



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/a-animalidade/>

A animalidade que habita a escola: artes visuais, alteridade e educação

Tathiana Jaeger de Morais [1]

RESUMO: Este artigo apresenta relações entre artes visuais e animalidade como potência para pensarmos outras relações de alteridade na escola, a partir de um diálogo entre o campo da arte e suas provocações ético-estéticas que desacomodam certas verdades sobre como relacionamo-nos com os outros, animais humanos ou não, e a noção de *experiências de animalidade, experiências de alteridade* em algumas *memórias da animalidade que habita a escola*, bem como da presença real dos animais nesse espaço, aliadas ao pensamento de Carlos Skliar, Nadja Hermann e Luciana Gruppelli Loponte. Esses exercícios, entrelaçados ao campo das artes visuais, são entendidos como operações pedagógicas de resistência, de criação poética e estética na escola, que buscam outras formas de pensar nossa animalidade e a convivência com os outros enquanto alteridades radicais, independentemente de sua forma, gênero, espécie e raça, bem como nos provocam a usar de outros modos a razão, a linguagem e nossa sensibilidade. Nesse percurso, tentaremos mostrar como se criam laços entre as fronteiras do ser humano e animal, do eu e do outro, laços que subvertem e resistem a certas normas pedagógicas, ligadas a uma visão humanista antropocêntrica e cartesiana.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade. Animalidade. Artes Visuais e Educação.

The animality that inhabit the school: visual arts, alterity and education

ABSTRACT: This article presents the relations between visual arts and animality as a potency to think other relations of alterity in education, based on a dialogue between the field of art and its ethical-aesthetic provocations that stir certain truths about how we relate to others, human animals or not, and the notion of *experiences of animality, experiences of alterity* in some *memories of animality that inhabit the school*, as well as the real presence of animals in this area, allied to the thought of Carlos Skliar, Nadja Hermann and Luciana Gruppelli Loponte. These exercises, interwoven with the field of visual arts, are acknowledged as pedagogical operations of resistance, of poetic and aesthetic creation at school, which seek other ways of thinking our animality and the coexistence with others as radical alterities, regardless of their form, gender, species and race, as well as provoke us to use reason, language and our sensibility in other ways. Along the way, we will try to show how connections are created between the limits of human and



animal, of the self and the other, links that subvert and resist certain pedagogical norms, linked to an anthropocentric and cartesian humanist vision.

KEYWORDS: Alterity. Animality. Visual arts and Education.

Entre nós e entre outros: alteridade, animalidade e educação

Segundo Skliar (2014, p. 119) educar é ter espaço e tempo para estarmos juntos, fazermos coisas juntos, entre nós e entre outros. Para o autor, educar não é somente sentir e pensar sobre si mesmo, mas é também mobilizar outras formas possíveis de viver e conviver consigo mesmo e com qualquer outro que habite o ambiente escolar e o mundo. Vista assim, a educação assume uma responsabilidade ética naquilo que acontece entre um e o outro. Mas quem é o outro? Entendemos o outro, neste artigo, como um animal humano ou não humano, assim, não se traça uma linha divisória entre espécies, ou formas de vida diferentes, antes se aceita a alteridade desses outros, enquanto sujeitos com uma visão de mundo, cultura e sociedade própria.

Porém, a herança de um modelo educativo moderno antropocêntrico, que nos leva a privilegiar um certo humano ideal acima de outras vidas, o pensamento racional acima do sensível e a normalidade que busca a semelhança em oposição à diferença, ainda permeia a escola e nossas práticas pedagógicas. Essa herança perpetua outro modo de relação com outros, em que esses seres não têm a permissão de se constituírem como alteridades, pois o outro é entendido como um mesmo, como um próximo ao eu, que pode ser compreendido e assimilado. Esses outros resistem e escapam às normas e domesticações escolares, eles quebram com uma suposta linearidade, com um tempo de produção e urgências, eles quebram com a suposta totalidade de um humano ideal. Esse modelo de humano ideal apto para entrar no conjunto da humanidade foi pensado, por certas visões teológicas e filosóficas antropocêntricas, como um ser de existência



singular, uno e soberano às outras formas de vida, quando consegue cortar a ligação com o animal e domar a enigmática e assustadora animalidade que o habita, num movimento de transcendência, oposição e negação. Foi nessa separação, do *Homo sapiens* de todo o restante do reino animal, que surgiu o que entendemos hoje como humanos.

No curso de nossa história ocidental, a definição de ser humano foi baseada na transcendência, negação ou domesticação da animalidade. Assim, foi construída a suposta ideia de humanidade, em que habitam seres singulares e racionais, como sendo o polo positivo e oposto ao negativo da animalidade, em que habitam seres genéricos e irracionais. Fomos ensinados a entender a animalidade sempre em oposição ao que seria próprio do ser humano. Ao sermos provocados com outras leituras possíveis sobre a animalidade, ficamos confusos, com medo e perdidos. Essa provocação desmobiliza também as construções baseadas em binarismos que movimentaram a filosofia moderna: razão/sensibilidade; razão/instinto; homem/mulher; cultura/natureza; humanidade/animalidade; humano/animal, só para citar algumas. Nessas dicotomias binárias, negligenciamos e subestimamos os outros, humanos que não são vistos como semelhantes e os animais, mas também a nós mesmos quando desqualificamos nossos corpos, desejos, afetos, instintos em detrimento da razão. A animalidade é supostamente o lugar desses sentidos desqualificados, o lugar dos animais e dos outros humanos supostamente mais “animalizados”: o louco, o negro, o índio, a mulher, o deficiente, o pobre, o selvagem, o homossexual, e tantos outros que não se enquadram nesse modelo ideal de humano.

