíamos nada sobre eles. Assim a geografia não fala, e a ciência também não fala... E se formam professores que não sabem que a vaca precisa parir para ter leite. E que bebem leite diariamente. Ele disse que até mesmo os professores doutores, como ele, têm muitas dúvidas sobre tudo isso. Que outro dia foi questionado sobre algo do ovo da galinha e não soube responder. E afirmou como é assombroso o distanciamento que mantemos com estas questões, sabemos detalhes do pterossauro mas não sabemos nada dos animais que estão em volta de nós. E na biologia, especialmente, animal é o que está na floresta, os domesticados são coisas, são bife, ovo, queijo... Até para ele, que admitiu falar, ao ver vacas no pasto, ‘olha lá o nosso queijo andando’. Para finalizar nossa conversa, perguntei por que ele achava que a Universidade, um espaço aparentemente tão progressista, não entrava nas questões animais? Ele respondeu que esse debate era algo relativamente recente. E em uma área como a zoologia, que existem tradições muito fortes e difíceis de romper, é preciso mais tempo. Que “os primórdios da zoologia são as coleções biológicas. Então, imagina você questionar a coleta? A base da zoologia tá nisso. Primeiro você coleta, identifica e classifica. E só aí você vai estudar morfologia, fisiologia, ecologia e tal. A base é essa. (...) É uma tradição do utilitarismo. Os animais são coisas, eles existem para nos servir. Então é muito difícil romper, mas a gente tem sim que trazer esse questionamento” .Perguntei se ele achava que esse senso comum, de que os animais existem para nos servir, também é uma realidade no curso de biologia, já que a gente tem aquela visão romantizada de que a pessoa que escolhe essa graduação é uma pessoa apaixonada pela natureza e tal. Ele me respondeu que tudo está em cima do que é considerado natureza, que para a maior parte dos estudantes de biologia, natureza é aquela que está intocada na floresta. Animais criados para produção não seriam natureza (são produtos), assim como animais usados na experimentação (são cobaias) ou até mesmo em coletas para coleções (são espécimes). Até mesmo aves urbanas, como pombos e pardais não são considerados natureza, nem pelos estudantes e nem pelos professores. Conversamos mais um pouco sobre alguns casos das interações com a Natureza e sobre seu projeto de observação de aves. Fomos nos encaminhando para o final dessa conversa leve, agradei o encontro e perguntei se ele gostaria de acrescentar mais alguma coisa. Ele disse que se sentia contente

em participar, em trocar e contar histórias, que entendia que esse tema do especismo, da utilização dos animais, era algo muito forte e que depois de ler a minha tese (anterior) “eu comecei a pensar seriamente em me tornar vegetariano (-É mesmo?!?, não contive minha surpresa e alegria!), é sim, não sei se vegano, né, mas vegetariano. Eu não consegui ainda, mas hoje em dia eu como muito menos carne do que antes, por razões econômicas, filosóficas e práticas, e quem sabe seja esse um caminho. Porque eu acho que a gente precisa realmente mudar o rumo das coisas.” No final, lembrou um compromisso: “E você receberá novamente o convite para dar uma aula no mestrado” (ele sempre me chama para dar uma aula sobre pesquisa intervenção e cartografia). Agradei, confirmei e comentei que a Rita, minha orientadora do doutorado anterior, me convidava todo semestre para dar uma aula de bioética e especismo nas disciplinas dela, para os cursos de Biologia e Biotecnologia. Se ele quisesse incluir uma aula de ética animal ou algo relacionado na sua disciplina, eu teria prazer em ajudar... Para minha alegria, ele topou na hora e ainda disse “pode colocar como resultado da sua tese que, a partir de hoje, o programa de zoologia incluirá uma aula sobre bioética.” Ri e brinquei: “olha que tá gravando, heim?”. Ele riu também e disse “Que bom que está gravando, já está combinado.” Terminamos o papo falando de filhos e família e desliguei o meet com a sensação boa de ter produzido algo novo. “Toda vez que eu dou um passo, o mundo sai do lugar.”³² (Diário de campo, abril de 2022)

Zoologia é o ramo da biologia que estuda os animais, especificamente. Mas ao que parece, mesmo com um professor que já vem pensando sobre nossas relações especistas há um certo tempo, a questão ética não é pautada. Não cabe no currículo, não cabe no programa. Nem cabe quem são os animais, como produzem suas subjetividades, singularidades e modos de vida. Outros conteúdos, “taxonômicos, anatômicos e fisiológicos” são tão importantes que não sobra espaço. Como a biologia se mantém há tantos anos nessa mesma lógica?

Em todas as conversas-entrevistas desta tese, pergunto às docentes se falam dos animais em suas aulas. Mais do que para obter e analisar respostas, tal pergunta tem a proposta de problematizar os usos e abusos dos animais e a usual omissão em abordar e discutir nossos modos especistas de viver. Uma aposta por gestos mínimos, que se dão não apenas no contexto da elaboração desta tese, mas como uma pesquisa intervenção que se afirma como um *ethos*. Uma militância que busca forjar outra ciência, uma ciência que habita o presente e que se realiza com alteridade e diferença. Por mais consagrado que possa estar uma forma hegemônica de

³² “Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar” é o título da música do cantor, compositor e rabequista Siba Veloso, ex-líder da banda de forró Mestre Ambrósio e um dos ícones do movimento manguebeat nos anos 90.

pensar na biologia, antropocêntrica, positivista, cartesiana, é possível produzir rachaduras e espaços para outras formas de ser e de estar no mundo. Foi o que sinto que esta conversa provocou, uma certa fissura na rigidez curricular deste professor de zoologia. E nesta brecha, também me inseri, e fui dar aulas para suas duas turmas, com o tema Bioética, Especismo e Educação.

