
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 320-334

ISSN: 2237-0315

Educação popular e movimentos antiespecistas: desvelando o especismo em livros didáticosⁱ

Popular education and antiespecist movements: unveiling speciesism in textbooks

Luciana Cristina Godoy
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
São Carlos-São Paulo, Brasil

Fabiana Rodrigues de Sousa
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL
Americana – São Paulo, Brasil

Resumo

Esse texto apresenta resultados de pesquisa de mestrado em educação que objetivou desvelar o *dito* e o *não dito* em discursos de livros didáticos voltados aos 4º e 5º anos do ensino fundamental no tocante ao conceito de especismo. Com base no referencial da Educação Popular e da Análise de Discurso, buscou-se identificar perspectivas de enunciação empregadas nos livros, a fim de verificar como discursos especistas constituem sua formação ideológica nesses materiais. Os resultados sugerem a prevalência de formações discursivas especistas e o silenciamento de informações sobre as transformações dos “recursos” animais para obtenção de produtos e os impactos ambientais resultantes. Problematisa-se, ainda, o antropocentrismo quando este é empregado para legitimar a exploração de espécies não humanas, colocando-o em diálogo com vozes e leituras de mundo dos movimentos sociais antiespecistas.

Palavras-chave: Educação popular. Especismo. Livro didático.

Abstract

The aim of this study was to understand the said and unsaid regarding the speciesism concept in the 4th and 5th grade elementary school textbooks. Taking as reference the Popular Education and the Discourse Analysis, we sought to identify the enunciation applied in the books in order to verify whether specific discourses on this subject contributes to the ideological formation. The results revealed the existence of Discursive Formations on speciesism, and Silences about the transformations related to animal resources to obtain products and their environmental impacts. Anthropocentrism is also a problematic subject, if it is applied to legitimize the exploitation of nonhuman species, placing it in dialogue with speeches and readings of anti-speciesism social movements.

Keywords: Popular education. Speciesism. Textbook.

Introdução

Esse artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado em educação (GODOY, 2016) ancorada nos pressupostos da Educação Popular, cujo objetivo foi desvelar o não dito em discursos de livros didáticos no tocante ao conceito de especismo.

Esse termo – especismo – ainda é pouco abordado nas pesquisas no campo da Educação e foi cunhado na Inglaterra, na década de 70 do século XX, pelo psicólogo britânico Richard Ryder. Tal como outro neologismo, este termo surge com intuito de suprir a necessidade de nomear ou ressignificar fenômenos recém-problematizados e que se encontram em processo de recepção, apreensão e compreensão pela sociedade. O conceito evidencia uma hierarquização que marca as relações empenhadas entre animal humano e não humano. Entretanto, mais do que descrever a convicção de que determinadas espécies são “naturalmente” superiores a outra, o conceito aponta também uma ideologia, ou seja, um sistema de crenças herdado da cultura ocidental, essencialmente, pautado na moralidade antropocêntrica que, além de legitimar a relação hierárquica entre seres humanos e não humanos, faz com que estes sejam percebidos como “coisas” ou “recursos”, cuja existência justifica-se tão somente em função de atender aos interesses humanos.

Por sua vez, o termo antiespecismo refere-se ao ideal daqueles que se interessam pela noção de igualdade animal, pelos direitos animais e/ou pela abolição de toda e qualquer forma de exploração animal.ⁱⁱ Embora coexistam várias correntes filosóficas que sustentam, com bases distintas, argumentos em prol do status moral dos animais, o principal objetivo daqueles que advogam por uma “ética sem espécies” é expandir o diálogo considerando os interesses de todos os indivíduos sensíveis, sejam eles humanos ou não humanos, caminhando, assim, em direção a uma “vontade-de-viver-comum” (DUSSEL, 2007).

Os movimentos antiespecistas denunciam, portanto, a existência de uma moralidade antropocêntrica erigida na “convicção de que os humanos são o pináculo da evolução, a régua graduada apropriada para medir a vida dos outros animais e proprietários de direito de tudo o que vive.” (FOER, 2011, p.54).

