

Democracia e Desobediência civil

Organizadores
Evandro Pontel
Jair Tauchen
Ricardo Luis Reiter



Editora Fundação Fênix



6. ANIMALIDADE, DISPARIDADE E EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

*Rodrigo Avila Colla*⁶³
*Marcos Villela Pereira*⁶⁴

Resumo

O trabalho tematiza os conceitos de *animalidade* e *perspectivação* sob influência da filosofia nietzschiana: esta é uma disposição desejosa da proliferação de perspectivas; aquela é “uma qualidade intrínseca do animal, variável de espécie para espécie e, no caso humano, conectora da materialidade/realidade com o chamado ‘espírito’” (COLLA, 2018, p. 87). Na hipótese aqui defendida, práticas educativas que ofereçam brechas para a experiência da animalidade podem propiciar exercícios de perspectivação, favorecendo a produção e o traquejo de potências subjetivantes/modos de ser. No caso da educação, é necessária uma forma escolar heterogênea, possibilitando a admissão da pluralidade e tornando a escola um “espaço em que se abrigam desencontro de expectativas” (BRASIL, 2013, p. 25). A fim de gerir as práticas educativas, propomos o que Foucault chama de lógica estratégica, uma lógica que busca nexos entre heterogêneos e “tem por função estabelecer as possíveis conexões entre termos díspares que permanecem díspares” (FOUCAULT, 2008, p. 58). A educação deve destinar-se a múltiplos sujeitos e ter “como objetivo a troca de saberes” (BRASIL, 2013, p. 25), assegurando condições para a efetivação de tais trocas sem que se aniquile a diversidade a fim de se perseguir uma cultura democrática condizente com as demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Animalidade; Lógica Estratégica; Educação; Democracia.

Apresentação

O presente texto discute a animalidade humana como instância passível de fomentar a produção de disparidades no processo educativo, bem como propiciar condições para que estas sejam acolhidas e respeitadas. Na hipótese aqui defendida a experiência da animalidade pode contribuir, em alguma medida, para a produção e a contemplação da diversidade nas práticas pedagógicas. Vive-

⁶³ Doutor em Educação pela PUCRS. Pesquisador em Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. E-mail: rodrigo.a.colla@gmail.com

⁶⁴ Doutor em Educação pela PUCSP. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisador 1C/CNPq. E-mail: marcos.villela@pucrs.br

se na atualidade um contexto em que, inegavelmente, mínguem as possibilidades para que se invista em práticas que favoreçam a produção/acolhimento de uma diversidade de sujeitos, mas acreditamos que a proposta deste trabalho pode servir como um paliativo, sobretudo levando em conta que aqui partimos de uma categoria que, embora vivenciada de modo distinto, é comum a todos educandos, a animalidade humana. Trata-se, portanto, de um conjunto de potências que passa pelo “corpo, mas também o ultrapassa e retroage sobre ele, isto é, [...] é ao mesmo tempo os impulsos e apetites que lhe movem e o fazem ser vivente – o potencializando” (COLLA, 2018, p. 87). Consideramos que uma das características da sociedade democrática moderna é a pluralidade – efeito do desdobramento social e subjetivo do preceito da liberdade, um dos ideais revolucionários que inauguram o desenho do Estado republicano, laico e democrático, a partir do fim do século XIX.

Nesse sentido, a *animalidade* é “qualidade intrínseca do animal, variável de espécie para espécie e, no caso humano, conectora da materialidade/realidade com o chamado ‘espírito’”(Ibid, p. 87). Espírito aqui deve ser entendido no sentido filosófico do termo, isto é, o conjunto pleno das faculdades intelectuais. Aqui, entretanto, nos ateremos a pensar especificamente a animalidade humana, o animal que se educa e pensa sua própria educação. Segundo o argumento que defendemos, a experientiação da animalidade, no caso humano, abre caminhos para um processo de *perspectivação*, isto é, possibilita a potenciação e proliferação de perspectivas e de olhares/modos de ser por elas influenciados. Sob tais influências, o exercício da pergunta se torna uma tarefa ontológica, pois “perguntar é sempre um querer (querer é sempre um querer-se) e é sempre uma busca pelo ser de algo” (Ibid, p. 191). *Perspectivação*, portanto, é a busca por esse querer/ser que, num processo circular, se nutre de múltiplas visões para intensificar a produção e a potência formativa de perspectivas (bem como de perguntas que possibilitem o surgimento destas).