Estou hiperfeliz com a aula que eu dei na zoologia, a convite do professor. O tema da aula foi Bioética, Especismo e Educação e teve muita participação da turma, mais do que eu poderia esperar. O professor começou me apresentando e falando que aquela aula era feito da entrevista que eu tinha feito com ele, a partir da qual ele ficou se questionando: “se era um tema importante para ele, por que não aparecia então nas suas aulas?” E então ele havia resolvido fazer aparecer, e por isso estava me convidando. Só isso já me deixou feliz. Durante a aula, os alunos fizeram várias perguntas, agradeceram várias vezes por eu estar falando aquilo, dando aquela aula, disseram que no curso de biologia nada disso nunca é falado, aqueles temas não são abordados, disseram várias vezes. Falamos um pouco da história do especismo, da sua interseccionalidade com outras opressões, dos mais diversos usos dos animais (entretenimentos, pesquisa, alimentação) e de algumas pistas para uma educação antiespecista. Alguns se mostravam chocados com informações básicas sobre os modos de criação dos animais, aos quais nunca tinham se atentado. Eles não sabiam, por exemplo, que os machos das espécies usadas na produção costumam ser castrados, que todo boi é castrado, senão se chama touro (eles achavam que touro era outra espécie!). Assim como todo cavalo é castrado, senão se chama garanhão e todo porco é castrado, senão se chama cachaço. Essa é uma informação que geralmente causa muito rebuliço quando coloco em salas com adultos, eles ficam realmente impactados de desconhecer a prática. Nisso, vários traziam histórias, de convívio com animais em sítios, de situações de vínculo, de exploração e de abate e um estranhamento com algumas práticas até então nunca problematizadas ou cujos questionamentos antigos não encontraram respaldo para se desenvolver. Num determinado momento, o professor chegou a se emocionar, em uma análise de implicação. Teve tanta participação e interação que não deu tempo de terminar a apresentação que levei, e deixamos para continuar próxima aula. Na semana seguinte, ao entrarem na sala, muitas(os) estudantes me cumprimentavam com um largo sorriso. Novamente muita interação e envolvimento. Depois dessa aula, fui repetir a proposta com outra turma, da disciplina Projetos de Pesquisa I, ministrada pelo mesmo professor. Nessa também houve uma boa troca, no entanto senti um pouco menos de participação. Além de serem outras pessoas (o que, por si só justificaria a diferença), outros fatores podem ter contribuído, como: o horário (as últimas aulas da noite,

todos estão mais cansados) e se tratar de uma turma de um período mais avançado (e possivelmente mais afinadas com as lógicas próprias da biologia). De toda forma, considere os encontros muito interessantes e uma possibilidade, quem sabe uma das poucas, de levantar o tema do especismo no curso de biologia. Fiquei feliz e espero voltar mais vezes. (Diário de campo, julho de 2022).

Não é de hoje que a ciência caminha afinada com o especismo. Mas, apesar dos preceitos universais que carrega, pelos quais se define e se orienta, ela continua em permanente construção. E para furar modos hegemônicos de pensar e fazer, é preciso muitas vezes entrar pelas brechas. Brechas construídas nas possibilidades de criar encontros, com uma conversa, em uma conversa-entrevista ou em uma conversa-aula. Conversas que nos fazem pensar outras coisas. O pensamento, dirá Deleuze (2006, p. 210), não é um ato natural; o pensamento se dá pelo conflito com os signos, pois “o pensamento só pensa quando é forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado”. Pensar não é reproduzir ou representar, antes é criar algo novo, e só criamos diante de um acontecimento da ordem do problemático. E a proposta de uma conversa em uma formação inventiva antiespecista é justamente esta: problematizar. Nas conversas-entrevistas diariadas, buscamos problematizar algumas das lógicas de manutenção do especismo presentes nas disciplinas de ciências biológicas e geografia. Torná-las visíveis é uma das maneiras que se tem para criar espaços-tempo para pensar outra ciência, outra geografia, outra formação.

NÃO HÁ MANUAL PARA INTERVIR CONTRA O ESPECISMO

Conhecer bem requer tato e atenção. Conhecer bem requer que cessemos de retomar as histórias que criamos para que vislumbremos o que elas propõem, o que prometem, como e a que elas nos tornam mais sensíveis, o que silenciam ou tornam invisível e o que não podem conectar.

Vinciane Despret

Ontem eu estava conversando com o W. e ele me contava que durante a infância e adolescência, no interior na Bahia, tinha o costume de caçar. Perdizes, codornas, lambu, juriti, até veado catingueiro. Uma prática cultural muito consagrada, praticada em família, entre amigos... Disse que caçava sem dó e via aquilo como algo natural. Um dia, durante uma caça com o primo, mataram muitas perdizes e encontraram um ninho. Segundo ele, quando se mata essa ave, e ela está chocando, o parceiro (ou parceira) assume sozinho os cuidados com o ninho. Então, as lágrimas encheram seus olhos e foram caindo duramente, enquanto ele contava que “não satisfeitos, nós voltamos no ninho depois, sabendo que o parceiro estaria lá, o encontramos e o matamos.” Daí ao olhar o ninho, viu que os ovos estavam trincados e os filhotes estavam a ponto de nascer. O arrebate da vida surgindo e teimando em vingar produziu um devir, um movimento de captura e ruptura. Levou os ovos para casa, cuidou dos três filhotes, que cresceram e se desenvolveram bem (mas um dia faleceram sem explicação, diz ele acreditar que fora fruto de mal olhado, de um homem que esteve na casa). Disse que depois disso nunca mais caçou. A intensidade do presente produziu um acontecimento, como diz Deleuze, aquilo do qual se sai transformado. Acontecimento que, ao ser lembrado tantos anos depois, ainda produz uma cascata de afetos e devires. (Diário de campo, 18/01/22)

Segundo Deleuze (1998), o acontecimento é como um efeito de superfície, um incorporal, algo que acontece e que, por sua vez, não se reduz nem às coisas nem às proposições, mas só pode ser apreendido no instante mesmo em que acontece. É uma superfície que emerge dos efeitos entre os corpos na enunciação, o que gera um efeito de sentido. Se afetar e perceber o especismo que subsidia nossos discursos e práticas mais cotidianos e não se sentir mais capaz de permanecer neles, é um acontecimento, no sentido Deleuziano. E não há um manual para produzi-lo, não há uma fórmula ou técnica, mas talvez apenas a possibilidade de produzir

encontros (com uma pessoa, com uma ideia, com um pássaro...) que instigam o pensamento a duvidar das duras certezas que o impedem de acontecer.

Diante de uma opressão que nos indigna, como sempre foi o caso da violência contra os animais para mim, podemos tentar evidenciar aquilo que consideramos injusto, contraditório e triste. Para isso, uma estratégia é falar sobre os processos produtivos e seus modos de funcionamento, mostrar vídeos ou imagens, questionar práticas culturais... Uma certa postura militante antiespecista, que se afirma como um *ethos*, cada vez que nos posicionamos de forma contra hegemônica diante de uma situação cotidiana de exploração. Tal postura não tem nada de fixa ou constante, pelo contrário. Para produzir um encontro, ela precisa fluir entre os seres envolvidos, que nunca são os mesmos, nem nós e nem os outros, assim como variam todas as circunstâncias de espaço-tempo que nos/os envolvem.

