



GT06 - Educação Popular – Trabalho 562

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA O FORTALECIMENTO DA LUTA ANTIESPECISTA

Luciana Cristina Godoy - UNISAL

Fabiana Rodrigues de Sousa - UNISAL

Resumo

Esse artigo traz reflexões tecidas em pesquisa de mestrado a qual, ancorada no referencial da Educação Popular, buscou discutir as armadilhas ideológicas encontradas no dito e o não-dito nos discursos dos livros didáticos, tomando como ponto de partida o conceito de especismo. Os resultados desta investigação sugerem, em consonância com o pensamento freireano, a existência de um percebido-destacado que pode e deve tornar-se um tema-problema a ser discutido e superado, no campo da educação, engendrando novas formas de conceber as relações entre animais humanos e não humanos. Afirmamos a necessidade de problematizar o antropocentrismo, quando este é empregado para legitimar a exploração das espécies não humanas, por meio do diálogo entre as vozes dos movimentos sociais antiespecistas e as pautas da Educação Popular, a fim de fomentar uma visão contra hegemônica das práticas especistas.

Palavras-chave: Especismo; Educação Popular; Livro didático

INTRODUÇÃO

Entendemos que o fio condutor das pesquisas em Educação Popular são os diálogos que viabilizam processos de transformação do ser humano e do mundo. Sob esta ótica, consideramos que a educação permite-nos abrir um espaço para ecoar vozes que busquem denunciar relações de dominação e de exploração e anunciar ações educacionais de impacto social e ambiental como possibilidades de transformação, sejam elas restritas às relações entre seres humanos ou entre estes e os animais não humanos.

Esse artigo traz reflexões tecidas em pesquisa de mestrado a qual, ancorada no referencial da Educação Popular, buscou discutir as armadilhas ideológicas encontradas no dito e o não-dito nos discursos dos livros didáticos, tomando como ponto de partida o conceito de especismo. Os resultados desta investigação sugerem, em consonância com o pensamento freireano, a existência de um percebido-destacado “que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que precisa ser discutido e superado” (FREIRE, 2011a, p.277).

Sabemos que Paulo Freire, com sua esperança histórica – ou inédito viável – extrapolou seu universo nordestino, brasileiro e latino-americano, ao denunciar injustiças sociais e opressões nos mais diversos espaços, por meio de situações-limites enfrentadas por indígenas, comunidades africanas, operários brasileiros e europeus, entre outros, e desvelou possibilidades ao anunciar a vocação humana em *Ser Mais* (FREIRE, 2011a, 2011b). Assim, inspiradas na ousadia do educador, enquanto uma necessidade ontológica, buscamos na pesquisa supracitada, extrapolar o universo antropocêntrico¹, propondo um diálogo que agregue as vozes dos movimentos sociais antiespecistas às pautas da Educação Popular, a fim de fomentar reflexões sobre como uma visão problematizadora e contra hegemônica das práticas especistas podem influenciar positivamente o processo de transformação nas relações entre animais humanos e não-humanos.

Tendo em conta tais ponderações, objetivamos neste artigo refletir sobre como a Educação Popular pode favorecer a luta antiespecista, além de evidenciar o percebido-destacado na pesquisa de mestrado, apresentando os resultados e a discussão que analisou como os pressupostos do especismo constituem sua formação discursiva e ideológica em materiais didáticos.

ANTIESPECISMO: IDEIAS E IDEAIS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

A palavra especismo foi originalmente cunhada na Inglaterra, na década de 70 do século XX pelo psicólogo britânico Richard Ryder. Assim como qualquer outro neologismo, este termo surge no campo semântico da filosofia para suprir a necessidade de nomear, ou ressignificar, fenômenos recém-problematizados e que ainda se encontram em processo de recepção e compreensão pela sociedade. O conceito designa a forma discriminatória empenhada na relação 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 pautada na moralidade antropocêntrica, que legitima a relação hierárquica entre seres humanos e não humanos, de modo que estes são

¹ Referimo-nos à “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). Estendemos nosso entendimento também à premissa posta por Enrique Dussel (1977), de que o sujeito não parte apenas de um antropocentrismo universal, mas sim de um eurocentrismo que coloca o sujeito europeu-branco-homem como o único sujeito de direitos.

percebidos como “coisas” ou “recursos” cuja existência justifica-se em função de atender aos interesses humanos.