Essa condição reforça aquela noção de pluralidade, mencionada acima: porque preconiza a liberdade (como o sujeito ilustrado, ou esclarecido, busca sua emancipação), sua existência concretiza a diversidade, a diferença entre os diferentes modos de ser. Cada sujeito é um, em sua particularidade e sua singularidade. Por consequência, a sociedade é desafiada a pensar em como vai dar conta da coexistência e da convivência dessa variedade.

O termo *disparidade* é inspirado na conceituação de *lógica estratégica* cunhada por Foucault. Esta “tem por função estabelecer as possíveis conexões entre termos díspares que permanecem díspares”. Logo, “a lógica de estratégia é a lógica de conexões entre heterogêneos” (FOUCAULT, 2008, p. 58) que também exige a realização de acordos que ofereçam condições de possibilidade para a coexistência dessas disparidades. A pluralidade se nos aparece como a condição de possibilidade da diversidade e da diferença, como já afirmamos. Nesse caso, em considerando as formações sociais, temos que cada indivíduo representa uma diferença em relação a cada um e todos os outros. O desafio está em suplantar a ideia de que o outro seja alguém diante de quem devo renunciar à minha particularidade (em nome de uma certa forma de fraternidade) ou alguém que devo aniquilar, porque é meu inimigo, é meu limite, é um impedimento para que se seja como se é (reposicionando o clássico problema do limite da minha liberdade). O desafio está em pensar-se qual o tipo de vinculação social nos é necessária, neste contexto e nessa conjuntura, em que vivemos. A coexistência de posições díspares que não deixam de ser díspares é uma pista.

Neste artigo nos propomos problematizar a animalidade como instância formativa que possibilita a produção de disparidades, e cuja experiência favorece o acolhimento destas. Concomitantemente a isso, a adoção de uma lógica estratégica para a gestão de práticas educativas em que disparidades possam vir à tona poderia contribuir para que se contemplem valores democráticos que dialogam com as demandas atuais e assegurem o acolhimento de diferentes modos de ser. Obviamente, precisamos considerar que essa condição supõe a presença do conflito. Nesse caso, não se trata de buscar, como no modelo liberal clássico, neutralizar o conflito. Ao contrário, trata-se de explorar possibilidades de arranjo coletivo baseados na negociação permanente, no debate e na alternância dos diferentes indivíduos e grupos em posições hegemônicas. O debate, a disputa e o confronto são correlatos ao conflito. Tendo por horizonte valores como a preservação da dignidade, o respeito e a preservação da vida, o conflito poderá ser tomado como campo de prática e de análise, com vistas à proposição de políticas e medidas coletivas e institucionais que tornem possível a coexistência da pluralidade e da disparidade.

Objetivamos pensar práticas educativas orientadas por essas tendências como meios para produzir condições que venham a tornar as instituições

educativas mais acolhedoras e inclusivas da diversidade, levando estas a apostar numa “opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 2013, p. 25). O processo educativo, afinal, “destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes” (Ibid, p. 25). Reconhecemos que a coexistência de disparidades, num mesmo grupo de indivíduos, é passível de servir como estopim para conflitos. Estes, como já afirmamos, são típicos de um sistema democrático. Entendemos, contudo, que a insurgência de conflitos no processo educativo, desde haja uma gerência para que os termos díspares não sejam aniquilados, faz parte de um processo de formação para a criticidade, para a autonomia e para o amadurecimento democrático dos educandos. Ademais, pela perspectiva nietzschiana, que inspira as categorias tematizadas neste trabalho (animalidade e perspectivação), conflitos são necessários para que se atinja um estado de maior potência. “Sob o ângulo dos sentidos, do tato, da vista, do ouvido”, escreve Nietzsche (2011, p. 360), verdadeiro é “o que obriga a maior resistência”.

Para dar conta do problema anunciado, principiamos este trabalho com uma advertência: *animalidade não é barbárie*. No item subsequente, tematizamos a *Animalidade como Potência Criativa na Educação*. A terceira seção é dedicada à articulação entre *Animalidade, Produção de Díspares e Lógica Estratégica*. Por fim, tecemos algumas *Considerações Finais*.