Mas como realizar esta militância em espaços formativos? Como forjar brechas para pensar uma formação de professoras antiespecista? Apostamos nos encontros, nas conversas e na escrita. A feitura dos diários é não somente um dispositivo metodológico nesta tese, mas se insere numa prática que pode forçar a pensar que uma outra ciência é possível na formação de professoras. Assim, a escrita em diário se coloca como uma ferramenta de transformação de si e do mundo. Neste trabalho, os diários são “dispositivos para diferir de si mesmo, para sonhar com um outro para si, na fabricação de outras formas de aparecer como sujeito, na constituição de corporeidades e performances transgressivas e dissidentes” (MELLO; DIAS, 2022b, p.359-360).

Como nos afirma Passos e Barros (2009, p.164), quando narramos um caso em um diário de campo, podemos “fazer uma experiência narrativa minoritária, pondo-nos em uma posição de estranheza ao que habitualmente é dito.” Dessa forma, nos colocamos em “posição de estranhamento, de interrogação ao que certa narrativa aceitaria como natural e regra, forçando a um descolamento do dito na busca das condições de sua produção”. O procedimento de diariar um encontro pode aumentar o grau de desterritorialização, ou seja, enfrentar os limites dos territórios regulados, controlados, instituídos, estabelecidos como verdades. Um movimento de desmontagem, de quebra de uma política identitária e da organização linear e vertical como tradicionalmente o processo de ensino-aprendizagem se dá.

O trecho de diário de campo abaixo, produzido a partir da conversa-entrevista com um colega professor de geografia, formado no interior de Minas Gerais, procura dar a ver um destes encontros, destacando como não existe um modo único ou um manual que nos guie na desnaturalização do especismo.

Estávamos na sala dos professores fazendo hora, ainda na semana de avaliações. Começamos a falar sobre animais, todos contando histórias sobre seus cães, incluindo o professor de geografia, extremamente cuidadoso com seu cãozinho, o que eu já sabia por conversas anteriores. Perguntei então se poderia fazer algumas perguntas para a tese, ele concordou com simpatia e sugeriu que ficássemos nos bancos do pátio, os mesmos onde entrevistei o professor de ciências. Expliquei que iria gravar a conversa, só para revisita-la depois e não precisar ficar fazendo anotações que fariam demorar muito. Falei rapidamente sobre o que pesquisava, e perguntei “Você fala dos animais em algum momento nas suas aulas?”. Ele me respondeu “Sim, em algumas matérias, principalmente nos temas ligados à geografia física. Vai falar, por exemplo, de vegetação, do bioma de uma forma geral, aí tem que falar das espécies que habitam por lá, da forma como interagem com o meio, como colaboram para a preservação daquele bioma... E na parte agrária, a gente fala mais especificamente da questão comercial, né, a pecuária de uma forma geral.” Quis saber mais sobre o que era abordado a respeito da pecuária e ele disse que dependia muito da turma, do rendimento dela, que o ideal era fazer sempre uma abordagem ampla, trazendo os impactos ambientais da criação de animais. Mas de toda a forma, os animais apareciam basicamente nesses dois momentos do ensino de Geografia: no estudo dos biomas e na questão agrária com a pecuária, no entanto apenas de forma muito superficial. “No caso da pecuária, os animais e produtos são apenas citados, mas não se fala sobre como se dão os processos produtivos através dos quais os animais são explorados.” Por essas é que não sabemos nada sobre eles, que pessoas adultas bebem leite sem saber que a vaca teve que parir um filhote para aquilo acontecer, comentei. Ficamos conversando sobre isso e ele foi lembrando de muitos saberes da sua infância no interior, época de cada fruta, onde achar água limpa para beber, entre outras coisas, e colocando como a urbanização e o acesso à tecnologia vêm roubando essas vivências e possibilidades de construção de conhecimento, e como a escola poderia minimizar essa lacuna. Depois ele chegou à conclusão que essa abordagem dependia muito da sensibilidade do professor. Senti que ele ficou emocionado pensando nessas questões. E feliz em se sentir tocado. Concordei, o que conversamos em sala de aula está muito além dos currículos e livros. Daí ele falou “Por exemplo, quando falamos de meio ambiente com os alunos a gente fala muito mais de vegetação do que de animais, assim da exploração de animais”. Achei muito interessante ele colocar isso. Continuamos conversando, trocando histórias, eu trouxe os conceitos de especismo e de senciência, ele disse que não conhecia e que achou muito importante. Perguntei então sobre a sua graduação (ele cursou Geografia na Federal de Juiz de Fora) e se ele lembrava de ter estudado algo sobre os animais. Ele disse

que não, nada específico, até quando se falava de meio ambiente se focava mais na vegetação. Quando se falava em algo ligado aos animais, nunca era nada muito aprofundado. Perguntei “nem no campo da ética, digo, da maneira como nos relacionamos com eles...” “Não, isso com certeza não” - ele já foi respondendo. “E nem sobre os animais em si, sobre suas habilidades, modos de viver?” - perguntei. “Não, não... Dentro da geografia, nossa corrente mais atual vai muito para a geografia crítica, então acaba que ela puxa mais para uma análise de como aquilo vai afetar o social, o econômico, o planejamento, o ambiental, e como conciliar o mercado com a questão ética, ecológica... Até tem as disciplinas de preservação, a gente fala da preservação vegetal, animal, de florestas, de biomas, mas não entra especificamente em porque fazer, porque esse animal aqui... Fala de certos animais que tinham que ter naquele ambiente para ajudar na preservação, porque ajudam na disseminação de sementes e essas coisas...” Comentei que é sempre em cima de uma lógica utilitária e antropocêntrica, os animais têm importância porque exercem um papel no ambiente. Mas o porco, que tá lá no curral, que não tem um papel definido para esse ambiente, ninguém se importa, ninguém fala dele.” Ele concordou. Disse que quando estudou sobre a pecuária na faculdade, na aula de geografia agrária, teve muitas informações, total de rebanhos, importação e exportação, mas não ouviu nada sobre como se dão os processos de criação, sobre abate “humanitário” (termo que concordamos ser péssimo), não entrava na questão ética, nem no que regulamenta... Perguntei: “E você acha que não entra por que? Por que os professores não falam disso?” Ele suspirou, olhou pro céu... Falei para ele colocar do coração, o que ele achava... Ele respondeu que teve ótimos professores, mas que talvez houvesse um receio de entrar no debate. Daí ele respirou fundo e colocou algo que eu não esperava e faço questão de transcrever para manter suas palavras: “Vou te falar, eu como carne. Então para eu entrar num debate desses fica incômodo. Fica incômodo. Ah, porque vão falar assim ‘mas você é contra o abate e tal tal tal mas você come?’ Não é incoerente? É incoerente. Como você justifica você ser contra e adotar uma certa cultura alimentar? Então, a maior parte das pessoas que têm o hábito de se alimentar de carne, da proteína animal, eles meio que tentam sair pela tangente nesse tipo de assunto porque atinge indiretamente a prática deles. E a prática é pior que o pensamento. A conduta prática mostra quem você é. Você pode ser super gente boa, mas se você não pratica aquilo que você diz...”. Sorri, concordei e falei como acredito que o carnismo dificulta o questionamento de qualquer especismo, sobre como me sentia assim antes de ser vegana, como tinha receio em afirmar certos posicionamentos e críticas (especialmente na faculdade de veterinária) e ser apontada na minha hipocrisia. Mas apesar deste constrangimento, segundo ele, a escola deveria garantir que certas informações fossem passadas, independentemente das convicções éticas do