Que seres vivos irônicos somos nós, *Homo sapiens*, que, para ascendermos a uma suposta condição subjetiva de humanidade, necessitamos abafar e abandonar vidas em nós e a nosso redor, precisamos a todo momento ser lembrados de como devemos nos portar para ser humanos. Nessa visão, a escola é o lugar de nos formarmos humanos ideais, lugar de civilizar,



socializar e educar uma criança para conseguir ascender ao suposto conjunto soberano que é a Humanidade: um processo de formação que abre caminhos para massacres, encarceramentos e domesticações de todos os outros vivos que não seguem esse padrão de normalidade, de mesmice. Estamos falando aqui de qualquer outro, humano e animal, que não siga os modelos transcendentais, racionais e puramente científicos dessas visões que inventaram um humano dividido em sua condição biológica de animal e sua condição de ser, de humano.

E se resolvêssemos subverter, resistir a esses padrões e normas, se resolvêssemos pensar a formação humana a partir de sua animalidade e do outro radical, mais outro que qualquer outro, que é o animal? E se provocássemos, a partir das artes visuais, da literatura e, quem sabe, da convivência com os animais, uma fragmentação desse humano dividido em certas polaridades modernas? Será que com os pedaços humanos e animais dessa fragmentação pelo outro, poderemos pensar em outras possibilidades de encaixes que formem outras multiplicações de ser humano? Outros humanos, diferentes e que aceitem a diferença do outro que difere de si mesmo, que aceitem a alteridade irreduzível desses tantos outros que permeiam nossas escolas, casas, cidades, florestas e nosso imaginário? Mas como podemos criar laços entre as fronteiras do eu e do outro, do humano e do animal, laços que subvertem e resistem a certas normas pedagógicas, ligadas a uma visão humanista antropocêntrica e cartesiana?

Derrida (2002) nos dá uma pista sobre a criação desses laços, ao nos lembrar de um episódio vivido pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche em Turim, no final de sua vida. No episódio em questão, Nietzsche vê de sua janela um cocheiro bater em seu cavalo. Ao ver essa cena de violência, o filósofo vai ao encontro do animal e, num gesto de compaixão e afirmação de uma vida com singularidade e alteridade, aos prantos abraça o animal para livrá-lo dos golpes do cocheiro. Para Derrida (2002, p.67), Nietzsche reanimaliza a genealogia do conceito e, em *Ecce*



homo, “tenta nos reensinar a rir premeditando soltar de alguma maneira todos seus animais na filosofia”. Para o filósofo franco-argelino, Nietzsche não nos ensina só a rir e soltar nossa animalidade, mas também nos ensina a chorar, “pois, como vocês o sabem, ele foi suficiente louco para chorar junto de um animal, sob o olhar ou contra a face de um cavalo. Por vezes, creio vê-lo tomar esse cavalo por testemunha, e sobretudo, para tomá-lo como testemunha de sua compaixão, pegar sua cabeça entre as mãos” (Derrida, 2002, p. 67).

Para Skliar (2014, p.109), Nietzsche tentou transformar a ideia de amor ao próximo ligado ao amor religioso e mesquinho em um amor por vidas distantes e desconhecidas. Talvez seja por isso que ele pode não somente se entregar às potências de viver nossa animalidade, como também deixar-se ser visto por um animal estranho e com ele estabelecer outras relações de alteridade. Nietzsche foi suficientemente louco para romper com a tradição das normas filosóficas vigentes. Seu grande sacrifício foi o de ser louco e ir contra uma ideia de domesticação que desenha uma só possibilidade de humano. Sua suposta loucura foi um ato de solidariedade com os milhares de outros sacrificados por serem somente manchas ou borrões perto do desenho perfeito que supostamente seria esse humano ideal, ou outros tão genéricos como os animais, que perto desse desenho soberano não chegam nem a ser esboçados. Esses tantos outros são negados e excluídos por um modelo pedagógico moderno que não nos permite pensar fora dos padrões do que supostamente seria esse humano ideal, um ser que vive dividido entre a condição física de sua animalidade e a condição moral de sua humanidade. Nesse modelo pedagógico moderno, que se apoia em certos discursos humanistas antropocêntricos, os quais demonizaram e bestializaram nossa animalidade, surgem pedagogias civilizatórias que domaram os corpos dos sujeitos da educação e dividiram nossas vidas em polaridades opostas. Esse apagamento da animalidade pode ser considerado uma das primeiras distinções do humano como ser soberano sobre o animal e outros viventes, bem como uma forma de desprezar nossa sensibilidade como forma de pensamento e produção de conhecimento.



A educação ainda está imersa (nesta questão específica) nesse pensamento antropocêntrico que ensina que, para sermos humanos, devemos ser domados e civilizados, e nesse processo excluímos e abandonamos outras vidas em nós e ao nosso redor. O animal sempre sentiu na pele o que é ser um vivente que se empurra para a morte, a partir de certas classificações de vidas que podem ser abandonadas, que são relegadas à exploração, à coisificação, à eliminação. Esse campo de classificações e decisões éticas e políticas atravessa espécie, gênero e raça, e com isso outras vidas supostamente dotadas de uma maior animalidade, tais como os negros, as mulheres, os loucos, os pobres, os feios, os homossexuais, os deficientes e tantos outros que não se enquadram como semelhantes a esse modelo de humano ideal são empurradas para uma zona marginal, uma zona em que não são vistos pelos olhares de uma ética universal. A ideia de perfectibilidade construída em torno do ser humano não o impediu de cometer as maiores violências contra esses viventes que, ao decorrer de nossa história, não foram considerados dignos da humanidade. Essa invenção de ser humano não dá mais conta da multiplicação de outras formas de sujeitos que habitam nossas escolas e nossas relações fora dela, mas mesmo assim tentamos educar nossos alunos para uma norma moral universal, que se mostrou incapaz de incorporar as diferenças e pluralidades da vida, tornando-se algo abstrato e sem sentido.