Destarte, a pesquisa supracitada visa a extrapolar esse universo antropocêntrico, propondo um diálogo entre as vozes e leituras de mundo dos integrantes de movimentos

sociais antiespecistas e os princípios da Educação Popular, a fim de fomentar reflexões sobre como uma visão problematizadora e contra hegemônica das práticas especistas pode favorecer a transformação das relações estabelecidas entre animais humanos e não humanos, engendrando a defesa de uma vida digna para todos/as.

Convergências entre os princípios da Educação Popular e os movimentos antiespecistas

O esforço analítico tecido ao longo da referida pesquisa permitiu descortinar algumas convergências entre os princípios da Educação Popular e as lutas travadas pelos movimentos antiespecistas, quais sejam: a denúncia de relações de violência que coisificam seres humanos e não humanos, o anúncio de estratégias de resistência e possibilidades de superação de relações opressivas, bem como a abertura permanente ao diálogo e ao questionamento da realidade.

Questionar racionalidades que naturalizam e hierarquizam relações estabelecidas entre seres, sejam eles humanos ou não humanos, é um passo importante na busca pela transformação da realidade. Sendo assim, é mister indagar: Quem seriam os indivíduos sensíveis? Há várias régua graduadas histórico-ideológicas que podem delimitar o padrão biológico dos indivíduos considerados dotados de sensibilidade e consciência, portanto com direitos de serem tratados com igual consideração.

A ausência de racionalidade e linguagem, por exemplo, são duas características que formataram e justificaram por séculos a ideia de que animais não humanos eram como máquinas vivas, desprovidas de qualquer sensação. Tal proposição, advinda da teoria do filósofo francês René Descartes (2012) legitimou, através do “método para bem conduzir a razão”, a distinção total entre humanos e animais, sendo estes considerados sem alma, portanto equiparados a máquinas ou autômatos.

Consta-se, na quinta parte de seu Discurso do Método, que um dos fundamentos a esta tese está baseado na proposição de que os animais não possuem linguagem, nem agem por conhecimento, portanto não possuem a dimensão “imaterial”.

[...] embora haja muitos animais que exibam mais habilidades do que nós em alguns de seus atos, não a exibem de modo algum em muitos outros: assim o que fazem melhor do que nós não prova que tenham espírito, pois se assim fosse o teriam mais do que nós e se sairiam melhor em todas as outras coisas; mas antes que não o têm e é a natureza que neles age segundo a disposição de seus órgãos: como vemos que um relógio, composto apenas de rodas e molas,

pode contar as horas e medir o tempo mais corretamente que nós, com toda nossa prudência (DESCARTES, 2012, p.48).

Contra-pondo-se à perspectiva cartesiana, e ao seu enquadramento paradoxal entre “coisas” e “pessoas”, muitos outros pensadores questionaram este princípio, ao longo dos séculos que seguem a Descartes. Ainda no século XIX, o naturalista inglês, Charles Darwin (1809-1882) torna pública sua teoria do evolucionismo, a qual apresenta evidências científicas quanto à origem comum dos seres humanos e das demais espécies. A boa aceitação da teoria darwiniana impulsiona o princípio do tratamento humanitário aos animais – base para a delimitação de um “padrão biológico” –, pois fornece base científica para questionar, veementemente, a posição “especial” no universo outorgada ao ser humano por gerações de pensadores ocidentais (SINGER, 2010).

A partir de então, foram surgindo diversos movimentos sociais em defesa dos animais. Em 1978, a UNESCO proclamou a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, em prol ao combate à crueldade e aos maus-tratos aos animais. Embora, atualmente, muitos dos ativistas dos direitos animais não o considerem, justificando que se trata de um documento que propõe medidas paliativas, que não harmoniza com a evolução das ideias acerca da temática, não se pode descartar a contribuição de tal documento à visão moderna de “lugar no mundo”, a qual difere de todas anteriores: “todos os animais nascem iguais perante a vida e têm os mesmos direitos à existência” (art. 1º, UNESCO, 1978).