professor. Não sei se é possível qualquer abordagem independentemente das convicções ou da ética dos sujeitos envolvidos, mas concordo que a escola poderia, através dos currículos e das atividades de fomento, aproximar mais a realidade dos animais, como eles são, a que os submetemos... Ele disse que mesmo que certas questões entrassem em conflito com suas práticas pessoais, elas deveriam ser colocadas, a possibilidade de outros modos de agir e também o envolvimento de várias instituições necessárias para manutenção da indústria da carne. Ele lembrou então de uma conversa que tivemos há muito tempo (da qual eu não consigo me lembrar, foi há anos), em que eu lhe mostrei a imagem de uma vaca fistulada³³ (com um buraco) para estudo da digestão e ele disse “até hoje eu lembro daquilo. Então se você não tiver o conhecimento, você não se fundamenta para mudar de postura. A escola tem que trazer esse conhecimento. (...) A escola precisa mostrar o que a indústria faz e os interesses da indústria para que o aluno possa escolher o que quer fazer, que caminho tomar”. Em seguida ele traz uma outra questão importante: que a escola precisa desmistificar o valor nutricional e cultural relacionado a carne. Entramos nesse debate, ele trouxe algumas histórias que exemplificam a carne como elemento de maior status na refeição e afirmou orgulhoso como já havia reduzido seu consumo e como isso reverberava, desde uma conversa com a caixa do supermercado até com seus familiares mais próximos. Achei muito legal. Falamos que apesar de vivermos em uma sociedade tão especista, podemos buscar estar atentos nossas escolhas para tentar perceber e minimizar sempre que possível nosso impacto negativo sobre a vida dos animais. Finalizamos nossa conversa falando sobre como o conhecimento nos ajuda a pensar outras coisas e agir de outras formas, em como a escola é um espaço rico para isso e em como essa pesquisa pode lançar uma certa luz em áreas tão invisibilizados. Fiquei muito feliz, pois foi uma conversa de bastante envolvimento de ambas as partes, dessas que a gente sai mexido e fica pensando muito tempo. (Diário de campo, setembro de 2021)

³³ A prática - chamada de cânula ruminante ou fistula ruminante - consiste em inserir cirurgicamente uma cânula para ter acesso direto ao estômago dos ruminantes. Há registros da prática desde a década de 20.

Figura 11 - Animal fistulado em estudo de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação de Zootecnia na Universidade Federal do Paraná



Legenda: (1) Retirada do conteúdo ruminal de animal fistulado. (2) Tambores para armazenar o conteúdo ruminal temporariamente, previamente à troca de líquido com outro animal.

Fonte: Gonçalves, 2016.

As escritas em diário de campo ganham um contorno de implicação com o trabalho que liga formação e antiespecismo para poder forjar modos outros de estar com e na vida. Escritas que fazem reverberar saídas, modos de fazer e de se implicar com os eixos de análise e de intervenção, tal como foi possível ver com a entrevista com o professor de geografia. Não há manual para intervir contra o especismo. Em uma prática militante, evidenciar certas violências sofridas pelos animais, muitas vezes choca, incomoda tanto que rompe a comunicação. Outras vezes, pode fazer reverberar um questionamento, dar noção do quão agressiva e opressora pode ser nossa relação com as outras espécies. O professor entrevistado manteve na memória a foto da vaca fistulada que compartilhamos em um encontro anos atrás e a trouxe ao pensar na importância de expor aos alunos até onde pode ir a indústria da carne. Ele diz que “se você não tiver o conhecimento, você não se fundamenta para mudar de postura.” Como nos coloca Espinosa (2007) é por meio do conhecimento que o ser humano sai da servidão e encontra a liberdade. A partir do conhecimento, produzimos ativamente nossos afetos. O conhecimento nos multiplica dentro de nós mesmos, assim, nos tornamos cada vez mais ativos, cada vez mais presentes na produção de bons encontros, na transformação de si e do mundo.

Nas entrevistas anteriores (e talvez em todas) o elemento comum é o apontamento da “falta de conhecimento” sobre os animais, que não seriam objeto de estudo em nenhum momento da graduação. Não se trata apenas de uma ausência nos currículos ou ementas, mas do esforço que fazemos em nossos espaços formativos para esquecê-los, para ignorar as implicações que nossos modos de viver têm sobre seus próprios interesses. Vale deixar claro que conhecimento não é informação. Ele gera e é gerado pelo envolvimento. Está na relação que estabelecemos, acontece no e pelos afetos. O conhecimento parte do corpo, um corpo que sente, que é afetado, que está no mundo, cercado por outros corpos. Muitas vezes, é nas experiências cotidianas com os outros seres que esse conhecimento se faz presente. É pelo encontro com o outro, humano ou não humano, com o olhar do outro, com as afecções que ele produz, que deixa de fazer sentido o que quer que justifique tantas de nossas práticas especistas. Talvez seja isso o que forjamos com uma conversa-entrevista que pergunta com e sobre animais, que traz para o presente sua existência, sua vida, suas subjetividades. Com tais encontros com docentes, foi possível realizar escritas diarísticas que ganham um corpo afetado para possibilitar um modo de se fazer ciência em companhia e com alteridade.

