

EDUCAÇÃO E DIREITO ANIMAL

EDUCATION AND ANIMAL LAW

COMO AMPLIAR O DIÁLOGO SOBRE ABOLICIONISMO ANIMAL? CONTRIBUIÇÕES PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

How to broaden dialogue about animal abolitionism?
Contributions through education and public policies¹

Maria Castellano

Pesquisadora em nível de pós-doutorado junto ao Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP.
E-mail: mcastelbr@gmail.com

Marcos Sorrentino

Professor do Depto. de Ciências Florestais e Coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP. Foi Diretor de Educação Ambiental junto ao Ministério do Meio Ambiente do Brasil durante a gestão de Marina Silva e atualmente é assessor de política ambiental do Ministro de Educação.
E-mail: sorrentino.ea@gmail.com

Recebido em 13.04.2013 | Aprovado em 10.05.2013

RESUMO: O movimento pelos direitos animais tem como objetivo a abolição de toda e qualquer forma de exploração animal. Na prática, tal objetivo poderia ser sintetizado pela ideia de que para se abolir a exploração animal no planeta, todos os seres humanos precisariam se tornar veganos, já que o veganismo é o modo de vida que se fundamenta ideologicamente no respeito aos direitos animais. Caso contrário, pode-se tentar diminuir, reformar ou maquiagem a exploração animal, mas não se chegará à sua abolição. Estando clara essa ideia, o grande desafio que se apresenta é como ampliar o diálogo sobre veganismo ou, sobre o ideal abolicionista animal, em um planeta onde

a maioria da população está completamente alheia a esse tema. O presente artigo busca provocar reflexões sobre formas como a educação, o diálogo com outros movimentos sociais e as políticas públicas podem influenciar positivamente esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos animais. Veganismo. Educação. Educação ambiental. Políticas públicas.

ABSTRACT: The animal rights movement aims to abolish all forms of animal exploitation. In practice, this objective could be summarized by the idea that to abolish animal exploitation in the planet, all humans should become vegans, as veganism is the way of life that is ideologically based on respect for animal rights. Otherwise, we can try to reduce, reform, or disguise animal exploitation, but we will not come to its abolition. This idea being clear, the big challenge presented is how to broaden the dialogue about veganism, or about the animal abolitionist ideal, on a planet where most of the population is completely oblivious to this issue. This article aims at provoking reflections on ways in which education, dialogue with other social movements and public policies can positively influence this process.

KEYWORDS: Animal rights. Veganism. Education. Environmental education. Public policies.

SUMÁRIO: 1. Introdução. 2. O desafio de emergir o antropocentrismo. 3. Abordagens da educação voltada à causa animal. 4. Ampliando o movimento: diálogo com outros movimentos sociais e inserção em políticas públicas. 5. Conclusões. 6. Notas de referência.

1. Introdução

A reflexão sobre quem são os animais² não-humanos e como nos relacionamos com eles é uma inquietação que já se fazia presente na filosofia séculos antes de Cristo, ganhando novo impulso no mundo ocidental a partir dos anos 1970 - notadamente após a publicação do livro “Libertação Animal” por Peter Singer, em 1975.³

A partir daquela década, o campo de estudos e da prática que abrange essas relações⁴ tem se ampliado e realizado alguns avanços, tanto em seu amadurecimento teórico e conceitual, quanto como movimento social. Ainda assim, sendo em ambos

os aspectos ainda relativamente novo, apresenta divergências conceituais e pragmáticas que são inerentes a um campo em construção.

Dentro desse contexto situam-se os chamados direitos animais, que podem ser compreendidos em vertentes que vão desde aquelas que buscam minimizar o sofrimento animal decorrente da exploração e uso que os humanos fazem deles, até aquelas que buscam sua completa abolição. Entretanto, para alguns autores os direitos animais implicam necessariamente tal abolição⁵ ou, como coloca Felipe,⁶ assim deveriam ser compreendidos.

A perspectiva dos direitos animais que é favorável à adoção de medidas de regulamentação do uso de animais tem como foco minimizar seu sofrimento nas diversas situações em que os humanos os exploram. Nos casos em que os proponentes de tais reformas as compreendem como fim em si, isto é, quando não há intenção de se avançar para a busca do fim da exploração animal, essa abordagem é conhecida como “bem-estarismo” ou “reformismo”. Em outros casos, algumas reformas são aceitas por defensores dos direitos animais como uma maneira de atenuar o tormento de animais explorados de diversas formas, assumindo que a total abolição de seu uso será um processo demorado, e que os animais que ainda hoje estão sendo subjugados desejariam e mereceriam qualquer forma de alívio enquanto se caminha para a abolição. Essa perspectiva tem ficado conhecida como “neo bem-estarismo”.⁷