Por outro lado, no tocante à prática de como o ser humano age com os animais, é bem provável que hoje sejam infligidas mais invisibilidade e dor aos animais do que outrora, pois, embora os animais não humanos tenham alçado maior status moral – legitimado, por exemplo, na declaração – estes ainda permanecem numa posição de inferioridade e subjugo aos interesses humanos, sendo percebidos como ‘coisas’, cuja existência destinar-se-ia apenas a alimentar ou gerar lucros aos humanos.

Diante do exposto, é pertinente questionar: Onde estão os 70 bilhões de animais abatidos anualmente pela indústria alimentícia? Por que a antítese de criar e não ver? Quais são os impactos ambientais desta superpopulação invisível? A submissão destes seres ao sistema capitalista talvez seja agora muito mais velada que em outros tempos. E é justamente neste ponto que recai a crítica dos/as defensores/as dos direitos animais,

uma vez que a declaração da UNESCO - assim como grandes organizações não governamentais ambientalistasⁱⁱⁱ - não contempla tal problemática.

Comumente, tanto na educação que se dá nas escolas ou em práticas sociais que ocorrem fora dela, de forma geral, ainda se apregoa que os animais não participam da comunidade moral pelas diferenças entre a mente humana e a mente animal. Sem dúvidas há diferenças, mas não se pode negar que todos os animais são seres sencientes, ou seja, conscientes da dor e com capacidade cognitiva, posicionamento confirmado pela Declaração de Cambridge sobre a consciência em humanos e animais^{iv}.

Desse modo, respondendo à questão posta acima, compreendem-se aqui como indivíduos sensíveis, todos os seres sencientes, ou seja, aqueles que possuem experiências subjetivas de dor e interesse em não experienciar essa dor “e são essas experiências subjetivas que distinguem os animais – humanos e não humanos – das rochas e das plantas, e que fazem dos animais não humanos um objeto de nossa preocupação moral, em primeiro lugar.” (FRANCIONE, 2013, p.42).

A Educação Popular ao militar em prol a uma educação de caráter crítico e libertador, realmente compromissada com a formação de cidadãos conscientes da sua corresponsabilidade pela integridade de seres, emerge como um campo fértil para favorecer discussões que abarquem os modos de ser e estar no mundo com o Outro, independentemente de sua espécie.

Ocorre que este Outro, na visão antropocêntrica, se fecha legitimamente nos animais humanos, entretanto, não são apenas estes os oprimidos da dor, do esquecimento, do aprisionamento, há um outro Outro, igualmente oprimido e marginalizado: o animal não humano. Faz-se importante, assim, discorrer sobre como, no contexto da investigação realizada, foi concebido este Outro: consoante à concepção de alteridade proposta por Enrique Dussel (1977), que nos revela uma filosofia sobre a necessidade de se relacionar com outros seres, já que o “ser” precisa deixar de se fechar em si, de ser metafísico e transportar-se à materialização ética na figura do oprimido, a fim de que haja assim uma razão crítica libertadora. Nesse sentido, também apontam Oliveira et al (2014, p.119):

Partir da perspectiva do oprimido, das vítimas destes sistemas, é o que também propõe Dussel (2002), quando elabora uma ética da libertação articulada de forma a garantir a vida e a dignidade de todos os seres humanos por meio da ação social. Por esse motivo, o autor afirma que a ética da libertação trata de

uma ética da vida. Para ele, a alteridade não é apenas o reconhecimento da vítima como tal, mas a responsabilidade ético-crítica com a vítima dentro do sistema vigente e da ação para que se negue a negatividade da vítima, assegurando-lhe a manifestação da vida digna.