Assim, nos espaços formativos, sejam escolares ou universitários, é possível abrir brechas para que esses encontros e agenciamentos se façam presentes. É comum, quando começamos a falar de animais não-humanos, que as pessoas, sejam crianças ou adultos, exponham o encantamento que sentem ao conviver com eles, observações sobre suas atitudes e escolhas, sobre sua inteligência e carinho, e é a partir das narrativas trazidas que construímos interessantes debates e problematizações. É claro que também trago as minhas histórias, faço provocações intencionais, debato questões relacionadas aos conteúdos... Mas sem dúvida é a partir de suas falas e gestos que produzimos os diálogos mais interessantes, nos quais dividimos nossos encantos, problematizamos e pensamos juntos outros modos de ser e de se relacionar com os outros seres. Para inventar caminhos antiespecistas, sem receitas, esta tese explicitou modos de fazer uma pesquisa-intervenção com diário de campo que possibilitam outras formas de pensar coletivamente a formação inicial de professoras. Neste sentido, é preciso problematizar, criar junto, fiar junto, em um esforço de não moralização, de não culpabilização e de não apontar soluções ou possibilidades óbvias. Elas não são dadas e nem são as mesmas para todos.

Outro dia desses o clima estava tenso na escola, a polícia havia invadido o Zumbi (um morro aqui perto onde moram muitos alunos) e trocado muito tiro até de manhã. Fico sabendo que tem gente ferida no mato. Me falam quem é, sinto minha garganta apertar. Mando mensagem pra irmã dele, que me responde “ainda não sei, só sei que ele tá baleado na perna

dentro do mato. Vamos tentar socorrer ele, só que aqui tá cheio de polícia, tem que esperar”. Chove e faz frio. Fico pensando naquele menino, baleado, escondido no mato, com medo de morrer, com medo de ser torturado. Rezo com toda a minha fé. No meio da tarde, ela me avisa “ele já está bem, achamos ele. Tomou um tiro na perna, mas o pior já passou.” Foi grave, ele conseguiu atendimento médico?, pergunto. “O dono do Zumbi pagou um enfermeiro pra ele. Porque ele não pode ir pro hospital.” Me senti aliviada, mas um alívio com cara de temporário. Que perspectiva ele tinha?

Há algumas semanas atrás, ele estava me mandando uma mensagem: “E aí, seu livro já saiu?”. Na foto de perfil desse menino que amo de paixão, um emoji tapando parte do rosto e um baseado do tamanho de um charuto na mão. Pelo menos nessa foto não tá mostrando arma, penso. Depois de cinco anos partilhando experiências na sala de aula, não sou mais sua professora (desde 2018, quando terminou o 9º ano), mas nos falamos sempre pela internet. Super presente na minha tese anterior sobre especismo na escola (o “livro” pelo qual ele pergunta), pelas nossas singulares conversas sobre éguas, porcos e outros animais, como resgato nesse trecho da mesma:

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

- Peguei uma égua, professora. Mas ela tá com uma bicheira grande ‘lá’, não sei se vai vingar...”

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

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

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

Ele não curtiu muito a ideia.

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

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

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

- Cê monta com freio nela?

- Monto, só as vezes que não.

- Deve doer, né, aquele ferro na boca?

- Deve mermo. Mas será que tem outro jeito?
 Pensávamos juntos. Depois de um tempo, um ano talvez, ele já não estudava mais na escola e conversávamos pela internet, perguntei sobre a égua e ele disse:
 - Troquei, tô com um cavalo agora (e me enviou a foto)
 Me espantei com o desapego mas procurei não moralizar:
 - Lindão. Mas por que trocou?
 - Era muito braba.
 - Para andar nela?
 - É.
 - Eu também seria.
 Rimos e ficamos pensando em silêncio [...]” (Diário de Campo, Ana Luiza Mello, 2019 In: MELLO, 2021, p.149, 150).

Há mais de 3 anos não nos vemos. Mas nos falamos sempre, ele diz que tem saudades, de mim, da escola, diz pensar em voltar a estudar, mas não vê essa possibilidade como real. Quando foi para o ensino médio, não conseguiu acompanhar, lembro de me falar “ah, professora, tô burrão, não consigo, vou desistir da escola” e apesar das minhas tentativas de incentivo, acabou desistindo mesmo. Da ‘boca’ onde dorme e trabalha, ele me manda uma mensagem, perguntando do meu livro (e não foi a primeira vez). Sinto o coração apertar, uma mistura de alegria e tristeza... Digo que saiu, mas não foi impresso, e que nossas conversas aparecem nele e também em outros textos que escrevi. “Como faz só pra ver?” - ele pergunta. “Vou te mandar”, respondo, ainda sem saber bem o que enviar, já que as escritas são tão acadêmicas e não quero que ele pense que não é inteligente para entender. Tudo isso tem me feito pensar em muitas coisas... Como dar a ver e falar a escrita também para os sujeitos que fazem parte dela? Que pistas nos dão os encontros que continuam ressoando, apesar de conjunturas tão duras? Como propor a problematização de práticas opressoras sem moralizar, culpabilizar, sem se irritar e romper a comunicação, mas levando em conta os afetos produzidos e trocados no agora? (Diário de Campo, Ana Luiza Mello, novembro de 2021)

Como nos coloca Geni Núñez (2021), a violência colonial nos atinge nas múltiplas esferas da vida, desde a exploração das terras, dos rios, das outras espécies até à exploração do território-corpo que somos. E assim como essas violências incidem sobre nós de maneira conjunta, o enfrentamento a elas também deve acompanhar a complexidade que essa tarefa nos traz. O diário acima dá a ver como estamos em rede, como as opressões se misturam e se alimentam. Para enfrentá-las, acreditamos na importância de se despir das moralizações e buscar manter as expectativas frouxas (MELLO et al, 2018), para produzir bons encontros e poder forjar modos singulares de afirmar a vida e a formação. Como colocado anteriormente, não há manual para intervir contra o especismo e a pista que a formação inventiva nos dá é a problematização do cotidiano. Colocar em dúvida aquilo que acreditamos ser normal, natural e necessário, abrir espaço para os agenciamentos e para o que faz sentido em nós. Abrir-se para

experiências que tragam uma possibilidade de inventar, de construir, a partir dos encontros, nós mesmos e o mundo. Nas aulas, as conversas e as narrativas das(os) estudantes vão sempre reformulando minhas ideias e produzindo espaços de discussão e de produção de novos conceitos. Nesse sentido, o diário de campo é parte essencial para poder problematizar e pensar por entre acontecimentos, escritas, usos, problematizações com outros – humanos e não humanos. A escrita restitui o caminho da pesquisa e nos ajuda a ampliar os sentidos da intervenção para além dos relatórios que, regulados por instituições acadêmicas, científicas e editoriais, transformam-se em mercadoria utilitária para a indústria carnista e o especismo.

Nesta pesquisa, o diário de campo funciona como um dispositivo e ferramenta que possibilita o estranhamento de modos de codificação das práticas e de suas implicações. Como nos coloca L'abbate et al (2019, p.42), é através do diário que a pesquisadora poderá analisar suas implicações, inclusive as implicações com a pesquisa-intervenção que está propondo. “A análise das implicações, além de afastar qualquer postura de neutralidade, permitirá ao pesquisador/a ter contato com as motivações que o/a levaram a realizar a pesquisa e/ou intervenção”.