Por fim, o abolicionismo é a perspectiva que sustenta que não existe justificativa para qualquer forma de exploração ou uso de animais não-humanos – ainda que estes sejam tratados de forma “humanitária” – de modo que tal exploração deve ser abolida. Esta abordagem tampouco admite parcialidade no tratamento entre diferentes espécies – ou seja, compreende que todos os animais sencientes têm os mesmos direitos fundamentais à vida, à liberdade e à integridade, independentemente de serem cães, porcos, ratos, peixes ou outros.⁸

Ainda que tal afirmação possa parecer óbvia, o senso comum de grande parte de nossas sociedades – refletido muitas vezes nas legislações vigentes - bem como muitas abordagens bem-estaristas, frequentemente fazem estas diferenciações.⁹ A perspectiva abolicionista, portanto, desafia realmente o *status quo*, demandando uma profunda revisão do paradigma societário predominante¹⁰.

Apesar do amadurecimento conceitual do tema e do relativo crescimento dos direitos animais como movimento social nas últimas décadas, a exploração de animais vem aumentando a cada ano no mundo, sobretudo para fins de alimentação humana¹¹, mas também de vestuário, entretenimento, experimentação científica e industrial.

Como principal estratégia para confrontar esse processo, a abordagem abolicionista propõe, em termos pragmáticos, o veganismo. Seus adeptos, os veganos, são pessoas que elegem como conduta ética a eliminação de qualquer prática que implique a morte ou exploração de animais, seja na alimentação, vestuário, produtos de higiene pessoal, limpeza, cosméticos, ou no entretenimento.¹² Por trás do que parece ser uma simples conduta cotidiana, a opção pelo veganismo demarca um posicionamento político, que busca resistir a uma estrutura societária (dada por leis e costumes) que considera injusta¹³. Para além da opção individual pelo veganismo, o abolicionismo animal propõe também a educação vegana, não violenta e criativa como uma das principais formas de ativismo pela causa¹⁴.

O presente artigo parte, assim, do que poderia ser considerada a utopia do movimento abolicionista animal: a abolição da exploração animal ao redor do planeta. De acordo com as ideias apresentadas nesta introdução, infere-se que para tanto seria necessário que todos os humanos se tornassem veganos. Sem pretender, neste texto, apresentar uma estratégia mundial para a concretização dessa utopia, toma-se essa aspiração como ponto inicial para um exercício sobre como ampliar o diálogo sobre o tema, trazendo propostas no campo da educação e das

políticas públicas que podem vir a ter aplicações em contextos com recortes mais reduzidos.

A próxima seção introduz o contexto que desafia a sociedade a mover-se de uma educação pautada no individualismo e nas demandas do mercado para uma educação mais compassiva e solidária. Em seguida, aborda-se algumas vertentes da educação voltada à causa animal que são pertinentes para a reflexão aqui apresentada, sem a intenção de, no presente artigo, esgotá-las em sua variabilidade e profundidade. Objetiva-se, porém, destacar pontos importantes e algumas convergências que ajudam a retomar as questões acima colocadas. Ao longo desses dois itens vem se apontando a pertinência da aproximação do movimento pelos direitos animais com outros movimentos sociais. Por fim, explicita-se essa convergência especificamente com o movimento ambientalista, e apresenta-se a possibilidade de inserção do movimento pelos direitos animais em políticas públicas como forma de fortalecê-lo e conferir-lhe maior visibilidade, amplitude e capilaridade.

2. O desafio de emergir do antropocentrismo

Nas sociedades complexas e globalizadas do século XXI, coexistem centenas de diferentes culturas, estando cada uma delas orientada pela moralidade prevalecente onde ela ocorre. Entre elas, pode haver compreensões contrastantes em relação a questões como sexismo, racismo, pacifismo e religiosidade, por exemplo. Apesar dessa pluralidade de moralidades, porém, quase todas essas culturas estão ligadas ao que Assumpção e Schramm¹⁵ se referem como uma moral canônica civilizatória que é essencialmente antropocêntrica.

Nesse contexto, ampliar a prática do veganismo é um enorme desafio – provavelmente maior do que o de aproximar as pessoas à ideia da sustentabilidade ambiental, da equidade social, racial ou de gênero, ou mesmo do bem-estar animal. Embora

o apoio público a estes movimentos frequentemente não passe de discursos voltados a interesses políticos e comerciais, parece haver algum consenso (ainda que, muitas vezes, “de fachada”) quanto à necessidade destes serem considerados nas agendas políticas e educacionais globais.

Contrariamente, o abolicionismo animal é um movimento que não tem grande aderência, nem sequer no discurso. A princípio não causa simpatia, mas distanciamento. Em um mundo que, para Giddens¹⁶ e Bauman¹⁷ está cada vez mais egoísta e individualizado, onde as pessoas são impulsionadas a se desvincularem de quaisquer laços afetivos que transcendam os da família nuclear (e às vezes até mesmo destes) e a tomarem em mãos, individual e solitariamente, a responsabilidade por seu destino, parece causar estranhamento que alguém se prejudique (esse é o entendimento frequente sobre aqueles que aderem ao veganismo, por exemplo) para defender e representar os direitos de outros. Sobretudo, quando estes “outros”, por não serem humanos, são compreendidos como a última prioridade no rol de possíveis considerações éticas.