Ao trazer essa materialidade para o “ser”, descobre-se então, em todos os tipos possíveis de alteridade - de etnia, de gênero, de classe social, de orientação sexual, etc – que essa vítima se enquadra no todo pertencente à vida, animais humanos, animais não humanos e até mesmo nas plantas. Nesse sentido, para uma práxis de libertação dessas vítimas, é imperativo se situar a partir destas, existindo através do Outro de maneira que se possa compreender o mundo através da compreensão desse Outro. A respeito dessa concepção estendida da relação ser humano-natureza, Dussel (1977, p. 69) considera:

Quando falamos de práxis (relação homem-homem) incluímos neste caso também a poiesis (relação homem-natureza). A ação libertadora que se dirige ao outro (irmão, mulher, ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso, a práxis da libertação (uma poiesis prática ou uma práxis poiética) é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa.

Sendo assim, permitir que ecoem, na academia, as vozes dos movimentos sociais que sinalizam a relação de opressão animal humano – animal não humano, por meio do diálogo entre o arcabouço teórico-metodológico da Educação Popular (e em intersecção com a denúncia e o anúncio de militantes antiespecistas) consiste em uma forma de problematizar até que ponto seres humanos se conformam a e legitimam o sistema produtivo de exploração animal.

Para defensores e defensoras da perspectiva antiespecista, as práticas opressoras empenhadas aos animais têm similaridades com aquelas empregadas outrora às mulheres e aos negros^v e negras - no que se refere às justificativas morais que sustentaram, por muito tempo, o sistema escravista e, por vezes, ainda sustentam a ‘marginalização’ feminina e a violência de gênero, por exemplo. De tal modo, entende-se que paralelamente ao termo racismo, utilizado para designar a discriminação étnico-racial praticada contra pessoas não brancas, ou o termo machismo que alude à discriminação e opressão patriarcal praticada contra as mulheres, emerge o termo especismo com relação às espécies consideradas inferiores, portanto passíveis de dominação, escravidão e morte. Entende-se, pois, que o especismo é também uma forma

de discriminação e opressão, cujo comportamento é ensinado-e-aprendido em práticas sociais e que, portanto, pode ser problematizado e superado.

Desta forma, os movimentos antiespecistas convergem com demandas de outros movimentos sociais, uma vez que todos lutam de alguma forma pelo fim da exploração e opressão, entendendo como sujeitos oprimidos, tanto os animais não humanos, ou outros seres humanos (mulheres, pessoas discriminadas em função de sua identidade de gênero, de orientação sexual, de etnia, entre outros). Assim, os fundamentos dos ideais antiespecistas propõem o desvelamento de mais um sistema que advoga que alguns nascem para dominar – os humanos – e outros para serem dominados – os animais não humanos.

Especismo nos discursos presentes em livros didáticos

As reflexões, aqui apresentadas, foram gestadas em contexto de pesquisa de mestrado em educação que se dedicou a discutir as armadilhas ideológicas encontradas no dito e não-dito nos discursos dos livros didáticos, tomando como ponto focal o conceito de especismo, a fim de denunciar possíveis estruturas de opressão social textualizadas em materiais didáticos.

O recorte analítico se fez nos materiais voltados aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, ponderando uma coleção de natureza interdisciplinar e outra da disciplina de Ciências. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico-analítico a metodologia da Análise de Discurso Francesa (ORLANDI, 2015) com intenção de identificar as perspectivas de enunciação empregadas no dito e não dito dos livros didáticos, a fim de verificar como os pressupostos do especismo constituíram sua formação discursiva e ideológica nesses materiais.

Partindo da concepção que a língua serve tanto para dizer quanto para não-dizer (PÊCHEUX, 2014) a inquietude da pesquisa recaiu no seguinte ponto: como se materializa a formação discursiva e ideológica especista (o dito e não-dito) em livros didáticos? Quais são os possíveis efeitos de sentidos que emergem desses materiais considerando o sujeito leitor?