Advertência: animalidade não é barbárie

Animalidade não é a qualidade de um impulso barbaresco nem a completa entrega aos impulsos mais primitivos. Ela, portanto, não se contrapõe à humanidade. Porém, nós humanos somos animais que, em nosso projeto de humanização (e, porque não dizer, de animalização), historicamente relegamos a segundo plano ou tratamos como tabus aspectos que nos aproximam de outros animais: o sexo, a fúria, a fome, a permanente tensão entre vida e morte, os instintos (ou, em nosso caso, as pulsões), etc. Animalidade tampouco é “um fenômeno a ser percebido, mas o subsídio mais básico para a percepção fenomênica” (COLLA, 2018, p. 72). A defesa da contemplação da animalidade humana no processo educativo também não condiz com a assunção de “quaisquer

comportamentos ou características correntemente tachados de ‘animalescos’ pelo senso comum” (Ibid, p. 16). Quer-se, antes, “compreender como somos, indivíduos da espécie *Homo sapiens sapiens*, educados desde a infância de maneira a nos tornarmos humanos a este modo e buscar identificar potências criativas que, porventura, sejam ofuscadas nesse processo e que podem estar associadas a aspectos da animalidade” (Ibid, p. 16).

Dito isso, pretendemos avançar na discussão iniciada por Adorno (2000). Vejamos o que estipula o autor sobre a barbárie:

Entenda-se como barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas que se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência que iminentemente a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2000, p. 155).

Aqui consideramos que não basta uma educação que propicie aos indivíduos experiências que lhes permitam experimentar valores civilizacionais, ainda que estes sejam necessários. Acreditamos que a dita civilização, e os indivíduos bem-civilizados, sob a moral de uma cultura dominante e de uma sociedade que, via de regra, alija certos modos de ser à marginalidade, (re)produz pendoros de homogeneização que contrariam o que parece ser um aspecto determinante dos animais que somos (nos tornamos): o caráter (auto)transformador. À formação que representa a “reprodução da vida sob o monopólio da ‘cultura de massas’” (MAAR, 2003, p. 460), sendo esta caracterizada por pendoros homogeneizantes, Adorno deu o nome de *semiformação* (*Halbbildung*). “No clima da semiformação”, escreve Adorno (2010, p. 19), “os conteúdos objetivos coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo”. Nessa dinâmica, a formação é marcadamente heterônoma e homogeneizadora, além de prezar por um abstracionismo que pouco tem a contribuir com a vida da maioria dos sujeitos vivos que educa. A semiformação, portanto, está pautada na reprodução de uma ordem de coisas tende a ofuscar o caráter (auto)transformador do educando.

Reconhecemos que a civilização contemporânea está balizada nas ideias de revolução/progresso/desenvolvimento/inação, ou seja, na transformação do estado de coisas. Entretanto, quando mencionamos o caráter (auto)transformador do humano desde sua matriz animal, influenciados pela perspectiva nietzschiana – que defende a autocriação do sujeito, a produção artística de si mesmo –, e o pensamos no âmbito de práticas educativas, nos voltamos para uma dimensão transformadora menos presente no processo educativo. Se a transformação de um estado de coisas no âmbito macropolítico, infra ou superestrutural, para operar, geralmente recorre a processos de homogeneização (certa racionalidade ou moral), a aposta numa relativa transgressão de tais processos ou, pelo menos, no estabelecimento de uma permanente tensão que os relativize, operando no âmbito da micropolítica, terá de lidar com a administração do embate de díspares, cuidando para que estes não se aniquilem. A democracia mesma não existe sem esses embates e seria menos democrática quanto mais fosse aniquiladora. Logo, a animalidade, em vez de representar a regressão a um estado primitivo ou a aposta na barbárie, é tomada aqui como conjunto de potências e sensibilidades que podem estar a serviço da transformação, fornecendo um repertório de experiências condizentes com a opção educativa transgressora que se quer e assumindo este traço relevante relativo à humanidade ao mesmo tempo em que acolhe seus diferentes produto(re)s.