Quando uma pessoa se torna vegana, ela sai da sua zona de conforto – na qual se encaixa nas preferências ideais e pragmáticas da maioria da sociedade – e passa a ser caricaturizada como não-sociável, adoentada e radical,¹⁸ entre outras várias ideias pré-concebidas sobre o tema.¹⁹

Contrapondo-se a esse olhar de estranhamento ou rejeição, é fato que militantes, educadores e acadêmicos ligados à causa e a outros movimentos sociais vêm apontando que o movimento dos direitos animais, na medida em que é uma dentre várias outras formas de combate à opressão, converge com ideais de grande parte dos movimentos sociais mais importantes da contemporaneidade – tais como o feminismo e o ecofeminismo, os movimentos de minorias étnicas, de direitos humanos e o movimento ambientalista.²⁰

A diferença em relação a outros movimentos sociais é que o movimento abolicionista animal implica em uma solidariedade

para além do auto-interesse de cada pessoa ou grupo. Ou seja, as pessoas não aderem ao movimento (tornando-se veganas, por exemplo) por ser melhor para sua saúde, porque preservarão o planeta para seus descendentes, nem tampouco porque se sentem discriminadas, violentadas ou lesadas de alguma forma por pertencerem a uma minoria. Ao contrário, como a maioria dos humanos atualmente é onívora, ainda vivemos um tempo em que as pessoas sofrem formas (veladas ou não) de discriminação quando se tornam veganas, passando a ser minoria quando aderem ao movimento.²¹

Somente a convicção emocional e racional de que há algo de profundamente errado na exploração animal, e em seguir sendo conivente com ela poderia fazer, então, com que alguém queira aderir ao movimento abolicionista animal e especificamente ao veganismo. Outros ganhos, tais como os efeitos benéficos ao meio ambiente e à saúde que resultariam do fim da exploração animal, poderiam ser objetivos de segunda ordem, mas a argumentação neste sentido por si só não sustenta a luta abolicionista animal. Para que esta se sustente, precisa estar em primeiro plano o argumento ético e o interesse explícito de libertar os animais da condição em que se encontram atualmente, de propriedade ou recurso a ser explorado para benefício dos humanos.

Assim, coloca-se o desafio de propor o diálogo sobre uma solidariedade não antropocêntrica a humanos que, no mesmo processo de reificação dos outros animais que foi acentuado pelo crescimento do capitalismo corporativo, foram reduzidos a unidades de produção e consumo²² – e treinados para enxergar este processo com naturalidade e acriticidade.

Neste processo de banalização da vida, onde coexistem a destruição massiva de não humanos²³ e o crescimento das diferenças sociais, das guerras e da fome, frente a um imaginário individual e coletivo segundo o qual a ciência e a tecnologia deveriam ter sido capazes de resolver ou atenuar significativamente essas mazelas, o que se encontra é uma sensação de impotência e apatia. As pessoas tendem a não se importar com temas que

cedo ou tarde as afetarão diretamente (tal como a questão ambiental) e, quando o fazem, muitas vezes terminam desiludidas pela constatação de que as grandes decisões sobre questões planetárias são tomadas em função de interesses políticos e corporativos escusos.

A ideia de ampliar o ideal abolicionista animal para que o tema saia dos pequenos guetos onde já é discutido e ganhe amplitude junto à sociedade contém, assim, desafios de ordens complementares, sendo um conceitual e paradigmático (de ordem predominantemente pedagógica), e outro referente à escala (de ordem predominantemente política).

3. Abordagens da educação voltada à causa animal

No campo da educação, provocar a reflexão crítica sobre a exploração animal traz a imensa tarefa de desnaturalizar a racionalidade hegemônica e os processos de dominação e opressão a ela associados.

Segundo Humes,²⁴ a opressão refere-se a uma dinâmica social que ocorre não apenas de forma explícita, mas também de forma escondida e sistêmica, reforçando o poder e privilégio de alguns enquanto sujeita outros à injustiça, violência e exclusão. Isto se aplica certamente às relações entre animais humanos e não-humanos, com normas que são estabelecidas, naturalizadas e difundidas por meio da cultura e da educação no paradigma societário hegemônico.