Foram analisados os desdobramentos interdiscursivos dos elementos verbais e não-verbais, presentes na materialidade do *corpus* de pesquisa, que possibilitam a produção de efeitos de sentidos - envolvendo o discurso de ciência/verdade que

supostamente acompanham as representações de animais não humanos em seus enunciados - e que visam à tomada de um posicionamento por parte do interlocutor.

O especismo, por configurar-se como um sistema de crenças arraigado culturalmente/ideologicamente, gera repercussões e ratifica uma visão antropocêntrica nas várias relações educativas na escola e, conseqüentemente, este ideário é passível de reflexão em livros didáticos, uma vez que estes subjazem como instrumentos pedagógicos mediadores de conceitos na relação educadores/as-educandos/as.

Foram analisados quatro livros didáticos dentro da área de Ciências Humanas e da Natureza, publicados pela editora FTD e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano letivo de 2016. O critério de seleção das obras considerou três premissas: a primeira foi selecionar livros de ensino de ciências, no âmbito do PNLD, pelo fato da disciplina congregar em seus conteúdos o desenvolvimento de posturas e valores humanos, na relação entre o ser humano, o conhecimento e o ambiente, bem como por seus blocos temáticos, *Ambiente e Ser humano e saúde*, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1998), apresentarem um campo fértil para as representações (dizíveis ou não-dizíveis) do especismo e seus desdobramentos.

A segunda premissa foi selecionar obras de editoras comumente adotadas na rede pública de ensino de um município do interior de São Paulo e de considerável visibilidade no mercado editorial. A escolha recaiu no cotejo de duas coleções de uma editora com uma centenária história no cenário brasileiro com relação à publicação de livros didáticos e sua distribuição tanto na rede particular quanto na rede pública de ensino. E, por fim, a terceira premissa foi direcionar a atenção à análise de discursos voltados a educandos/as dos 4º e 5º anos, sujeitos entre 9 e 10 anos de idade que, frequentemente, passaram pela fase de aquisição do sistema alfabético e apresentam habilidades de leitura e escrita. O *corpus* de análise constituiu-se em alguns textos multimodais^{vi} que, materializados nos textos didáticos selecionados, se organizam face aos temas que envolvem aspectos relacionados com ideias especistas: 1- Processos Produtivos (que utilizam “recursos” animais), 2- Meio Ambiente e Sustentabilidade e 3- Questões Alimentares.

Procurou-se, na medida do possível, seguir as três etapas e procedimentos, percorrendo do texto ao discurso, conforme propõe Orlandi (2015):

Tabela1- Procedimentos para AD

1ª Etapa	Passagem para	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2ª Etapa		Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3ª Etapa		Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: Adaptado de [Orlandi \(2015, p. 76\)](#)

Na discussão dos dados, primeiramente, buscou-se desnaturalizar a relação palavra – coisa. Passando da superfície linguística para as formações discursivas. Ou seja, desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Neste momento de análise, o trabalho com paráfrases e sinonímias foi mais latente, uma vez que se objetivou, formando famílias parafrásticas, relacionar o que foi dito com o que não foi dito e com o que poderia ser dito. Em seguida, mediante obtenção do objeto discursivo procurou-se relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que conduziam essas relações, partindo do entendimento de que “falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente” (ORLANDI, 2015, p.78).

Por exemplo, ao analisar textos multissemióticos, que procuram ilustrar os Processos Produtivos, como esse que segue abaixo (FIGURA 1), nota-se a recorrente opção em não retratar o animal enquanto “produto”. Este é representado como tal apenas quando estritamente necessário. Por que será? Esse fato traz em si uma memória discursiva: trata-se do silêncio.

Figura 1 - Etapas de produção do café ilustrada no livro didático



Fonte: Jakievicius (2014, p. 236)

De acordo com Orlandi (2015) há várias formas de silêncio que atravessam os discursos, as quais ela denomina de silêncio fundador (aquele que indica que o sentido pode ser outro); o silenciamento ou política do silêncio - este, por sua vez, divide-se em: silêncio constitutivo (quando uma palavra apaga a outra) e silêncio local (a interdição do dizer).