Animalidade como Potência Criativa na Educação

Noutro lugar, categorizou-se a animalidade a partir de uma matriz nietzschiana. A aposta de Nietzsche em uma razão corpórea e na valorização do mundo aparente em detrimento do mundo verdadeiro, em certa medida, põe em relevo a animalidade do humano como instância provedora de potencial criador e via de potenciação da vontade de poder. O mesmo se pode dizer da defesa da autocriação por Nietzsche, ou seja, de que todos devemos, em certa medida, ser artistas de nós mesmos. E a necessidade de criação, como afirma Rilke (2010, p. 27), deve ser sondada nas profundezas de onde vem a vida de cada sujeito. Ele prossegue: “a vivência artística está tão inacreditavelmente próxima da vivência sexual, de sua dor e de seu prazer, que os dois fenômenos na verdade constituem

apenas formas diversas de um mesmo anseio e de uma mesma ventura” (RILKE, 2010, p. 37). Com essas palavras, o poeta deixa claro que, em sua opinião, a criação artística advém de funções animais e de uma necessidade inerente aos animais que somos: a de transformar. Nesse sentido, “as potências da animalidade são tomadas a um só tempo como matrizes e como forças motrizes e nutrizas da educação” (COLLA, 2018, p. 22) e assim o são justamente por, na hipótese que defendemos, estarem a serviço de transformações no âmbito da micropolítica escolar.

A noção de transformação, por sua vez, remonta à ideia do *movimento* como contraponto ao *repouso* e, de alguma maneira, tem ressonância na ideia de *vontade de revolução*, cunhada por Kant. Ora, o sentido da revolução (depois incorporada e transfigurada em progresso, desenvolvimento e inovação) carrega em si o entendimento do novo, da novidade como algo desejável. Esse é o sentido da *crítica*: acreditar que as coisas sempre poderiam ser diferentes do que estão sendo, isto é, a atitude crítica coloca o sujeito em uma posição não apenas de abertura mas o dirige no sentido da mudança, da transformação e da novidade. No entanto, não há como desconsiderar que essa mesma novidade é tomada como ameaça, em boa parte das formações sociais: o *novo* é o *diferente* que, na maior parte das vezes, será considerado uma ameaça e será combatido, expulso, dominado, perseguido, aniquilado. Ou seja, eis aqui outra contradição nesse desenho que tomamos como referência: a mesma sociedade que deseja a transformação, condena e persegue o diferente.

A animalidade, como enunciamos, se articula com o corpo, mas o ultrapassa e retroage sobre ele. Portanto, trata-se também do conjunto de impulsos, apetites e pulsões que conduzem a *vida* dos animais que somos e representa o estopim criativo de nossas produções espirituais – marcando nosso processo de subjetivação e influenciando sobre nossos modos de ser animais/corporais. O termo vida, aqui, deve ser considerado levando em conta o sentido que lhe atribuiu Nietzsche (2003, p. 30): um “poder obscuro, impulsionador, inesgotável que deseja a si mesmo”. A esta altura é interessante fazermos menção à noção de animalidade cunhada por Heidegger (2001, p. 238): ela é “o corpo vivente que vive corporalmente, isto é, o corpo pleno de impulsos que provêm dele mesmo e que o sobreelevam”. Assim, a animalidade é o conjunto

de potências que agencia a vida e possibilita a articulação desta com estados de maior potência.

Ainda que discussões em torno das temáticas da corporeidade e da sexualidade na Educação tenham ganhado corpo nos últimos anos, não é um disparate considerar que os processos educativos ainda são demasiadamente centrados na razão – e esta é tomada como primazia do animal humano. Enquanto conjunto de potências passíveis de promover processos de descentramento – desde o ímpeto (auto)transformador inerente aos animais que somos –, a animalidade representa uma abertura a uma pluralidade de modos de ser cuja contemplação/acolhimento é um dos deveres de uma sociedade democrática. Como assevera Nietzsche (2009), o corpo é um grande raciocínio e é nele/por meio dele que vigora a vida do ser, vida que é potência que se autodeseja, vontade de poder que tende à diferenciação e a criar caminhos de fuga da mesmidade. Apesar do argumento nietzschiano poder soar, para alguns, anacrônico, se levarmos em conta que em nosso horizonte estão as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2013, ele ajuda a embasar a animalidade como instância a serviço da “transgressão” dos pendores homogeneizantes da escola, que deve, ao contrário, destinar-se “a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes” (BRASIL, 2013, p. 25). Trata-se, portanto, do lugar onde se deve abrigar “desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa” (Ibid, p. 25). Note-se que o documento menciona que, além de “desencontros de expectativas” – criando condições de (auto)transformação –, a instituição escolar deve abrigar “acordos solidários” (grifo nosso). A palavra acordo nos remete à lógica estratégica enquanto método que propicia estabelecer as conexões entre heterogêneos e administrar sua coexistência. Acordar é pactuar, chegar a um meio termo, a um estado de harmonia em que não necessariamente termos díspares são sobrepujados, mas especulam suas conexões e estabelecem meios de convivência. Nessa perspectiva, termos díspares forçam uns aos outros à recriação. O fato é que o processo educativo, ao priorizar abordagens depuradas de aspectos da animalidade, aniquilam algumas cepas de termos díspares, prescindindo de potências (auto)transformadoras.