Assim como é “natural” que uma vaca seja considerada “menos” que um ser humano (e, portanto, em desvantagem em relação a este e passível de ser explorada por ele), mulheres são “menos” que homens, indígenas ou negros são “menos” que brancos, pobres são “menos” que ricos, e assim por diante. Todos estes exemplos são formas de opressão que, na cultura ocidental hegemônica, ocorrem de forma velada nas relações cotidianas tomadas como naturais, e são reproduzidas tanto na escola como

nos diversos espaços de sociabilidade que nos circundam desde a mais tenra infância.²⁵

Uma das primeiras vertentes da educação que se propôs a abordar as relações de violência e opressão entre humanos e os outros animais foi a *educação humanitária*. Criada por volta de 1870 em países do Norte,²⁶ esta tinha como foco original a formação do caráter das pessoas, através da ideia essencial de que a compaixão pelos animais beneficiava outros valores sociais – assim, aqueles que fossem bons para os animais o seriam também para com os humanos.²⁷ Sua prática se dava primordialmente nas escolas, com as crianças, e relacionava o sentimento de compaixão para com crianças órfãs e abandonadas e para com os animais. Quando surgiram instituições para tratar especificamente do bem estar na infância esta relação se desfez, e a educação humanitária ficou essencialmente voltada para a proteção aos animais, sobretudo aos de companhia (*pets*).²⁸

A partir dos anos 80 seu foco se ampliou, passando a abordar questões sobre animais silvestres em ambientes urbanos, domesticação, animais em cativeiro e utilizados em entretenimento, bem como os utilizados para alimentação. Por fim, nos anos 90, sob a influência do livro de Selby²⁹ e da maior visibilidade do movimento pelos direitos dos animais, alguns educadores humanitários começam a voltar às raízes deste campo, porém de forma mais aprofundada, abordando a violência, a opressão, a exploração e a injustiça e as formas como estas estão conectadas, e passaram a abranger não apenas temas relacionados aos animais, mas também aos direitos humanos e ao meio ambiente³⁰.

Embora muitas vezes a educação humanitária seja relacionada a uma visão bem-estarista da questão animal, a partir desta última abordagem surgida nos anos 90, esta vertente ganha a potencialidade de se aprofundar e de promover um entendimento holístico sobre como a injustiça e a opressão humana e não humana estão interconectadas e são reforçadas uma pela outra - a subjugação e opressão dos animais (e do mundo natural) não

vai diminuir nem cessar enquanto os humanos forem subjugados e oprimidos e vice-versa (isto é, os humanos não conseguirão se libertar da opressão enquanto os outros animais e o meio ambiente forem subjugados e oprimidos). Consequentemente, a educação humanitária ganha também a potencialidade de ampliar o diálogo entre diferentes movimentos sociais que se opõem a estas formas de injustiça e opressão, podendo trabalhar por uma *pedagogia da libertação total*, conforme foi sugerido por Kahn e Humes.³¹

Existem ainda outras críticas à educação humanitária – por exemplo, que esta se esquia de tratar de questões muito complexas e aparentemente contraditórias, tal como as formas como devemos tratar as culturas tradicionais que usam a carne e a pele dos animais para suprir necessidades básicas de sobrevivência, se advogamos pela total liberdade e desapropriação dos animais pelos humanos³². Concordamos em que nenhuma abordagem que se proponha a dialogar sobre a questão animal deva evitar estas questões. Entretanto, reconhecemos a importância histórica da educação humanitária pela proposta original de rever nossas relações com os outros animais.

Uma segunda abordagem pedagógica é a *educação vegana*, com a qual se identifica a visão abolicionista animal, conforme comentado anteriormente. Segundo Denis,³³

A educação vegana é o ensino do respeito a todos os animais sencientes, humanos e não-humanos, e não menos, aos ecossistemas naturais. É o ensino de um modo de vida ético fundado na filosofia dos direitos animais. Um modo de vida que reconhece e defende a expansão do círculo moral para além do Homo sapiens. Educação vegana é a formação de uma nova consciência realmente crítica e autocrítica sobre nossa relação com o mundo que nos circunda. Um novo olhar e interação. É um ensino pautado no respeito aos interesses de indivíduos não-humanos em não terem suas vidas abreviadas para suprirem interesses supérfluos humanos, em não perderem sua autonomia prática no buscar livremente os meios para sua sobrevivência e de seus pares, em não serem objetos de propriedade.

Essa mudança de paradigma que retira o *status* de propriedade dos animais e o leva para o de pessoas morais é condição imprescindível para a abolição da exploração animal.³⁴ Assim, a educação vegana enfoca explicitamente a questão dos direitos animais, além de se propor a fomentar de forma holística o respeito a todos os animais (humanos e não-humanos) e aos ecossistemas.

Segundo Denis, esta vertente “tem por projeto político-pedagógico o resgate da empatia com a animalidade expressada no outro não-humano (...)”, e este “só terá seu objetivo alcançado fazendo forte uso do raciocínio ético nas análises críticas de nossas ações e omissões.”³⁵ Francione³⁶ argumenta ainda que a educação não violenta, que leve em consideração as realidades sociais e religiosas e a forma como a maioria dos humanos compreendem a questão animal é o caminho para que o movimento abolicionista animal alcance uma maior aceitação do veganismo.