Nessa direção, buscamos, neste artigo [2], pensar outras relações de alteridade na educação, que se expandam para além de conceitos engessados de gênero, raça, classe social ou espécie. Esse pensamento é movimentado a partir de um diálogo entre o campo da arte e suas provocações ético-estéticas, que nos provocam e educam mediante outras racionalidades, sensibilidades e linguagens, e a noção de *experiências de animalidade*, *experiências de alteridade* em algumas *memórias da animalidade que habita a escola*, bem como da presença real dos animais nesse espaço. Nesse caminho, teremos, como parceiros teóricos, o pensamento de Carlos Skliar (2003, 2014), Nadja Hermann (2005, 2014, 2016) e Luciana Gruppelli Loponte (2005).



Ética e estética na educação: artes visuais, animalidade e alteridade

A tradição pedagógica ainda se mantém ligada a um paradigma moderno em que se busca a aplicação de um princípio universal, acreditando ser possível uma apreensão da consciência ética somente pelas vias da razão, desvalorizando e excluindo assim as diferenças. A pesquisadora Nadja Hermann (2005, 2014, 2016) nos aponta o caráter abstrato dos princípios morais ligados somente à razão e investe em outro modo formativo, o caminho da estética e suas possibilidades de formação quando esta, segundo a sua experiência, pode multiplicar nossos julgamentos morais. Uma outra visão da estética surge no século XX, quando ela se liberta das correntes metafísicas que a limitavam aos estudos dos fundamentos da arte e do julgamento do belo. Agora, a estética pode se (re)conectar, de uma forma atual, às fontes helenísticas que a percebiam como o sensível (*aisthesis*), que são “os sentimentos, as emoções, as forças vitais, a imaginação, provocando nossas crenças de forma mais efetiva que a mera existência de princípios éticos formais” (Hermann, 2016, p. 20). As relações entre ética e estética na educação permitem acessar eticamente, sob outros olhares, paradigmas modernos como o da animalidade, que de outra forma talvez recaíssem em princípios abstratos, homogêneos e excludentes. Ao introduzir o pluralismo de formas de ser e agir na ética, a estética traz o estranho, o diferente, o outro radical que transcendem as fronteiras racionais, “criando formas de sensibilidade e experiências de subjetividade que exigem novos modos de tratamento ético” (Hermann, 2005, p. 11), ampliando nossas relações com o mundo, os outros, humanos e animais, e nossa própria animalidade.

As experiências estéticas das artes visuais nos permitem, pelos seus caminhos abertos e sem respostas únicas, pensar novos modos de tratamento ético que transcendam as barreiras do racional e a visão que temos de nós mesmos e dos outros. O agir ético não é um conhecimento que pode ser transmitido somente pelo racional, na medida em que precisamos de um território



de experiências para podermos inventar diferentes maneiras de ser e nos relacionarmos com os outros. Para isso, no entanto, é necessário algo que nos provoque, que desestabilize nossas heranças, incite o estranhamento, o desconforto, ou seja, são necessárias novas experiências e sensibilidades. Seria a estética um catalisador de novas experiências de sensibilidade, de animalidade, de alteridades na educação? Mediante a experiência, a estética age em campos racionais e sensíveis, atua no espaço “entre”, no espaço de nossa animalidade domesticada, num movimento, nos deixa atentos às singularidades dos outros em nossas decisões éticas, ampliando a internalização de experiências subjetivas que criem novas configurações éticas.

As artes visuais nos apresentam representações e visões de mundo que não se enquadram em padrões universais. São outros mundos possíveis e impossíveis pensados com e pela arte, que nos capturam pela experiência estética, abrindo espaço para a imaginação crítica e criativa. Dessa união da ética e da estética na educação, criam-se espaços que movimentam possibilidades de vivermos a vida como um artista que modela e inventa a si mesmo e sua relação com o outro, criam-se também aberturas para experimentarmos a animalidade que por vezes tememos e da qual nos afastamos. O ser que se doa a essa ação “dispõe de liberdade, autonomia e poder na vida como um artista” (Hermann, 2005, p. 69), e esse processo provoca fissuras nas práticas pedagógicas implicadas pela arte e por uma postura ético-estética frente a sua prática, em que os saberes humanistas podem ser questionados e movimentados pelas artes e sua potência formativa. A pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2005) nos convida a pensar a possibilidade de uma docência artista a partir de Nietzsche e Foucault e suas provocações sobre arte, vida e ética, indicando-nos caminhos entreabertos, fissuras e possibilidades para pensarmos a docência não como um modelo ou exemplo a ser seguido, mas como um exercício de criação constante. Nesse exercício de viver esteticamente a docência, experimentamos uma arte de viver, de criar a nós mesmo se criar outras relações com o outro radical. No entanto, para que esse exercício de viver esteticamente seja levado para a educação, é preciso um currículo que provoque tais



experiências, por meio de propostas pedagógicas – é preciso um currículo, ou melhor, um “modelo” de educação que esteja aberto às contaminações das artes.