Já a ação contrária proposta pelo 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.² Embora coexistam várias vias 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 de expandir o diálogo que leve em consideração os interesses de todos os indivíduos sensíveis, sejam eles humanos ou não humanos.

Mas, quem seriam estes os indivíduos sensíveis? Há várias réguas 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).

Contrapondo-se à perspectiva cartesiana, e ao seu enquadramento paradoxal entre “coisas” e “pessoas”, muitos outros pensadores questionaram, ao longo dos séculos que seguem a Descartes, este princípio. Ainda no século XIX, o naturalista inglês, Charles Darwin (1809-1882) torna pública sua teoria do evolucionismo, a qual apresenta

² Atemo-nos aqui em, pelo menos, três das correntes apresentadas que se pautam em perspectivas distintas, com vistas à defesa dos animais: o **utilitarismo**, a **teoria dos direitos** e o **darwinismo**. (NACONECY, 2014)

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, pensamos que não se pode desconsiderar 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 agimos com os animais, é bem provável que hoje inflijamos mais invisibilidade e dor aos animais do que fizemos outrora, pois, embora tenhamos concedido maior status moral a eles – legitimado, por exemplo, na declaração – os animais ainda permanecem numa posição de inferioridade e subjugos 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 defensores dos direitos animais, uma vez que a declaração da UNESCO - assim como grandes organizações não governamentais ambientalistas³ - 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 aprendemos que os animais não participam da comunidade moral pelas diferenças entre a mente humana e a mente animal. Sem dúvidas há diferenças, mas não podemos negar que todos os animais são seres sencientes, ou seja,

³ 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.

conscientes da dor e com capacidade cognitiva, posicionamento confirmado pela Declaração de Cambridge sobre a consciência em humanos e animais⁴.

Sendo assim, respondendo à questão posta acima, compreendemos 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, esclarecer como concebemos em nossa pesquisa 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. –

⁴ 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 a que nos referimos, aqui, não é sinônimo de conscientização - conceito amplamente discutido por Paulo Freire e demais autoras e autores da Educação Popular.

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 (e de nossa própria libertação), é imperativo nos 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, na referida pesquisa, à relação ser humano-natureza⁵, embasamo-nos em Dussel (1977, p. 69) quando considera que:

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 as vozes, na academia, 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 em intersecção com a denúncia e anúncio que nos trazem os discursos militantes antiespecistas - é uma forma de questionar até que ponto somos ou não conformados ao sistema produtivo de exploração animal, refletindo sobre nosso próprio discurso no campo educacional: e por que não, ressignificando-o.

Para os defensores da perspectiva antiespecista, as práticas opressoras empenhadas aos animais tem similaridades com aquelas empregadas outrora às mulheres e aos negros - 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

⁵ A problematização acerca das relações ser humano-natureza já vem sendo abordada em trabalhos anteriormente apresentados no GT de Educação Popular. Como, exemplo, destacamos o artigo de Vasconcelos (2010) que aborda processos educativos consolidados por população ribeirinha da Amazônia que vive em reserva extrativista, bem como o trabalho de Souza e Peixoto Filho (2012) que analisam ações ambientais desenvolvidas por uma usina hidrelétrica, na Zona da Mata Mineira, apontando as dificuldades de implementar uma Educação Ambiental Popular capaz de superar o caráter compensatório e abarcar os conhecimentos e saberes da população ribeirinha que foi desalojada em função da construção da hidrelétrica.

comportamento é ensinado-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” e outros para serem “dominados”.

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 de partida 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 intuito 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.

Partimos da hipótese de que 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/educandos.

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 no município de Piracicaba/SP e de considerável visibilidade no mercado editorial⁶. A escolha recaiu no cotejo de duas coleções da editora FTD, empresa 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 nosso interesse à análise de discursos voltados a educandos 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 multimodais⁷ 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.