Podemos destacar, assim, alguns elementos fundamentais da educação vegana: empatia, ética, criticidade e não violência. Sem eles, não seremos capazes nem de analisar o contexto social que cria as relações que queremos transformar, nem de nos dispor ao diálogo com o outro – o diferente, o não convertido, aquele que está fora do gueto.

Esta vertente da educação é uma abordagem nova. No ensino formal fundamental e médio, por enquanto ela só ocorre, no Brasil, em algumas escolas públicas e particulares³⁷. Nesse contexto, o veganismo é inserido no currículo escolar e apresentado em sala de aula como fundamento moral prático dos direitos animais, proporcionando aos estudantes a possibilidade de reflexão e diálogo sobre o tema. Em outros lugares do planeta realiza-se a educação vegana no plano não-formal, em geral por ativistas defensores dos direitos animais, por meio de ações diretas realizadas em espaços públicos ou privados³⁸.

A *educação em bioética* é outro caminho que tem permitido a educadores atuarem no campo dos direitos animais, sobretudo

pela abordagem da Bioética da Proteção. Esta é uma vertente relativamente recente no campo da bioética, e poderia ser definida como “uma ética aplicada às práticas humanas que podem ter efeitos significativos e irreversíveis sobre outros seres vivos”.³⁹ Segundo Schramm,⁴⁰ em uma concepção extensa pode-se compreender a Bioética da Proteção como uma ética da vida, estendendo o campo da consideração moral a todos os seres do mundo vital (oikos). Este é o caso da bioética animal, a partir da consideração de que atos humanos podem ter consequências negativas sobre todos os seres sencientes, fazendo-os sofrer de maneira injustificada.

No campo da educação formal a formação ética dos estudantes brasileiros está prevista na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, que apresenta a necessidade de formação plena dos estudantes, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que em 1997 passaram a incorporar temas transversais tais como ética e meio ambiente.⁴¹ Estas regulamentações abrem espaço para o exercício criativo de educadores no sentido de inserirem a questão animal no currículo escolar.

Observa-se que já existem, portanto, alguns caminhos – nos planos conceitual e legal - para se abordar o tema do respeito e da ética para com os animais não-humanos na educação.

Embora cada uma das abordagens citadas acima tenha suas características próprias, destaca-se como ponto comum o objetivo de fomentar o respeito a todas as formas de vida, humanas e não humanas, à medida que se propõem a romper com o ensino que naturaliza as formas de opressão e discriminação especistas, reproduzindo e legitimando um ideal de justiça restrito e excludente, historicamente construído e legitimado pela ciência e pela filosofia moral hegemônicas. A inserção destas e outras abordagens da dimensão da ética animal na educação formal e não-formal, de forma ampla, há de contribuir para a abolição da exploração animal.

4. Ampliando o movimento: diálogo com outros movimentos sociais e inserção em políticas públicas

A seção anterior indicou que, ainda que as experiências no Brasil para se trabalhar com abordagens educativas em favor dos animais não-humanos sejam, de modo geral, bastante novas, já existe um relativo acúmulo conceitual que permitiria a ampliação destas práticas. O grande desafio, entretanto, é o de levar este tema ao conhecimento e à reflexão da sociedade como um todo. Isto demanda a constituição de processos educadores permanentes, não apenas dentro da escola, mas também, ou principalmente, para além de seus muros. Processos estes que percolem todo o tecido social, encontrando ressonância também nos espaços de convivência cotidianos e contribuindo para a realização de uma verdadeira mudança paradigmática em relação à atual sociedade de consumo.

Esta proposta considera, ao contrário do que é frequentemente compreendido pelo senso comum, e mesmo por muitos educadores, que o processo de ensinar e aprender não ocorre exclusivamente no espaço da escola, dentro das salas de aula, nem tampouco somente durante a infância. Segundo Brandão⁴², os processos de ensino-aprendizagem que nos tornam capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade ocorrem em cada momento de convivência, reciprocidade e interação que temos com outros seres, e assim a aprendizagem acontece ao longo de toda a nossa vida, por meio da integração dos diferentes saberes, sensações, sensibilidades, sentidos e significados apreendidos com os diferentes grupos com os quais nos socializamos. Isto é relevante para o movimento dos direitos animais, considerando o quão novas são algumas de suas iniciativas voltadas à educação, e a urgência que se compreende necessária para a abolição da exploração animal. Significa que não é necessário esperar a próxima geração para que se inicie a realização da mudança de paradigma desejada; pode-se e deve-se incluir

os adultos nos processos de educação e sensibilização voltados à causa.