A experiência estética é um acontecimento que necessita de uma ideia que provoque reflexões, ou seja, necessita de um outro tempo e de um professor que incite essas relações. Não adianta somente mostrar obras de artes e propor leituras literárias, esperando que o aluno tenha uma experiência estética que modifique sua visão sobre a animalidade e a humanidade; é necessária uma educação aberta às proposições da arte e de um professor que também seja um artista que crie situações para essas mudanças. De fato, sem uma ideia que a sustente, a experiência estética pode não acontecer: precisamos de práticas pedagógicas ligadas à estética, à ética e à política que contribuam para movimentarmos fissuras e desconstruções numa educação que ainda carrega uma forte herança humanista antropocêntrica. Nessa abertura, as artes visuais podem se aproximar da educação e nela movimentar outras formas de pensar, fora dos padrões, de pensar como um louco, ou seja, pensar com outras racionalidades e sensibilidades. Talvez seria possível nos aproximarmos dessas questões movimentando na escola um outro tipo de formação humana, que não partisse de uma humanidade ideal e soberana, mas sim se constituísse pelo que nos foi há tanto tempo negado, nossa animalidade, nossos instintos. Talvez pensar como um louco seja viver as potências da animalidade, que, ao nos propiciar experimentar outras racionalidades, nos permita adquirir outras linguagens e sensibilidades para nos deixarmos sentir e ser vistos por esses outros que o modelo moderno de educação negou, excluiu e abafou.

A animalidade que habita a escola: exercícios de animalidade, exercícios de alteridade

Algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre se abrem para viver outras relações com a animalidade que habita o humano, bem como outras relações de alteridade, ao acolher



animais dentro do espaço e do tempo escolar. Em sua grande maioria, as escolas dessa rede estão localizadas em zonas periféricas, onde o número de cães e gatos abandonados vivendo nas ruas é extremamente alto. Porém, até mesmo alguns animais tutelados por humanos vivem soltos e transitam pelas ruas em torno das escolas. Os animais que vivem em situação de rua e até mesmo os que têm tutores seguem os alunos até a escola, alguns para se protegerem e estar perto de seus tutores, outros, ou ambos, procurando abrigo, comida e contato com seres humanos. Não são todas as 99 escolas da rede que aceitam a entrada e permanência desses animais, porém, a grande maioria das escolas, por tensionamento de algum grupo de professores, acolhe, fornece alimentos e cuidados veterinários aos animais que transitam no entorno ou tem animais comunitários sob sua tutela. Esse tipo de situação acontecia às escondidas até o dia 27 de agosto de 2009, quando entraria em vigor o decreto n.º 16.420 [3], regulamentando a permissão de permanência de animais nas escolas, de caráter público ou privado, situadas dentro do município de Porto Alegre. Esse decreto considera que a permanência dos animais nas escolas surge pela necessidade de sua utilização como prática pedagógica. Apesar de o decreto [4] ver os animais como objetos a serem utilizados pelos alunos, não se pode negar a importante mudança de paradigma que ele trouxe para a relação com os animais dentro das escolas. Assim, o que acontecia de forma ilegal nas escolas é legitimado e cada um desses espaços encontra modos de convivência com esses “novos” habitantes do espaço escolar.

É com esse decreto que se legitima o trabalho que já vinha ocorrendo de modo informal na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint’Hilaire, localizada no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. A escola situa-se na divisa entre as cidades de Porto Alegre e Viamão e é vizinha do Parque Saint’Hilaire, ou seja, é cercada de muitas áreas verdes, de preservação ecológica, mas também de núcleos densamente povoados. Com a legitimação do trabalho informal de acolhimento de animais em situação de rua, machucados ou debilitados, realizado por professores com a ajuda de alunos voluntários, a escola cria o *Projeto Vira-Latas: Adote esta Ideia*, no mesmo ano do decreto.



Hoje o projeto está sob minha coordenação [5] e faz parte dos projetos institucionais da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED/PMPA).

O projeto, que acontece duas manhãs e duas tardes por semana, com turmas integralizadas no contraturno escolar, atende, neste ano de 2018, cerca de 80 crianças e adolescentes advindos do 1.º, 2.º e 3.º ano-ciclo (que seriam as turmas do 1.º ao 9.º ano do ensino fundamental). O objetivo do projeto é, a partir do protagonismo infanto-juvenil, propiciar aos alunos pensar crítica e criativamente o mundo a partir da questão animal, relacionada às disciplinas escolares, especialmente às artes visuais e à literatura, bem como planejar e desenvolver ações e projetos sobre o tema e, com isso, produzir e disseminar propostas que tratem sobre direitos, guarda responsável e proteção aos animais domésticos ou selvagens, dentre outras ações e realizações. Desde a sua criação, o *Projeto Vira-Latas*, a partir da interação entre escola e comunidade escolar, já encaminhou para lares seguros mais de 300 animais e conseguiu atendimento veterinário diverso para mais de 800 animais, todos oriundos do entorno da EMEF Saint’Hilaire e das famílias dos alunos. Nossa rotina com os alunos é composta por atividades de formação, estudos e pesquisas para a realização das ações e projetos escolhidos por eles, assim como uma rotina diária de cuidados com os animais adotados pela escola e com o canil onde eles vivem. Como o próprio nome já diz, o projeto não pretende somente incentivar a adoção de um vira-lata, mas sim propiciar aos alunos a adoção e criação de outras ideias e conceitos sobre a relação que eles estabelecem com os animais e a sua própria animalidade.

Estão sob a tutela da escola quatro cães – são o que chamamos de animais comunitários, que, conforme a Lei Estadual n.º 13.193 [6], de 30 de junho de 2009, são aqueles que estabelecem com a comunidade em que vivem laços de dependência e manutenção, ainda que não possuam responsável único e definido. Até o final do ano de 2017, tínhamos cinco cães na escola, porém,



após muita luta, perdemos para o câncer o cão Negão, símbolo do projeto. Hoje temos quatro cães compartilhando do espaço conosco, cada um com uma história peculiar de abandono e maus-tratos. Os quatro cães foram nomeados pelos alunos: o Peludinho, o Véio, a Manuela e o Rapadura, cada um com sua personalidade e singularidade, que os alunos conhecem e aprendem a respeitar. Por exemplo, o Véio tem esse nome porque, apesar de sociável, estabelece seu limite de interação a partir de uma rosnada ou, em último caso, uma leve mordida, sinais que as crianças aprendem a ler – sozinhas ou pelo estudo do comportamento animal durante o projeto – nas nuances sutis de uma comunicação não verbal.