⁶ As obras selecionadas foram indicadas e gentilmente doadas pela Diretoria de Ensino do município de Piracicaba- SP para fins de pesquisa, através da responsável pelo departamento que gerencia a adesão, recebimento e distribuição dos livros didáticos vinculados ao PNLD. Trata-se de exemplares “Manual do Professor”.

⁷ Textos que combinam diferentes formas de representação, verbais ou não verbais, que devem ser consideradas durante o processo de interpretação e compreensão.

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, buscamos 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 sinônimas 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 procuramos 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

Diversos produtos agrícolas, como acontece com o café, passam por diferentes etapas, do preparo da terra ao cultivo até chegar à nossa mesa.

Para conhecer todas as etapas da produção do café vistas até aqui, observe esta figura.



Fonte: INFOGRÁFICO do café # 2 – Da fazenda à sua xícara. In: MEXIDO DE IDEIAS. Disponível em: <<http://www.mexidodeideias.com.br/index.php/infograficos/infografico-2-da-fazenda-a-xicara/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

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 pensemos: 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. Queremos 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, complementamos com Singer (2010, p.310):

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.

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 cognitivo⁸ (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 agricultores 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.

Sendo assim, perguntamo-nos: quais são os possíveis sentidos construídos acerca do processo produtivo que silencia ou pseudonaturaliza 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 basta que produzamos uma paráfrase de tal unidade, contudo usando como exemplo ilustrador uma matéria-prima advinda de um recurso animal e não vegetal. Pensemos num título como ‘Do boi ao hambúrguer’. Este outro modo de dizer produziria outros sentidos. Podemos dizer que as formações discursivas que compõem tais discursos denotam traços especistas na medida em que desconsideram informações e discussões

⁸ 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).

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 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. Procuramos deste modo, apenas 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

Defendemos o entendimento 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, fomos à busca de nossa utopia de Outro mundo possível e necessário: em busca do inédito viável.

O inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. [...] Portanto, na realidade são essas barreiras, essas “situações-limite” que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vem proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER MAIS. (FREIRE, 2011a, p.279)

Assim, em consonância com o pensamento freireano, entendemos 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 por meio da 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. Assim como Paulo Freire (2011b), discorreremos 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.

Sabemos, por exemplo, que os movimentos feministas, ao reconhecer a importância da formação de atitudes problematizadoras durante a infância, estimulou 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. Favorecendo, assim, a expressão e representação de situações mais igualitárias e emancipatórias entre os gêneros nos espaços escolares e extraescolares. Cuidamos que percorrendo um caminho semelhante, será possível, paulatinamente, a desconstrução de práticas especistas naturalizadas e legitimadas socialmente.

Consideramos que as reflexões gestadas no campo da Educação Popular têm muito a contribuir com esse caminho a ser trilhado no sentido de denunciar e problematizar especistas. Partilhamos com Streck (2010) o entendimento de que uma das especificidades da Educação Popular consiste na disponibilidade para mover-se com intuito de romper com as estruturas opressivas identificadas:

A educação popular tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito. Isso pode significar a reivindicação de espaço na estrutura existente, mas pode também representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum. O elemento definidor, neste caso, não é tanto o projeto final, mas a disponibilidade para sair do lugar, o mover-se em direção a um horizonte que apenas deixa entrever sinais do que Paulo Freire chamou de inéditos viáveis (STRECK, 2010, p.300)

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. Afirmamos a necessidade de problematizar a opressão especista, para que não continuemos a “hospedar a sombra do opressor” que nos desumaniza em nossa relação com o entorno natural. Esperamos que, ao tomarmos consciência dessa condição de oprimido que hospeda a sombra do opressor, possamos nos mover 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.

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.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

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: Cultrix, 2014.

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 edição. 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.

SOUZA, Carolina R.; PEIXOTO FILHO, José P. Invasão cultural e a impossibilidade de uma educação ambiental popular: reflexões a partir da análise das ações ambientais da

usina hidrelétrica Risoleta Neves, Minas Gerais, Brasil. In. **Anais da 35ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Porto de Galinhas, out. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT06%20Trabalhos/GT06-1968_int.pdf Acesso em: março de 2017.

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.

VASCONCELOS, Valéria O. Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos. In. **Anais da 33ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, out. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6651--Int.pdf> Acesso em: março de 2017.