Considerando-se, assim, processos de educação formal e não-formal que possam vir a ter momentos / espaços de integração, observa-se em princípio dois caminhos que poderiam ser percorridos simultaneamente: a) a aproximação, diálogo e atuação conjunta do movimento pelos direitos animais com outros movimentos sociais, com destaque para o movimento ambientalista; e b) o trabalho pela inserção do tema na agenda de políticas públicas em todos os níveis (municipal, estadual, federal e internacional), com ênfase na educação.

Conforme apresentado anteriormente, o movimento pelos direitos animais converge com demandas de outros movimentos sociais, uma vez que todos lutam de alguma forma pelo fim da exploração e opressão, onde os sujeitos oprimidos podem ser, por exemplo, os sistemas naturais, os animais não-humanos, ou outros seres humanos (mulheres, GLBTs, minorias étnicas, etc.).

Dentre eles, destaca-se aqui o movimento ambientalista, por defender causas que não apenas convergem com as dos direitos animais em termos de princípios, mas também nos efeitos práticos daquilo que é reivindicado⁴³.

A luta pelas florestas, por exemplo, afeta em diferentes escalas (do local ao global) não apenas a vida de bilhões de seres humanos (do efeito estufa que é ou será sentido por todos nós aos efeitos locais sobre povos indígenas, ribeirinhos e caiçaras, dentre outros), mas também de bilhões de animais não-humanos, também em diferentes escalas.

Na escala local, a luta pelas florestas está diretamente relacionada aos direitos dos animais que nela vivem. Direitos que, neste caso, são os mais básicos, como por exemplo o de não serem queimados, afogados ou afugentados para fora de seus habitats - onde acabam morrendo por atropelamento, por choque elétrico ao procurarem refúgio em postes que sustentam fios de alta tensão, pela caça ao se aproximarem a centros urbanos, ou mesmo pela falta essencial de alimentos e abrigo.

Mais do que olhar para essa questão simplesmente pelo viés da perda de biodiversidade (e dos recursos a ela associados), a aproximação entre o campo ambiental e dos direitos animais reforça a necessidade de se incluir, de forma sistêmica, a dimensão ética que está ausente no atual modelo hegemônico de desenvolvimento, que segue pautado pela mercantilização da vida⁴⁴ – o que, sem eufemismos, significa dizer que vivemos em um modelo no qual o dinheiro vale mais que a vida, seja ela de mulheres e homens, de animais não-humanos ou, mais além, da complexa teia que envolve a todos e aos sistemas naturais de suporte à vida.

Levando esta reflexão para o campo da educação, observa-se que a educação ambiental (EA) crítica no Brasil tem se posicionado contra esta lógica, explicitando a necessidade de se educar para uma nova ética, que respeite a vida em todas as suas formas. Esta vertente da EA, que nasceu em um contexto de ditadura, tinha clareza da necessidade de se abordarem questões políticas e sociais de forma integrada com as questões ambientais. Originada junto aos movimentos sociais de contra-cultura das décadas de 60 e 70, compreendia que uma visão preservacionista da questão ambiental ficaria limitada a tentar gerenciar o ônus da crise socioambiental, ao invés de compreendê-la em sua complexidade e atuar em suas origens⁴⁵. Em síntese, a EA crítica, com base nos movimentos sociais que a pautaram, demandava uma reconstrução da política, rejeitando as formas de poder que se manifestassem como dominação⁴⁶.

O posicionamento em favor do respeito a todas as formas de vida foi explicitado também em dois importantes documentos internacionais que referenciam a educação ambiental: 'A Carta da Terra' e o 'Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global', ambos produzidos durante a Rio-92⁴⁷. Apesar desta convergência de princípios, as aproximações práticas deste campo com o da educação animalista ainda são incipientes.

Por outro lado, as experiências educacionais do campo ambiental trazem interessantes subsídios para avançar na questão proposta no presente artigo – qual seja, a de ampliar o diálogo sobre abolicionismo animal junto à sociedade. Nas últimas décadas, houve um grande aumento de iniciativas de educação ambiental, porém estas têm sido conduzidas majoritariamente de forma pontual, não tendo assim grande potencial de se perpetuarem no tempo nem de se expandirem e se conectarem territorialmente, o que faz com que seus resultados sejam também pulverizados e se esmaçam no tempo⁴⁸. Para além disso, observa-se uma falta de profundidade na forma de abordar a questão socioambiental, sendo que em grande parte das iniciativas de EA não se questiona verdadeiramente o cerne do problema – isto é, as desigualdades e as formas de exploração de uma pequena parcela de seres humanos para com uma maioria de seres humanos e não-humanos. Em geral, são priorizados temas tais como resíduos, água e poluição, em processos que apresentam diversas contradições⁴⁹, e por vezes se mantêm muito superficiais, ao invés de fomentarem o questionamento do modelo hegemônico de produção e consumo e as externalidades relacionadas às relações sociais e ao respeito à vida.