A convivência entre humanos e animais é um aprendizado das diferenças: os animais não dizem com palavras quando se sentem incomodados com alguma situação, mas o demonstram de inúmeras outras maneiras em suas ações, expressões, vocalizações e postura corporal. Os animais desobedecem nossas supostas normas e contratos sociais universais. Para aprendermos a nos comunicar e conviver com eles, precisamos dispor de tempo, abertura e outras sensibilidades e racionalidades. A convivência com esse outro radical é semelhante à convivência com outros humanos que fogem a uma leitura rasa e universal, a partir de nós mesmos. Como disse Skliar (2014):

[...] o termo “convivência” obriga-nos a um primeiro ato de distinção: trata-se daquilo que se distingue entre diferentes seres e que provoca, diante de tudo, contrariedade, receio, desconforto, perturbação. Se não houvesse estranhamentos, a pergunta pela convivência nem sequer nasceria, porque conviver é, essencialmente, estar em meio à intranqüilidade, permanecer na turbulência, tensionar-se entre diferenças, revelar alteridades, não poder dissimular desconfortos. (Skliar, 2014, p. 35).

A relação das crianças e dos adolescentes com seus pares é permeada de tensões e turbulências, assim, seria muito romântico de nossa parte achar que a relação entre humanos e animais na escola seria algo sempre tranquilo e reconfortante. A convivência obriga a estar em meio à



incerteza, à diferença, e, nesse estar junto, aprender a relacionar-se com as diferentes alteridades. Sem o conflito e a tensão com o diferente, o estranho, o outro, o eu não existiria. Essa relação de convivência com os animais na escola pode ser um exemplo do que Lestel (2007) chama de “comunidades híbridas”, em que humanos e animais convivem no mesmo espaço e se constroem pela partilha de afetos, tensões e sentidos, que não estão atrelados aos contratos sociais hegemônicos e deveres recíprocos. Tais partilhas entre humanos e animais não se limitam a um compartilhamento de compreensões, mas também envolvem uma construção conjunta de si mesmo. No entanto, essas relações não podem ser pensadas de modos puramente utilitários ou em termos de poder do outro.

Para Lestel (2007, não paginado), o animal não pode ser visto como um brinquedo ou um objeto, pois ele é antes uma *presença*, “uma força vívida, imprevisível e dotada de finalidade”, pontos em que residem sua especificidade e singularidade, e assim ele assume para o humano uma alteridade particular, portadora de sentido. A animalidade “não remete apenas a um fenômeno complexo, mas também a um desafio à inteligência e à afetividade do humano. Este ponto é essencial”. Ela nos leva a uma abertura ao outro, enquanto alteridade radical, dotado de uma “exterioridade ameaçadora extremamente difícil de se conceituar enquanto tal, mas que pode ser essencialmente sentida” (Lestel, 2007, não paginado). Nessa perspectiva, as relações de compartilhamento entre humanos e animais na escola são relações de sensíveis de criação e resistência, pois vão contra os modelos de convivência em que imperam a mesmice e o controle, relações que podem ser percebidas na passagem a seguir sobre uma memória pessoal da animalidade que habita a escola:

Rapadura é um cão vira-lata, daqueles pequeninos que se acham leões. Bate com a pata na porta da sala de aula anunciando sua chegada. Com toda a pompa de rei da escola, ele entra em minha sala. Não importa o que estava acontecendo, não importa o passado, o que o move é o instante, o



momento presente e sua vivência. Pula em meu colo, me lambe e me chama para brincar. Eu, séria, digo que não; ele faz festa para as crianças. Elas entregam-se a ser outra coisa do que foram domesticadas a ser naquele espaço escolar. Nesses instantes não temem os limites do seu corpo e do outro, esquecem de si, do passado e do futuro, elas simplesmente se deixam ser levadas por aquele animal que as chama a desafiar as regras e normatizações de como se comportar dentro de uma sala de aula. Elas se jogam no chão, brincam, simulam lutas, derrotas e vitórias, tocam em seu pelo e lhe fazem carinho. Elas não humanizam aquele ser, não tentam dominá-lo para ficar calmo e centrado como nos ensinam que devem ser os alunos, antes se permitem entrar no mundo dele e experimentar estar na sua pele, na sua animalidade, que é a delas também. Nesse momento de partilha, afetos e contágios, se deixam ser outras de si mesmas. (Memórias da animalidade que habita a escola, adaptação de notas de escrita, outubro de 2017: diário de pesquisa da autora.)

A relação que os alunos estabeleceram com esse outro radical, essa alteridade irreduzível, não consiste em uma relação entre nós e eles, mesmidade e alteridade que se busca tolerar ou apreender, mas antes é uma relação de presença, “trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperado) do outro, do ser-outro-que-é-irreduzível-em-sua-alteridade”. O animal presente na escola é para as crianças e adolescentes uma presença como qualquer outra, mas às vezes se torna mais que isso, como num caso de um aluno do jardim básico que ficara além do horário de saída. A direção, preocupada, tentava saber os nomes de seus responsáveis, mas ele não sabia dizer, não sabia nem ao menos o nome de sua professora. Alguém falou em voz alta que talvez ele não fosse da escola, que poderia ter ido com alguém e se perdido, e, nesse momento, a criança olha para todos e fala bem alto: “Mas eu sei o nome do Rapadura!”. Que relação é essa que se estabeleceu com essa presença animal, uma presença muitas vezes ignorada, aprisionada, traduzida, que supostamente não deveria estar no espaço escolar?