Com a perspectiva da invenção (KASTRUP, 1999) na formação, colocamo-nos em movimento, em conversas entre professoras e estudantes, buscando deslocar modos de pensar, calcados nas lógicas de saber ofertadas por meio de palavras de ordem moralizantes e verdades instituídas que afastam o exercício da problematização, e pensam a vida como predefinida e monocultural (NÚNEZ, 2019). Apostamos na invenção de outros modos de existência, que comportem viventes e suas subjetividades, buscando intensidades, construindo formas de luta e afirmação das singularidades. (MELLO; DIAS, 2022). Lembramos com isso a complexidade citada por Geni no movimento de desbastar nossos a priori para dar lugar a outros conceitos e tessituras relacionais.

Sendo uma área de favela, e com alguns fragmentos florestais e terrenos de capoeira³⁴, muitos estudantes do CIEP criam animais, como cavalos, porcos e galinhas. Conversamos muito sobre os bichos, eles gostam de contar histórias, façanhas e coisas que observaram no comportamento dos animais e eu aprendo e me divirto demais com os papos... Também contam de práticas de opressão e violência, muitas vezes externando um paradoxo em que se veem: gostam e se encantam com os animais, mas ao mesmo tempo, foram ensinados sobre a naturalidade e a necessidade das práticas de dominação e exploração, incluindo a castração dos porcos, captura e enjaulamento de pássaros, montaria de cavalos, manutenção de cães em

³⁴ Capoeira: palavra indígena que define a vegetação que cresce depois da derrubada de uma floresta ou mata virgem.

correntes, caça de pequenos animais silvestres, abate doméstico... Muitas vezes os estudantes estão em nítido conflito, outras estão buscando reafirmar a legitimidade de tais práticas... Como agir diante da defesa e reprodução de uma opressão? Às vezes, certos posicionamentos me chocam, ou me dão raiva, indignação, e me coloco do lado do certo e eles do errado... Se eu me deixo tomar por esses sentimentos e que eles direcionem minha fala, se adoto uma postura moralizante, que julga e culpabiliza, paro de me comunicar, dou a falar com as paredes... Do que sei sobre a violência que sofrem e reproduzem? Da veracidade com que tais práticas foram colocadas a eles e do campo afetivo que mobilizam? Do quanto de tristeza a culpa por não conseguir mudar pode produzir? Nunca acreditei que o caminho para as transformações fosse pela tristeza... A tristeza paralisa, não nos dá força para mudar. Acredito profundamente na relação intrínseca entre ética e afeto, apostando na alegria como uma força capaz de aumentar nossa potência para agir e existir. A tristeza é aquilo de diminui nossa capacidade de perseverar na existência, quanto maior a tristeza menores são as nossas possibilidades de agir, menor é a nossa perfeição, como diria Espinosa. A tristeza, a melancolia, nos leva a um estado de servidão, nosso conatus diminui. Então a ideia não é cair no campo da culpabilização, do ressentimento, do ódio, mas na produção de encontros que produzam dúvidas sobre aquilo que nos foi ensinado como “normal”, encontros que ampliem nossa capacidade de criar outros modos de ver e agir, com os outros e com nós mesmos. Que deem a ver que outras formas, transgressoras e autogestionárias, de ser e estar no mundo não só são possíveis, como podem nos fazer nos sentir mais alegres e potentes. (Diário de campo, março de 2022)

Assim, para problematizar o especismo na formação, apostamos nos encontros e conversas. Talvez seja por isso que nas entrevistas diariadas, pergunto aos docentes se eles falam sobre os animais em suas aulas. Tais conversas podem ser capazes de imprimir uma prática de cuidado com a vida e na qual os outros seres estão incluídos, bichos, crianças... Como forjar processos e práticas autogestionárias que afirmem possibilidades outras para os viventes? O que há de primordial na noção de problematização para poder transgredir, inventar e diferir na formação? Ao problematizar, se assume a função crítica de um dispositivo de análise e intervenção que nos insere nas instituições em jogo, escola e universidade. Trata-se de um exercício de colocar a atenção no presente para (des)formar, mais do que formar (DIAS; RODRIGUES, 2019), de produzir espaços-tempo, mesmo que pequenos, que possam dar lugar a dúvida, a experiência, a possibilidade da invenção de problemas e outros modos de ser.

Esse ano tenho dois alunos em uma turma de 6º ano do CIEP com quem troco muitas ideias sobre cavalos e outros animais que eles criam, entre outros assuntos. São conversas

muito interessantes e bastante paradoxais porque misturam elementos de uma cultura especista consagrada com muito afeto, curiosidade e interesse pelos animais. Um deles, um dia, chegou a me dizer que a coisa que ele mais gostava de fazer era sentar no quintal e ficar observando as galinhas. Ele se sentiu um pouco envergonhado logo depois de falar, mas eu achei a coisa mais linda. Poucas coisas me trazem para o agora (ou seja, para a vida) como contemplar os animais e sua presença transbordante. Assim, sempre dividimos nossas impressões e sensações. Adoro ouvir suas histórias. Outro dia, um me disse que não ia conseguir prestar muita atenção na aula porque tinha ficado até às 4 da manhã no forró... Aí ele diz, “eu tenho alma de velho, professora, eu gosto muito de ir pro forró dançar. Eu danço muito, tá?” “Ah, então vamos dançar qualquer dia”, brinquei... “Ah, eu gosto muito, já fui pra rua brincar com a roupa de sair.” Brincar?, perguntei sorrindo, com a inusitada combinação de atividades. “Sim, fui brincar com as crianças lá na rua, depois eles foram pra casa e eu fui pro forró...” Soltei uma gargalhada. Costumamos também falar muito sobre os modos de manejo dos animais domesticados, eles têm seus próprios conflitos, eu os meus, assim levantamos outras questões e as problematizamos, dentro do possível... E sempre aprendo, sempre me modifico e me reoriento. Na segunda feira passada, assim que cheguei na sala vieram me falar que o cavalo de um deles havia morrido no dia anterior. Ele estava bem triste e me contava detalhes do ocorrido, como fora de repente e sem explicação. Disse que estava no serviço (ele entrega frango assado de bicicleta) quando o pai lhe avisou, mas como estava com clientes não pode se ater muito a notícia. Ao chegar em casa, encontrou com o corpo do animal e disse ter ficado sem chão, chorando muito. Daí veio o que mais me chamou a atenção e que eu nunca havia parado para pensar. O que se faz na favela com o corpo de um cavalo morto? Se queima. Enterrar é inviável (além do espaço que seria necessário, imagine cavar um buraco grande o suficiente para enterrar um cavalo), é pesado demais para levar para outro lugar, recolher ninguém recolhe, o Estado não quer saber... Assim, o pai lhe mandou voltar a rua para catar pneus e queimar o cavalo. Ele tentou se negar, mas foi obrigado. Vi o vídeo, postado nos storys do whatsapp. O animal pegando fogo com as patas esticadas para cima, cheio de pneus em volta. Uma cena de dar embrulho assistir pelo celular, que dirá para esse menino, que amava o animal, vendo seu corpo queimar em seu próprio quintal, sentindo um cheiro que nunca irá esquecer (lembrei do cheiro do crematório para onde levei os três últimos cães que perdi, um cheiro de tristeza). E hoje teria que queimar mais depois que saísse da escola, talvez por alguns dias. Ao perceber o meu choque, outros alunos contaram suas próprias histórias dos corpos de seus cavalos queimados. Muitos alunos têm equinos em péssimas condições de saúde, alguns vindos de apreensões, não tomam vacinas, a alimentação é inadequada, então não é raro que