A partir dessa constatação, na última década alguns setores governamentais e da sociedade civil no Brasil⁵⁰ vêm procurando trabalhar na perspectiva da construção de políticas públicas que fomentem processos permanentes, continuados e capilarizados de educação ambiental abrangendo idealmente todo o território nacional, tendo como foco a formação de brasileiros e brasileiras emancipados, solidários e críticos.⁵¹

Nesse contexto, vem sendo pensado e experimentado também o fomento a ciclos reforçadores entre a elaboração de políticas públicas ambientais, e especificamente de educação ambiental, e de formação de pessoas para trabalharem em políticas públicas voltadas à área⁵². Assim, por exemplo, a formação de gestores públicos capacitados a pensar a questão ambiental e a inseri-la no cotidiano das políticas públicas, propicia a inserção do tema

em espaços de educação formal e não formal. Ao mesmo tempo, isto fomenta a formação direta de professores e cidadãos atentos a estas questões, que podem se empoderar não apenas para contribuir na formação de outras pessoas, como também para participar da elaboração de políticas públicas onde estas questões sejam tratadas. Ao formar pessoas com capacidade de pensar políticas públicas de educação sobre o tema, este ciclo se retroalimenta, expandindo as possibilidades de ampliação dos programas e dos espaços educadores referentes a essa questão.⁵³

As iniciativas de educadores e ativistas no movimento abolicionista animal têm incontestável mérito e importância, seja por seu pioneirismo, ousadia, profundidade e coerência ideológica (na maior parte dos casos) com que são realizadas. Entretanto, observa-se também que frequentemente estas iniciativas, seja na educação formal ou não-formal, configuram-se como ações pontuais, protagonizadas por pessoas ou instituições engajadas com a causa, e nem sempre estas ações são bem compreendidas ou bem recebidas - seja pela sociedade como um todo ou pelas instituições onde seus idealizadores procuram inseri-las.⁵⁴ Assim, se pensarmos na ambição de levar o tema, num primeiro momento, a cento e noventa milhões de brasileiros e, na busca da utopia enunciada no início do presente artigo, aos sete bilhões de seres humanos no planeta, constatamos - assim como ocorreu com a educação no campo ambientalista - a necessidade de sua expansão, articulação, capilarização e ganho de legitimidade.

Considerando: a) que a questão ambiental está mais consolidada que a dos direitos animais, tanto no senso comum quanto nas agendas políticas e no discurso corporativo, e b) as convergências de princípios e objetivos contextualizadas anteriormente; acreditamos que a aproximação entre estes dois campos pode criar sinergias e se fortalecer mutuamente. Tal aproximação poderia contribuir para emprestar visibilidade ao movimento pelos direitos animais, e mesmo para facilitar sua inserção em agendas políticas de modo geral e em especial naquelas voltadas à educação. Este, por sua vez, pode ter a imensa contribui-

ção de trazer mais profundamente a dimensão ética ao debate ambiental, ampliando a consideração da justiça e solidariedade para com todas as formas de vida.⁵⁵ A inclusão do respeito aos animais não-humanos no desenvolvimento de nossas sociedades implica na necessidade de uma reinvenção moral, questionando inevitavelmente o *status quo* e reivindicando o direito a uma vida digna para todos os seres. A transição paradigmática necessária para tanto vem sendo, de uma forma ou de outra, desejada e aclamada por diversos movimentos sociais há décadas.

Na prática, a aproximação entre estes dois movimentos exige a abertura ao diálogo entre representantes dos diferentes movimentos nos diversos setores da sociedade, tais como ONGs, academia e governo, o que implica por sua vez no exercício da compreensão do outro para se ganhar força em prol de objetivos comuns.⁵⁶ A criação de espaços de interlocução onde possam transitar diversas vertentes da área ambientalista, animalista, e de outros movimentos sociais, pode ser um campo fértil para a formação de pessoas, o amadurecimento de grupos e a articulação em prol da elaboração de políticas públicas e processos educadores que tenham como foco primordial a justiça e o fim de qualquer forma de exploração e opressão. Tais espaços de interlocução poderiam ser desde redes (virtuais e presenciais) até encontros, congressos e cursos nos quais educadores, militantes e representantes do poder público de ambas as áreas pudessem se aproximar e desenhar agendas e estratégias com objetivos comuns.

5. Conclusões

A ampliação do diálogo sobre abolicionismo animal junto à sociedade é necessária se deseja-se o fim da exploração animal. Neste artigo apresentou-se a existência de um arcabouço conceitual que possibilita a inserção da questão animal no campo da educação, bem como de um contexto legal que - embora não seja

o ideal - permite que tal inserção seja feita. Por fim, ponderou-se a pertinência da aproximação entre o campo ambiental e animal como parte de uma estratégia possível para se aumentar a visibilidade e legitimidade deste último, passando pela educação e pelas políticas públicas. Entretanto, algumas considerações merecem ser feitas a fim de potencializar o alcance de tais propostas.