Há aqui um recuo necessário de significação, uma política do silêncio, pois que livro didático infantil retrataria as etapas de produção de um *nugget* (tão apreciado pelo público infantil), assim como fez naturalmente com o café? A opção sugere um silêncio constitutivo na relação recurso vegetal – recurso animal. Entretanto, o fato de não ser retratado não significa que não existe. Significa que não precisa ser escrachado, pois aqui, diferentemente do que acontece com minérios e plantas, o processo produtivo envolve dor, sangue e privação de vidas. É desejável que nossas crianças vejam essa realidade? Realidade que envolve a produção do inocente *nugget* que faz parte do universo da criança?

Ainda refletindo sobre esta questão, Singer (2010) constata:

Nossas atitudes para com os animais começam a se formar quando somos pequenos, e são dominadas pelo fato de que começamos a comer carne em idade muito precoce [...] começamos a comer carne muito antes de ter a capacidade de entender que ingerimos o corpo de um animal morto. Assim não tomamos uma decisão consciente, com base nas informações, livre dos vieses que acompanham qualquer hábito há muito estabelecido e reforçado por todas as pressões existentes no sentido da conformidade social (SINGER, 2010, p.310).

Acontece que se faz necessário, para a manutenção do sistema especista, negar a realidade das práticas desumanas da pecuária, e para tal há um trio cognitivo^{vii} (JOY, 2014) que precisa continuar sendo interiorizado para a naturalização do consumo de produtos de origem animal, e o discurso didático é um dos mecanismos legitimadores e de sustentação de tal conformidade social.

Outro ponto que produz sentidos do silêncio é que na imagem analisada não só os “recursos animais” são eliminados, mas também todos os seres humanos que fornecem sua força de trabalho para que a engrenagem industrial funcione. Os sentidos que se podem apreender, pelo modo como é apresentada a transformação da matéria-prima é que o espaço-tempo das etapas de produção possui “vida própria” e funciona numa exemplar harmonia. A ideologia industrial-capitalista distorce a realidade contemporânea

(Onde estão os/as agricultores/as do café? Onde estão os Outros?) e substitui por outra mais abstrata, a fim de que as contradições existentes neste contexto não aflorem na construção de sentido a partir do livro didático.

Diante do exposto, é pertinente questionar: Quais são os possíveis sentidos construídos acerca do processo produtivo que silencia ou “naturaliza” a transformação das “matérias primas” de origem animal em produtos?

Há uma outra passagem analisada que apresenta a cana-de-açúcar como uma matéria-prima (recurso vegetal) da qual se pode obter diversos produtos. O título do capítulo é ‘Da cana ao açúcar’. Mas será que este discurso poderia ser outro? Para se perceber isso é importante produzir uma paráfrase de tal unidade, contudo usando como exemplo ilustrador uma matéria-prima advinda de um recurso animal e não vegetal, tal como ‘Do boi ao hambúrguer’. Este outro modo de dizer produziria outros sentidos. Pode-se dizer que as formações discursivas que compõem tais discursos denotam traços especistas na medida em que desconsideram informações e discussões sobre a atividade econômica de exploração animal, sobre as transformações dos “recursos” animais para obtenção de produtos e os impactos sociais e ambientais que podem causar o consumo abusivo de tais produtos.

Assim, adotando o entendimento que a língua serve tanto para dizer quanto para não dizer (PÊCHEUX, 2014; ORLANDI, 2015), as informações levantadas e analisadas na pesquisa de mestrado elucidaram apenas um grão de areia que compõe toda uma orla de discursos arraigados na visão antropocêntrica legitimadora do especismo. Procurou-se deste modo, trazer à tona, por meio de algumas paráfrases e informações adicionais, as formas mais sutis pelas quais o especismo pode produzir efeitos de sentidos nos ditos e não ditos dos livros didáticos.