Preocupada, por exemplo, com o desenvolvimento de uma “pequena razão”, o espírito, a Educação geralmente ignora e obstaculiza o surgimento de potencialidades autocriativas oriundas do “grande raciocínio”, o corpo⁶⁵, e despreza as articulações deste com os “instrumentos” que devem estar a seu serviço e não dominá-lo ou controlá-lo (Cf. NIETZSCHE, 2009, p. 32). “As funções animais”, afirma Nietzsche (2011, p. 396) noutra lugar, “são mil vezes mais importantes que os belos estados de alma e os ápices de consciência: estes últimos são um excedente enquanto não devem ser instrumentos para essas funções animais”. A animalidade humana, assim, apresenta-se como um conjunto de potências passíveis de fomentarem a (re)criação na/da formação humana. Enquanto usina de forças (auto)transformadoras e, conseqüentemente, diversificadoras de modos de ser, a instância da animalidade humana, ou melhor, sua exploração no processo educativo, representa uma alternativa para a produção e o acolhimento da diversidade e de uma pluralidade de modos de ser. Explorar pedagogicamente a animalidade humana, assim, é forçar a escola à transformação, é optar por uma opção transgressora que fomenta a transgressão. Ao refletir sobre os obstáculos à universalização do acesso e da permanência na escola, a base normativa que estamos utilizando diz o seguinte: “as sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas” (BRASIL, 2013, p. 14). O redirecionamento de algumas práticas pedagógicas, buscando a ênfase nas “funções animais” e a experimentação destas, além de tensionar “certezas” instituídas, abre margem, segundo defendemos, para a experiência do imprevisível, isto é, para processos de perspectivação/diferenciação que produzem modos de ser diversos.

Se tomarmos o pensamento de Kant (1999) como exemplar do ideário da Modernidade, isso fica mais claro. Em seu conjunto de textos *Sobre a Pedagogia*, ele afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada e, ao longo do escrito, caracteriza a educação como uma articulação entre cuidado, disciplina e instrução, sendo a disciplina a chave para transformar a animalidade em humanidade. Ora, pode-se depreender daí que a concepção de educação como

⁶⁵ Não queremos dizer, com isso, que potencialidades autocriativas podem ser associadas estritamente à instância da animalidade, mas que nesta reside certo potencial, muitas vezes negligenciado nas práticas educativas, para que se explore tais potencialidades.

dispositivo civilizatório, amplamente praticado desde o começo dessa época, é uma construção que, propositalmente, faz uma opção pelo reforço à cisão dualista clássica, que separa corpo e alma, e reitera a ideia de que há uma forma específica de racionalidade a ser desenvolvida. Em lugar, por exemplo, de explorar diferentes formas de racionalidade e favorecer a pluralidade de modos de ser, o projeto civilizatório ocidental aposta na homogeneização e na unanimidade. Em que pese o fato de a diversidade ser uma característica incontornável, estamos há mais de um século combatendo a ideia de um sujeito único ou exemplar, erigido como uma abstração que tem a pretensão de ser universal e eterna. Na prática, no interior das formações sociais, o sujeito não é mais do que uma posição que assume em cada ato de existência, em articulação a outros sujeitos, igualmente entendidos como posições assumidas nesse mesmo campo, em situações discursivas que se constituem e se evanescem continuamente, no jogo da socialidade. A humanidade é plural, mas a Educação e o projeto civilizatório que têm sido praticados, porque pretendem ser gerais e universais, insistem em tentar fabricar um sujeito único, padronizado. E a via escolhida para esse projeto é o desenvolvimento de uma forma de racionalidade como se fosse a única. E, mais: essa forma de racionalidade (comumente chamada de “Razão”), justamente, se desenvolve em detrimento de outras formas – da razão corpórea, da razão estética, da razão sensível, etc.