Histórias como a do Rapadura não acontecem em todas as salas de aula, alguns professores não aceitam ser desafiados por esse ser que não segue as normas e convenções humanas, que não fica quieto, sentado em sua classe, que não vive nosso tempo regulado e de controle, que solta pelos, tem odores fortes e que pode carregar junto de si mais alguns animais que encaramos como parasitas, as pulgas e carrapatos. Para esses professores, a escola não é lugar de animal, não é lugar do outro radical e sim o lugar da mesmice, o lugar de civilizar crianças, de transformá-las em humanos que seguem as normas e o tempo escolar, para serem meninos e meninas que ajudam e cooperam com sua domesticação. Porém, esse outro radical que é o animal está nas escolas, nas ruas, nas nossas casas, nas florestas, ele está por todos os lados e em nós mesmos, sem ele não seríamos nem humanos, não precisaríamos nos distinguir e classificar como outros dos animais. Esse outro e tantos outros estão cada vez mais imprecisando e multiplicando as linhas a que nos agarramos para nos afastarmos deles e, assim, ou aprendemos a viver em fronteiras móveis e intercambiáveis ou cairemos agarrados a pedaços de linhas que se soltam para se unir a outras. Assim, para experimentarmos outras fronteiras, para movimentarmos mais histórias como a do Rapadura nos espaços escolares, para vivermos perto uma convivência mista e interespecífica no estar juntos na escola, é necessário que os humanos, principalmente os adultos, estejam abertos a pensar a animalidade segundo outros paradigmas, a libertar-se de certas normas e verdades. É necessário provocarmos alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade escolar a verem e se deixarem ser vistos pelos animais, como seres dotados de alteridade, singularidade, que têm sua própria perspectiva sobre o mundo, sobre eles mesmos e sobre esses humanos que os olham, mas, para isso, é necessário tensionarmos uma relação com o outro, não como uma representação do eu, e sim como diferença. Somente por meio de uma visão do outro como diferença podemos aprender com ele sobre nós mesmos.

Esses tensionamentos, provocações e relações interespecíficas são para nós o ponto chave dos exercícios de animalidade, exercícios de alteridade que dão nome a esse artigo. Para tecer o que seriam esses exercícios, nos apoiamos no pensamento de Maciel (2016) sobre o que ela chama de



“exercício da animalidade que nos habita” (Maciel, 2016, p. 85), que seria o movimento dos escritores de trazer à tona, a partir da literatura, a subjetividade estranha do animal, essa outridade radical que nos foge, da qual uma aproximação possível seria por intermédio da imaginação sensível e poética.

[...] mesmo que entre os animais e humanos predomine a ausência de linguagem comum – ausência esta instaura uma distância mútua e uma radical diferença entre dois mundos –, o ato de escrever o animal não seria, paradoxalmente, também uma forma de o escritor minar essa diferença, promovendo a aproximação desses mundos e colocando-os em uma relação de afinidade? Falar sobre um animal ou assumir sua *persona* seria, neste caso, um gesto de espelhamento, de identificação com ele. Em outras palavras, o exercício da animalidade que nos habita (Maciel, 2016, p. 85).

Para nós, os *exercícios de animalidade*, *exercícios de alteridade* são movimentos pedagógicos de resistência, de criação poética e estética na escola – sejam a partir das relações entre animalidade e artes visuais, de relações entre arte e vida, ou de outros modos tão sutis que nos escapam – que buscam outras formas de pensar nossa animalidade e os outros, humanos ou animais, como alteridades, independentemente de sua forma, gênero, espécie e raça, bem como nos provocam a usar de outros modos a razão, a comunicação, a linguagem e nossa sensibilidade. São exercícios de convivência com a diferença e o estranho que foge de nosso espelho, são exercícios que nos permitem ser outros de nós mesmos. São exercícios que multiplicam as supostas linhas dos “próprios do homem” e nos levam a percorrê-las e senti-las, brincar com seus fios e trançá-los de diversos modos, criando outros caminhos que podem nos levar às fronteiras de nossa animalidade e de outros seres singulares. São exercícios que nos confrontam e provocam a aceitar a incerteza e o desconhecido em nossas práticas pedagógicas, criando condições para pensarmos num “processo formativo que considere a diferença e a singularidade” (Hermann, 2014, p. 13). Esse é o



caso de uma das primeiras vezes em que percebi, por acaso, um desses *exercícios de animalidade*, *exercícios de alteridade* na escola:

Fui chamada para realizar uma palestra com uma turma do primeiro ciclo que estava apresentando alguns comportamentos agressivos entre eles e com os animais da escola e os que por lá transitam. Eu falava sobre respeito e cuidado com o outro animal, sobre suas necessidades básicas e como eram seres diferentes e parecidos conosco ao mesmo tempo. Para algumas crianças, uma fala como essa, universal e racional, não se fazia sentir e não tinha sentido. Lá no fundo da sala, aquele menino me olhava com um certo ar de desprezo e insensibilidade, até que parei nossa conversa para passar um pequeno filme sobre o abandono de um cão e suas aventuras, sofrimentos e angústias para encontrar um novo lar. O filme era protagonizado por um cão verdadeiro, o Fulaninho, que falava e contava suas impressões sobre o que o acontecia. Os olhos daquele menino foram capturados ao ver aquele animal comunicando-se com ele. O menino não piscava e, no desenrolar da história, seus olhos se encheram de lágrimas. Após o final do filme e a finalização da conversa com os alunos, aquele menino, que parecia não se importar com o que eu dizia até ver a história daquele animal, se aproximou aos prantos, na frente de todos os colegas. Ele me abraçou forte, como se eu fosse a única pessoa no mundo que entendesse seu sofrimento, e assim me contou sua história. – Eu matei ele, eu matei ele! Eu não sabia que ele sentia e ia morrer. Mas é que ela batia, batia nele com um martelo, eu fiz igual, bati, bati nele com aquele martelo! “Desculpa, Fulaninho, eu não queria fazer isso com você, me desculpa eu nunca mais vou fazer isso.” Eu e toda turma ficamos sem palavras, eu o abracei e me deixei envolver por seu sofrimento, chorei junto dele por alguns segundos, e após todos da turma o terem abraçado e consolado, eu disse em seu ouvido: – Tu podes ser aquele menino de antes ou ser outro a partir destas lágrimas, quem decide é tu, o que tu não precisa é ser igual a ninguém. (Memórias da animalidade que habita a escola, adaptação de notas de escrita, junho de 2016: diário de pesquisa da autora.)

Essa história sempre me faz lembrar de que nós, humanos, não precisamos seguir o próprio começo, não precisamos carregar nossas heranças antropocêntricas e perpetuá-las em nossas



relações. Não precisamos também continuar a reproduzir as heranças modernas e antropocêntricas na educação. Não se trata de buscar o novo, de uma mudança da mesmice, em que burocratizamos o outro, “sua inclusão curricular, seu dia no calendário, [...] seu exotismo, sua pura biodiversidade”, perspectiva em que o outro é ignorado em velhos discursos puramente racionais e vazios são remodelados (Skliar, 2003, p. 197). Precisamos buscar caminhos para a prática pedagógica em que o outro é aceito como diferença e estarmos sempre atentos para não recairmos num ato de produzir a mesmice de um ser humano que não aceita sua própria diferença e outridade. Temos que ter cuidado para não recairmos num pensamento que toma o outro como um próximo que posso aprender a compreender e incorporar; não é uma tarefa fácil, pois pensar o outro como radical que não posso assimilar e compreender provoca e desestabiliza nosso eu. Para Skliar (2003), uma alternativa possível para não aprisionarmos a alteridade entre o estado de ser ou não ser seria uma temporalidade que ele denomina “estar sendo”; nesse estado imprevisível, não sabemos nada de antemão sobre o outro, ele é um acontecimento da alteridade que nos provoca a pensar mais em nós mesmos do que no outro, nos obriga a “fragmentar a nós mesmos, a retirar de cima de nós aquele tempo e aquela temporalidade em que o outro era, podia ser, devia ser, não podia ser, um artifício mímico da mesmidade” (Skliar, 2003, p. 47), uma mesmice que não se reproduz no tempo das crianças:

Uma caixa com dois filhotes de gatos foi largada na escola e, entre afazeres pedagógicos e burocráticos, a secretária da escola cuidava dos dois dando leite numa seringa. Nesse momento, entra na secretaria a monitora com uma criança do jardim básico aos prantos que, por algum motivo, não queria ficar na sala de aula, e o procedimento padrão era ligar para seus pais. A criança, ao ver os dois bebês sendo alimentados, esqueceu seu choro e se aproximou daqueles dois seres indefesos, sem pai, sem mãe. Ao senti-los, tocá-los e ajudar em sua alimentação, esqueceu-se de si por alguns segundos e viveu aquele momento que fugia de sua rotina escolar. Agarrada na caixa, com todo o cuidado de quem leva uma vida que depende de seus movimentos, ela resolveu retornar à sala de aula. Essa criança não era mais, pelo menos naquela tarde, a menina indefesa e,



juntos, os três sobreviveram às horas que se passaram. (Memórias da animalidade que habita a escola, adaptação de notas de escrita, agosto de 2016: diário de pesquisa da autora.)

Sobre essa memória da animalidade que habita a escola, sobre esse *exercício de animalidade, exercício de alteridade*, supomos – pois só podemos imaginar o que se passa com o outro –, junto de Skliar (2014, p.50), que esses três estranhos separados por uma distância, uma linha traçada pelos humanos, não confundiram o estranho com estranheza, nem com ameaça, eram antes três estranhos que compartilharam o que tinham e o que não tinham, e essas linhas, ao invés de dividir e separar, os reuniram. Com certeza, nem aquela menina nem aqueles animais foram os mesmos, pelo menos naquelas horas que se passaram.

Para Skliar (2003, p.148-150), o outro radical estremece a mesmidade do nosso eu e nossas relações com a alteridade, mas não se trata somente de usar o outro para constituirmos a nós mesmos, mas sim uma irrupção de nossa homogeneidade, que nos fragmenta; assim, “o outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro; é o devir outro”, e nessa relação não retornamos mais àquele eu uno, mas sim a uma diferença que nos difere. O autor segue dizendo que não se trata de uma relação transparente, imutável e empática, e que ela não acontece se ignorarmos sua singularidade ou se virmos o outro como um corpo-objeto simplificado; para o outro nos fragmentar, devemos aceitá-lo em sua diferença e em seu ser sempre irreduzível, esse outro não deve ser um outro específico, mas sim qualquer outro não especificado. Esse outro então pode ser um humano visto como “mais animalizado”, um animal ou qualquer outro que nos escape de uma leitura rasa e de nossas tentativas de objetificação e dessubjetivação.