Considerações finais

As reflexões tecidas ao longo da referida pesquisa engendraram o entendimento de que a Educação Popular pode ser articuladora do processo de luta e mobilização antiespecista. Em concordância com o pensamento de Singer (2010) que diz que para acabar com a tirania, antes de tudo, precisamos entendê-la, os princípios da Educação Popular estimulam o movimento em busca da utopia de que Outro mundo é possível e necessário. E que, por meio da denúncia de sistemas opressores e do anúncio de novas

possibilidades de ser e estar no mundo, caminharemos na direção do inédito viável que, segundo Freire (2011a) se constitui como experiência inédita mas passível de concretização, tornando-se portanto um “percebido-destacado”.

Em consonância com o pensamento freireano, compreende-se que, aqui, a situação-limite revela-se pela ideologia especista e molda-se contemporaneamente no modo de produção capitalista; o ato-limite constitui-se na luta contra a manutenção de práticas especistas mantidas e promovidas pelos discursos das mais diversas esferas comunicativas – em destaque a educacional – e que a práxis (a ação-reflexão-ação sobre o mundo) ecoada pelos movimentos sociais antiespecistas pode vir a se constituir num espaço de alcance do inédito viável para o desenvolvimento da consciência crítica e problematizadora das práticas especistas.

Um livro didático que se configura como um depósito de informações e desfavorece o questionamento do mundo a sua volta, transforma-se num instrumento de permanência à educação bancária, em vez de colocar-se a serviço da problematização da realidade. Assim como Paulo Freire (2011b), conclui-se que uma educação realmente libertadora somente encontrará espaço quando o oprimido tiver condições de, reflexivamente, reconhecer-se como sujeito de sua própria destinação histórica, mas o grande problema, segundo o educador, reside em “como” detectar o opressor que nos habita.

Os movimentos feministas, ao reconhecer a importância da formação de atitudes problematizadoras durante a infância, estimularam o desenvolvimento de uma nova linha de literatura infantil, na qual as meninas adotam novos comportamentos, são corajosas, não permanecem à sombra do pai ou marido e desempenham papéis mais ativos que, outrora, eram destinados exclusivamente aos meninos. E essa militância feminista favoreceu a expressão e representação de situações mais igualitárias e emancipatórias entre os gêneros nos espaços escolares e extraescolares. Acredita-se que percorrendo um caminho semelhante, será possível, paulatinamente, desconstruir e problematizar práticas especistas naturalizadas e legitimadas socialmente.

As reflexões gestadas no campo da Educação Popular têm muito a contribuir com esse caminho a ser trilhado no sentido de denunciar e problematizar discursos especistas. Uma das especificidades da Educação Popular consiste na disponibilidade

para mover-se com intuito de romper com as estruturas opressivas identificadas, buscando novas configurações da vida comum (STRECK, 2010).

Assim, o desígnio reflexivo do trabalho apresentado é coerente com os aportes da Educação Popular, pois almejou descortinar como práticas especistas se materializam e se reproduzem em livros didáticos, a fim de problematizá-las tendo como horizonte sua superação. Ressalta-se a necessidade de desvelar a opressão especista, para não perpetuar a ação de “hospedar a sombra do opressor” que tem desumanizado seres humanos em suas relações com o entorno natural. Espera-se que, a tomada de consciência dessa condição de oprimido que hospeda a sombra do opressor, possa impulsionar o movimento em direção ao inédito viável, que no contexto desta pesquisa, aponta para as lutas antiespecistas, com vistas à transformação das relações estabelecidas entre animais humanos e não humanos buscando a garantia de uma vida digna para todos os seres vivos.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf> Acesso em: setembro de 2015.
- DESCARTES, René. **Discursos do método: meditações**. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyla; Piracicaba: Unimep, 1977.
- DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FRANCIONE, Gary L. **Introdução aos direitos animais**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.
- FOER, Jonathan Safran. **Comer animais**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- GODOY, Luciana Cristina. **Desvelando olhares: especismo nos discursos de livros didáticos destinados aos 4º e 5º anos do ensino fundamental**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

JAKIEVICIUS, Mônica et al. **Porta Aberta ciências humanas e da natureza**, 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. Coleção Porta Aberta.1ª ed. São Paulo: FTD, 2014. p. 236.