Quando pensamos a animalidade como uma questão, o fazemos com vistas a propor uma fratura no projeto moderno, seguido de uma consequente abertura na direção do favorecimento à emergência da diversidade e da pluralidade dos modos de ser-se humano. A animalidade ganha estatuto de instância da formação humana capaz de representar uma tensão criativa (produtiva de díspares, perspectivante) em sua concorrência com apelos formativos, sobretudo os moralizantes e civilizacionais, presentes em proposições educativas com fins homogeneizantes. Estas, por vezes, constituem demandas curriculares, mas que podem ser geridas de outro modo pelos(as) docentes a fim de propiciar a perspectivação e a produção de díspares. Nesse viés, a dimensão da animalidade humana, repleta de pendores que o projeto civilizacional pareceu querer calar, pode fornecer potências perspectivantes para, por assim dizer, dar vozes aos díspares.

Animalidade, Produção de Dísparos e Lógica Estratégica

A animalidade e, mais especificamente, a experiencição das potencialidades/sensibilidades dos animais que somos, pode representar uma abertura a uma ampla gama de possibilidades de subjetivação que, provavelmente, podem contribuir em alguma medida em processos de recriação morais/educativos/sociais/curriculares, agregando-lhes um caráter ecosófico⁶⁶ (ecologia generalizada) centrado num valor-vida, mas não redutível a ele (GUATTARI, 2003).

Nessa perspectiva, o exercício de sensibilidades oriundas da experiencição da animalidade que entra em jogo em práticas educativas geridas pela lógica estratégica, pode propiciar a “expansão a uma ampla variedade de relações que, na medida em que existem (agora com estatuto de eu-Outro), descentram, derivam, subjetivam, devêm, interpelam por respeito relacional e convocam a uma responsabilidade generalizada” (COLLA, 2014, p. 639).

Do ponto de vista prático, nos parece que um caminho fecundo para que a animalidade humana ganhe lugar no processo educativo é a interlocução com as artes (independente da disciplina ou etapa da educação com que se trabalhe) e a exploração das sensações e sentimentos experimentados em práticas pedagógicas que promovam tal diálogo, bem como a exploração do corpo, levando em conta suas múltiplas dimensões (social, cultural, biológica, etc.), e da sexualidade.

O risco inevitável é o paradoxo a que somos lançados: a emergência da pluralidade, de forma radical, provavelmente levará à emergência da diversidade de modo que as diferenças entre os sujeitos e as divergências de seus projetos, fatalmente, suscitarão conflitos. Compete-nos pensar como conciliar essa dupla condição: trabalhar a favor de uma humanidade (que se caracteriza pela pluralidade, oriunda da abertura da possibilidade de cada indivíduo constituir singularidades) que não pode se autodestruir (e, portanto, traz consigo a exigência de uma norma, um conjunto de vetores de normalização que, por excelência, representam a supressão das diferenças). A humanidade seria um

⁶⁶ Félix Guattari (2003) fala de três registros ecológicos: a ecologia do meio ambiente, a das relações humanas e a da subjetividade humana. Às abordagens ecológicas que contemplam esses três registros o autor dá o nome de *ecosofia*. Para Guattari (1992, p. 33), “a refundação do político deverá passar pelas dimensões estéticas e analíticas que estão implicadas” nessas três ecologias.

fator de igualdade, de aproximação entre os homens existentes, ao mesmo tempo que se caracteriza pela diversidade e pela pluralidade.

Em tese, podemos considerar que o projeto civilizatório levado a cabo pela educação moderna representa a tentativa que a sociedade contratual encontrou de resolver o problema da liberdade, bandeira do sujeito renascentista que será o germe do liberalismo (econômico e político) e das revoluções democráticas. A democracia se caracteriza, dentre outras coisas, pela prerrogativa do indivíduo constituir-se em uma individualidade singular, livre e com opinião própria. Nesse sentido, a democracia pressupõe a coexistência da diversidade no interior das práticas sociais plurais. No entanto, essa mesma modernidade estabelece um artifício regulatório (a norma, o Direito e a lei) como dispositivos para arbitrar esse caldeirão fervente em que se converte a realidade humana. Essa foi a condição de possibilidade, até então.