Porém, a educação segue incorporando o outro como mesmo e negando ao animal e a tantos outros a possibilidade de se constituírem como outros, como alteridades. Mas a irrupção dos animais como alteridades pode estremecer essas relações na escola, não somente por sua presença, mas pela possibilidade que é negada aos alunos de percebê-los como outros e não como objetos, uma possibilidade, uma irrupção, uma resistência que podemos perceber no último *exercício de animalidade, exercício de alteridade*, em que os alunos me fizeram perceber todas essas questões:

Era dia de enterrar o Negão, o qual eu, os alunos e muitos outros professores e funcionários ajudamos na luta contra o linfoma. Havia livro escrito, peça de teatro e até filme que contava pelas palavras dos alunos a história desse cão, que morou por nove anos em nossa escola. Ele não era mais um animal – como fomos ensinados a ver em oposição a nós, humanos – nem mesmo um animal humanizado, ele era mais que essas distinções, era um amigo, um companheiro que os alunos admiravam e em quem confiavam. Era negro, vira-lata e pesava quase 30 quilos, todas as características de um animal que viveria anos em um canil ou na rua sem ser adotado. Todos nós preparamos juntos os detalhes de seu funeral, suas cinzas seriam enterradas no canil, sob uma árvore chamada guabioba. Chegou o dia, estávamos todos no canil e as crianças iniciaram suas despedidas, entrecortadas por muitas lágrimas. O choro sincero delas contaminou a todos nós, adultos. Nós chorávamos por saber o que é sentir saudades de alguém que nunca mais veremos, elas choravam pelo Negão, suas lágrimas se contaminavam de uma dor por tantos outros que já morreram em frente aos seus olhos, não eram lágrimas quaisquer, eram lágrimas de liberdade, pois naquele espaço elas puderam se permitir sentir o que muitas vezes lhes foi negado: ver o animal como um outro, uma alteridade, uma vida. (Memórias da animalidade que habita a escola, adaptação de notas de escrita, dezembro de 2018: diário de pesquisa da autora.)

A amizade é um acontecimento do “estar sendo”, sua manifestação extrema, que não diz respeito a cognição nem domínio, mas a uma presença que se pode contar na ausência. “A amizade na infância é animalidade comum, tudo está na cena e o mundo parece estar em retirada.” (Skliar,



2014, p. 51). O mundo escolar – e talvez o das famílias que negavam a essas crianças chorar pelo animal como um outro, como uma alteridade – foi retirado de cena, e elas puderam estar ali sendo junto de seu amigo.

Considerações finais

A partir dessa memória e de nosso diálogo neste artigo, podemos perceber que o contato com a animalidade, seja pelas artes visuais, seja pelo convívio com um animal real na escola, irrompe nosso eu uno, soberano e humano, nos fragmenta em outros humanos e animais, que, ao serem unidos novamente, não retornam mais ao mesmo estado de humanidade produzida na oposição à animalidade, mas formam, quem sabe, um outro humano, que mesmo diferindo dos animais aceita sua animalidade e com ela seus instintos, afetos, tensões, racionalidades outras. Talvez esse seja um outro modo de formação humana, que se abra em múltiplas possibilidades, uma outra forma de pensar, que assegure nossa sobrevivência em tantos episódios de violência contra outros seres vivos, contra nós mesmos e contra a natureza, que há algum tempo nos cobra seu mutismo e asfixia.

Porém, como levar essas relações entre artes visuais, animalidade e alteridade para dentro da educação? Acreditamos que, para tanto, parece ser necessário um projeto educativo que desassossega e desacomoda, que inventa outras sensibilidades e saberes sobre ser um animal-humano, longe das naturalizações que se perpetuam na escola. Um projeto educativo que inverta a lógica da humanidade soberana para uma animalidade-humana que sente, vive e experiencia a vida com a mesma intensidade que os animais, que assume o desafio de transformar a escola mesma num espaço de invenção, criação, experimentação, de aprender a viver, a conhecer-se, a inquietar-se e multiplicar modos de vida, de ética e política. Um projeto educativo aonde



possamos criar laços, sentir e soltar nossa animalidade e ser suficientemente loucos, como Nietzsche, para chorar, rir e cantar junto de um animal, ou de qualquer outro. Desse modo poderemos viver outras relações de alteridade na educação, que se expandam para além de conceitos engessados de gênero, raça, classe social ou espécie.

Bibliografia

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou (A seguir)**. São Paulo: Editora: UNESP, 2002. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/75492>>. Acesso em: 20 out. 2016.

HERMANN, Nadja. Entrevista: conversando com Nadja Hermann. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. v. 1.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>>. Acesso em: 5 set . 2016.

LESTEL, Dominique. *L’animalité: essai sur le status de l’homme*. Paris: L’Herne, 2007. Tradução do capítulo **A animalidade, o humano e as “comunidades híbridas”** por: Jacques Fux e Maria Esther Maciel, 2011, não paginado. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/259265688/A-Animalidade-o-Humano-e-as-Culturas-Hibrida>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



Recebido em: 20/03/2021

Aceito em: 15/04/2021



[1] *Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Artes Visuais concursada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: tathij@gmail.com*

[2] Este artigo apresenta discussões desenvolvidas em: MORAIS, Tathiana Jaeger. *Uma criação poética da animalidade: artes visuais, literatura e outras relações de alteridade na educação*. UFRGS, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

[3] Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000030645.DOCN.&l=20&u=/netahtml/sirel/simples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

[4] Cabe ressaltar que os animais ainda são vistos pela legislação vigente como coisas e objetos, entretanto alguns juízes, advogados e políticos tentam de várias formas modificar nossas leis, ainda baseadas em valores antropocêntricos.

[5] Além de Coordenar o Projeto Vira-Latas atuo, nessa escola, atuo como professora de artes visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

[6] Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=52879&hTexto=&Hid_IDNorma=52879>. Acesso em: 20 maio 2018.