JOY, Melaine. **Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas**: uma introdução ao carnismo o sistema de crença que nos faz comer alguns animais e outros não. São Paulo: Cultriz, 2014.

LODWICK, Lucia N. El cuerpo-carne: las representaciones del cuerpo feminino en las ofertas sexuales. **Revista Latinoamerica de Estudios Criticos Animales**, v. 1, jun. 2017, p. 127-150.

LUGONES, Maria. Subjetividade esclava, colonialidad de género, marginalidade y opresiones múltiples. In. **Pensando los feminismos en Bolívia**, La Paz, fev. 2012, p.129-139. (Serie Foros 2). Disponível em: http://www.conexion.org.bo/uploads/Pensando_los_Feminismos_en_Bolivia.pdf Acesso em: 19 ago. 2018.

NACONECY, Carlos. **Ética e animais**: um guia de argumentação filosófica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

OLIVEIRA, Maria W. et al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: Editora Edufscar, 2014. p.113-137 .

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Língua, “linguagens” e discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SINGER, Peter. **Libertação animal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 44, p. 300-310, ago. 2010.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos dos Animais**. Assembleia da UNESCO, Bruxelas, 27 jan. 1978. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/portal/uploads/direitos.pdf> Acesso em: junho de 2016.

Sobre as autoras

Luciana Cristina Godoy

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Docente e coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Piracicaba.

Participante do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar). E-mail: lucianna.crgodoy@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9565-6552>

Fabiana Rodrigues de Sousa

Educadora popular, docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Doutora e Mestre em Educação com estágio pós-doutoral no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora dos grupos Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária (UNISAL) e Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar). E-mail: fabiana.sante@unisal.br. <https://orcid.org/0000-0001-9963-0958>

Notas

ⁱ Este artigo é uma versão revisada de comunicação oral proferida no GT de Educação Popular da 38ª. Reunião Nacional da ANPEd realizada em São Luís do Maranhão, em outubro de 2017.

ⁱⁱ Referência a três correntes teóricas pautadas em perspectivas distintas, com vistas à defesa dos animais: o utilitarismo, a teoria dos direitos e o dorismo. (NACONECY, 2014).

ⁱⁱⁱ Sobre a questão, ver o recente documentário *Cowspiracy*, que denuncia o silenciamento de informações referentes aos impactos da pecuária por grandes organizações como Greenpeace, WWF, Amazon Watch e outras do gênero.

^{iv} Manifesto, publicado em 7/07/2012, redigido pelo neurocientista Phillip Low (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) e ratificado por mais 25 pesquisadores de renome na área (contando com a presença, inclusive, de Stephen Hawking), apontando que há evidências científicas suficientes para afirmar que os seres humanos não são os únicos animais com estruturas neurológicas que geram consciência. É importante ressaltar que essa consciência não é sinônimo de conscientização - conceito amplamente discutido por Paulo Freire e demais autoras e autores do campo da Educação Popular.

^v O entrecruzamento entre racismo, sexismo, capitalismo e especismo vem sendo abordado por pesquisadoras como Maria Lugones (2012), Lucia Nuñez Lodwick (2017), dentre outras.

^{vi} Textos que combinam diferentes formas de representação, verbais ou não verbais, que devem ser consideradas durante o processo de interpretação e compreensão.

^{vii} De acordo com Melanie Joy (2014) o trio cognitivo - formado por *objetivação* (ver animais como coisas), *desindividualização* (ver os animais como abstrações) e *dicotomização* (ver os animais em categorias) - trata-se de “processos psicológicos normais que se convertem em distorções defensivas quando usados excessivamente, como têm de ser usado para manter o carnismo intacto” (JOY, 2014, p. 113).

Recebido em: 14/04/2019

Aceito para publicação em: 02/05/2019