venham a óbito. Que efeitos formativos tais práticas têm sobre essas crianças? Como poderia eu querer apontar os caminhos (antiespecistas) que elas podem tomar, em um mundo em que me mantenho tão privilegiada? (Diário de campo, junho de 2022)

Observar um animal, contemplá-lo, se sentir olhado por ele (como diria Derrida), se encantar com a alteridade, com a presença plena, se envolver em um devir animal, em uma dupla captura, tudo isso pode produzir movimentos antiespecistas em nós, que colocam em dúvida aquilo que aprendemos, que produzem um olhar desconfiado sobre as normas e tradições. Para sustentar as formas violentas com que tratamos os animais na pesquisa, na indústria alimentícia, no entretenimento, em tantas relações cotidianas, acreditamos que seres de outras espécies não sentem, estão apenas cumprindo seu papel, necessário para os humanos. Mas se colocamos isso em dúvida, em alguma das relações que estabelecemos, seja com nosso cachorro, ao observar um leitão brincando com seus irmãos, uma galinha tomando sol (como traz o estudante no diário acima), seja qual for, abrimos uma brecha para colocar em dúvida outras relações. Manter um cachorro preso em uma corrente é triste... E um passarinho na gaiola? E animais num zoológico? E espécies aquáticas num aquário? E porcos num galpão? Por que? Porque eles ficam muito tristes... Para as crianças é bem simples. Mas a elas vai sendo ensinado que animais são como máquinas de produção de bens e serviços para nossa espécie. No entanto, por mais permanente e sólido que possa parecer o especismo, suas contradições nos transbordam e o movimento de autodissolução se faz presente, em luta permanente, na contradição do instituído e do instituinte (LOURAU, 1993).

É o que os diários trazidos nesta tese, tanto com conversas entre estudantes quanto com docentes, buscam dar a ver. Talvez nas ementas e nos discursos hegemônicos reproduzidos na academia, os animais se mantenham completamente invisibilizados ou ainda cumprindo papéis que foram arbitrariamente designados a eles. Mas nas conversas, na emergência do acontecer de um encontro, tais *a priores* podem ser desestabilizados, abrindo espaço e tempo para outros modos de pensar e se relacionar com seres de outras espécies.

Dessa forma, esta tese militante traz uma pesquisa-intervenção que é feita nas tessituras micropolíticas do cotidiano, um certo modo de habitar o mundo que, de alguma forma, já ocorria muito antes da entrada neste programa de pós-graduação. Contudo, para produção deste trabalho foram propostos encontros, conversas-entrevistas e uma escrita tomada como um modo implicacional que, pela presença, nos reposiciona, abrindo espaço para a produção de uma *ethopoesis*, para a invenção de si e do mundo.

Para pensar o campo de formação de professoras é importante estarmos atentas às múltiplas linhas que se atravessam entre escola básica e universidade, entre aprendizagem e

ensino, que vão muito além do que dizem as ementas e produzem as teorias. Sabemos que currículos direcionam, mas não conseguem conter o fluxo de uma aula, que é único e singular aos sujeitos envolvidos e seus contextos específicos.

Ao apostar em uma escrita que propõe uma formação de professoras inventiva e antiespecista, buscamos forjar com os outros seres viventes uma alteridade radical, capaz de romper com as definições que categorizam e subjagam e de questionar os papéis instituídos e as características elencadas para legitimar nossa arrogância e senso de superioridade sobre os outros seres. A partir da desnaturalização destes postulados, é possível a criação de circunstâncias que produzam modos de subjetivação outros, capazes de abrir espaço para a invenção de outras formas de se relacionar com os seres viventes e consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. de, ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. *Psicologia, Ciência e Profissão*, vol. 27, nº 4, Brasília, 2007, p. 648-663.

ARANTES, E. M. de M. Escutar. In: FONSECA, M.G; NASCIMENTO, M.L.DO; MARASCHIN, C. (Orgs) *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3231-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Instrução Normativa nº 113, de 16 de dezembro de 2020. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/Secretaria de Defesa Agropecuária. Disponível em <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/sanidade-animal-e-vegetal/saude-animal/programas-de-saude-animal/sanidade-suidea/legislacao-suideos/2020IN113de16dedezembroBPMBeBEAgranjasdesunoscomerciais.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2023.

DELEUZE, G. A lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DESPRET, V. O que diriam os animais? Traduzido por Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

DIAS, R.O. Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. Entre ementas, teorias e o que temos feito de nós... Conversações em Psicologia e Educação Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.]. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

_____. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. CHILDHOOD & PHILOSOPHY, v. 15, p. 1-26, 2019.

DIAS, R. O.; BARROS, M. E. B. de, RODRIGUES, H. B. C. A questão da formação a partir de 'proust e os signos' - o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. ETD- Educação Temática Digital. Campinas, SP, v.20 n.4 p. 947-962 out./dez. 2018.

DIAS, R. O.; RODRIGUES, H. B. C. (orgs.). Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2019.
DUARTE, A. A Pandemia e o Pandemônio: Ensaio sobre a Crise da Democracia Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2021.

EMBRAPA, Castração de suínos, 2021. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/criacoes/suinos/producao/manejo-da-producao/maternidade/castracao>>. Acesso em 19.out.2023.

ESPINOSA, B. de. Ética / Spinoza; (tradução e notas Thomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FAUSTO, J. A cosmopolítica dos animais. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

FELIPE, S.T. A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista, In: STEVENS, C., Oliveira, S. R. de, Zanello, V. (orgs.) Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014.