Nosso desafio, agora, seguindo o caminho aberto por Nietzsche, é como proporcionar condições de possibilidade para a emergência e para a coexistência de modos de ser que, apesar de serem díspares, devem permanecer díspares. Em que medida isso é possível? Essa é a pergunta “de fundo” deste nosso ensaio.

Pensamos que uma gestão das práticas educativas baseada no que Foucault chamou de lógica estratégica pode contribuir com esse intento. Na visão de Foucault (2008, p. 58), o objetivo de tal lógica é “estabelecer as possíveis conexões entre termos díspares que permanecem díspares”. Dessa maneira, trata-se de estabelecer “conexões entre heterogêneos” e isto exige a realização de certos acordos que ofereçam condições de possibilidade para que estes coexistam. A lógica estratégica não orienta a atuação docente no sentido de homogeneização de termos contraditórios, mas busca demonstrar suas coerências e a plausibilidade (bem como o caráter produtivo/criativo) de suas mútuas existências.

Considerações Finais

Ao escrever este ensaio, consideramos a animalidade como uma instância formativa que, apesar de ainda pouco explorada na Educação, é preta de potências capazes de fomentar momentos de perspectivação nas práticas educativas. Isto é, segundo o argumento que defendemos, a abertura da

possibilidade para que o educando se nutra de tais potências em seu processo de construção de conhecimento, pode propiciar a emergência de miradas e vias de problematização diversas que não só contribuiriam com o processo em si, mas com a cultura escolar como um todo, aproximando a instituição escolar do ideal vislumbrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a saber: a escola como lugar de desencontro de expectativas destinado a múltiplos sujeitos (BRASIL, 2013). Essas emergências, em qualquer caso, consistem em traços do modo de ser/pensar dos sujeitos nelas envolvidos e devem ser tomadas como forças que estabelecem tensão com as práticas educativas, forçando estas a abrigar o múltiplo e deste se nutrir. As questões que se colocam são: Como propiciar tal abertura? Como administrar tais emergências?

Evidentemente que a primeira questão é um campo aberto para novos estudos e experiências, mas podemos sugerir alguns caminhos. Ao que nos parece, uma relativa abertura à instância da animalidade poderia ocorrer mediante: a contemplação dos sentidos e da corporeidade nas práticas pedagógicas, a contextualização das temáticas e conteúdos trabalhados no âmbito animalidade humana (problematizando o humano como uma espécie animal que integra o ecossistema), a relativização de normatizações e princípios morais, a problematização de olhares e argumentos antropocêntricos, etc.

Quanto à segunda questão, nos valem do conceito de “lógica estratégica”, cunhado por Foucault (2008), como mecanismo de gestão de práticas pedagógicas com insurgências de termos díspares. Sob olhar e intervenção docente orientados por tal lógica, a busca de conexão entre os termos afasta o risco de que estes se aniquilem e produz uma dinâmica favorável à pluralidade de modos de ser/pontos de vista e ao debate democrático.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Teoria da Semiformação. In: ZUIN, Antônio Alvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COLLA, R. A. *Animalidade e Educação Moral: cenas da vida selvagem na escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018, 277p.

COLLA, R. A. Animalidade, moral e subjetivação: pelo reconhecimento da alteridade para além do outro-humano. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 629-640, set./dez. 2014.

FOUCAULT, M. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2003, 56p.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, 208p.

HEIDEGGER, M. *Nietzsche II*. Barcelona: Destino, 2001.

KANT, E. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. *Educação & Sociedade*, 2003, v. 24, n. 83, p. 459-475.

NIETZSCHE, F. W. *Así Habló Zaratustra*. Buenos Aires: Libertador, 2009

NIETZSCHE, F. W. *Segunda Consideração Intempestiva, Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, F. W. *Vontade de Potência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RILKE, R. M. *Cartas a um Jovem Poeta*. Porto Alegre: L&PM, 2010.