_____. Galactolatria: o mau deleite. São José, Editora Ecoânima, 2012.

FOUCAULT, M. Anti-Édipo: introdução à vida não-facista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Anti-Édipo. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

_____. Ditos e escritos V – Ética, Sexualidade Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. A hermenêutica do sujeito. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 2006.

GAARD, C.G. Rumo ao ecofeminismo queer. Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, p. 197-223, 2011.

GABRIEL, A. Ecofeminismo e ecologias Ecofeminismo e ecologias queer: uma apresentação. Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, p.167-173, 2011.

GARCIA, Uirá. Macacos também choram, ou esboço para um conceito ameríndio de espécie. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 69, p. 179-204, abr. 2018.

GIORGI, G. Formas comuns: animalidade, literatura, biopolítica. Tradução Carlos Nougué. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

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

GONÇALVES, M. T. Uso de monensina e óleos essenciais em dietas de bovinos para mitigação de metano entérico. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Zootecnia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

GUATTARI, F. Caosomose: Um novo paradigma estético. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUEDES, F. L. A. Dietética Natural: Mulheres, ecologismo e espiritualidade na cozinha da Nova Era. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GUIMARÃES, S. Prólogo. ROSENDO, D.; OLIVEIRA, F.A.G., KUHNEN, T. (Orgs.) *Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 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.

KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V. PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal Revista de Psicologia*, vol. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013

KHELL, M. A contribuição do ecofeminismo para a ética animal. In: ROSENDO, D.; OLIVEIRA, F.A.G., KUHNEN, T. (Orgs.) *Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019.

L'ABBATE, S.; PEZZATO, L.M.; DÓBIAS, D.V.; BOTAZZO, C. O diário institucional nas práticas profissionais em saúde. *Mnemosine*, Vol.15, nº1, p. 40-61, 2019 – Parte Especial A - Artigos.

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.

LUCA, F. Vá tomar o leite da sua mãe. In: OLIVEIRA, F.A.G., DIAS, M.C.D. *Ética animal: um novo tempo*, p.199-210. Rio de Janeiro, NI, 2018.

MACHADO, L. D. O desafio ético da escrita. *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 146-150; Número Especial, 2004.

MACIEL, M.E. *Animalidades: zooliteratura e os limites do humano*. 1ªed. São Paulo: Eitora Instante, 2023.

MASSUMI, B. *O que os animais nos ensinam sobre política*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MELLO, A.L.G.D. Educação Antiespecista e a invenção de outros modos de viver. In: DENIS, L. (Org.) *Educação Vegana: Reflexões sobre a prática*. São Paulo: Editora FiloCzar, 2023.

_____. Por uma formação antiespecista na escola pública (Tese de Doutorado em Bioética, Ética aplicada e Saúde Coletiva). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

_____. A formação inventiva como dispositivo para uma educação antiespecista: Uma experiência no CIEP 411 e na escola Orgé (Monografia do curso de graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

_____. Animalidades e práticas de si: Educação, Veganismo e Subjetividades. In: OLIVEIRA, F.A.G., DIAS, M.C.D. *Ética animal: um novo tempo*, p.109-126. Rio de Janeiro, NI, 2018.

_____. Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação abolicionista (Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade). Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

_____. Encontros e deslocamentos em uma experiência de educação ambiental no CIEP 411 e na APA do Engenho Pequeno. (Monografia do Curso de Especialização em Educação Básica-Modalidade Ensino de Biologia). Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

_____. Desnaturalizando o especismo na escola básica. In: VII Seminário Vozes da Educação: Resistências políticas e poéticas na vida e na educação: Regina Leite Garcia presente! TAVARES, Maria Tereza Goudard, ARAÚJO, Mairce da Silva, OLIVEIRA, Daniel de, MELLO, Letícia Pacheco de (orgs). 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 2019, v.1, p.1932-1943.

MELLO, A.L.G.D., COSTA, R.L., OLIVEIRA, A.S.O., SILVA, A.C. Experiências com Arte Ambiente Alteridade no CIEP 411. In: DIAS, R. O., RODRIGUES, H. C. B. *Escritas de si: Escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2018.

MELLO, A.L.G.D., DIAS, R.O. Por uma formação inventiva antiespecista. In: *Revista Mnemosine*, v. 16, n. 1: Edição Especial: Dossiê Formação inventiva de professores: ensaios microfísicos, pesquisa-intervenção e estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

_____. Arte ambiente alteridade: formação inventiva entre universidade e escola básica. *Fractal Revista de Psicologia*, nº 34, 2022a.

_____. Processos autogestionários, desobediência e formação inventiva antiespecista. OLIVEIRA, F.G.; INSFRAN, F. (Orgs.) *Aprendendo a transgredir: diálogos a partir de bell hooks e Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2022b.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

NASCIMENTO, M.L.do; LEMOS, F.C.S. A pesquisa-intervenção em psicologia: os usos do diário de campo. *Barbarói, Santa Cruz do Sul*, n. 57, p.239-253, jul./dez. 2020.

NÚÑEZ, G. Descolonização do pensamento psicológico. *Plural: valorização profissional em tempos de 'novas' práticas em Psicologia, Florianópolis*, p. 06 - 11, 21 ago. 2019.

_____. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *Climacom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte*, v. ano 8, p. 01-08, 2021.

OLIVEIRA, F.A.G. Especismo Estrutural: Os animais não humanos como um grupo oprimido. In: PARENTE, A.; DANNER, F.; SILVA, M.A. da. (Orgs.) *Animalidades Fundamentos, aplicações e desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

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.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(1), 85–102, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2010.9019>> Acesso em: mar. 2022.

ROCHA, M. L. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, R.O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, nº 4, ano 23, 2003.

ROCHA, J.J.G. Direito, decolonialidade e giro multiespécie. *Revista Direito e Práx.*, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 2, 2021, p. 885-914.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

SANDLANDS, C. Paixões desnaturadas? Notas para uma ecologia queer. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, p 175-195, 2011.

SIMONI, A.C.R.; MOSCHEN, S. Outrar. In: FONSECA, M.G; NASCIMENTO, M.L.DO; MARASCHIN, C. (Orgs) *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TEDESCO, S.H.; SADE, C.; CALIMAN, L.V.. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia - Vol. II • Fractal, Rev. Psicol.* 25 (2) • Ago 2013.

VENTURA, D.; REIS, R. A Linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil, In: Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil. Boletim nº 10. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2021/01/boletim-direitos-na-pandemia.pdf>>. Acesso em: maio 2022.