A primeira delas refere-se à educação. Os âmbitos conceitual e legal não serão suficientes para se ampliar a educação abolicionista animal se não houver também um arcabouço metodológico consistente que dê suporte a esse processo. O “paradigma societário vigente”, embora dito assim pareça algo abstrato e distante, na realidade reflete-se nas ações cotidianas de todos nós. Por esse motivo, existe uma tendência a que as pessoas reajam de maneiras que podem ser contra-producentes para a causa (com agressividade, distanciamento ou jocosidade) quando se propõe o seu questionamento. Assim, os encontros pedagógicos que tenham como objetivo provocar reflexões críticas em favor da causa animal precisam ser cuidadosamente delineados para que ocorram de forma realmente dialógica, buscando evitar que seus efeitos sejam contrários ao esperado – isto é, que as pessoas se distanciem da causa ao invés de se aproximarem dela⁵⁷.

O diálogo que se sugere necessário nesses processos pedagógicos não se limita a situações em que existem supostamente pessoas “pró-animais” e pessoas “contra-animais”. A realidade é mais complexa e, usualmente, mais difícil do que o entendimento entre pessoas com posicionamentos diametralmente opostos é aquele entre pessoas com posições cujas diferenças parecem sutis. Assim, é importante que haja abertura, por parte dos militantes e educadores não apenas para dialogar com representantes de outros setores e movimentos sociais, mas também com representantes de outras vertentes do “seu” próprio movimento (por exemplo, seus setores mais conservadores).

Isto não significa, porém, que devam abrir mão de seus princípios - e aqui entra a terceira e última consideração, que decor-

re da mesma dificuldade apontada inicialmente de se romper paradigmas, porém num contexto mais amplo, que envolve os arranjos políticos e os interesses (e poder) das corporações que se beneficiam com a exploração animal. Ao se proporem processos pedagógicos, seja de formação de professores, gestores municipais, estudantes ou outros, há grandes chances de que os responsáveis por sua institucionalização tendam a incorporar a “questão animal” sob uma perspectiva apenas bem-estarista. À semelhança das dificuldades já observadas para se promover de forma ampla processos de EA complexos e críticos, uma educação bem-estarista falharia também em olhar para as relações entre animais humanos e não-humanos de forma aprofundada. Assim, deve haver espaços para dialogar com essas perspectivas, porém sem que estas anulem o espaço da reflexão mais complexa do abolicionismo.

Tendo em conta tais ponderações, consideramos possível e pertinente a expansão do diálogo sobre a questão animal por meio de processos educadores críticos, no âmbito formal e não-formal, como força potencializadora de uma transformação que contemple com justiça e seriedade o futuro de todos nós, animais humanos e não-humanos.

6. Notas de Referência

- ¹ Instituição: Universidade de São Paulo. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo N° 2011/19338-6.
- ² No presente texto utilizamos em diversos momentos o termo “animais” para fazer referência aos animais não-humanos. Esta opção foi feita apenas para conferir maior fluidez ao texto, sendo que compreendemos, entretanto, que não há uma linha divisória clara que separe os humanos dos outros animais. Mais ainda, concordamos com Derrida (2002), no sentido de reconhecer que “animais” é uma categoria muito genérica não apenas para descrever a singularidade de cada espécie, mas de cada animal individualmente. Ver DERRIDA, J. *The Animal That Therefore I Am (More to Follow)*. *Critical Inquiry*, Vol. 28, n. 2. (Win-

ter, 2002). p.369-418. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0093-1896%28200224%2928%3A2%3C369%3ATATTIA%3E2.0.CO%3B2-9>, Acesso em 15 de agosto de 2013.

- 3 SINGER, P. *Animal Liberation*. London, UK. Pimlico edition 1995.
- 4 Em países de língua inglesa, este campo vem sendo chamado de “Human-Animal Studies” (HAS), e é abordado por meio de diversas áreas mais tradicionais do conhecimento, tais como a filosofia, as artes, o direito, a literatura e a etologia, entre outras.
- 5 Esta é a visão de Gary Francione no livro “The animal rights debate: abolition or regulation?” em que debate a questão com Robert Garner. Ver FRANCIONE, G. & GARNER, R. *The animal rights debate: abolition or regulation?* New York. Columbia University Press. 2010.
- 6 FELIPE, S. T. Direitos animais: desdobramentos das pregas morais. In: ANDRADE, S. (org.). *Visão abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três. 2010. p. 11-28
- 7 FRANCIONE, G. & GARNER, R. *Op. cit.* p.5
- 8 FELIPE, S.T. *Op. cit.*, p.13. Sobre esta diferença no tratamento entre animais de diversas espécies (especismo eletivo) ver FELIPE, S.T. From moral rights to constitutional rights: beyond elitist and elective speciesism. *Revista Internacional da Filosofia da Moral*. vol.6, n.2. 2007. Florianópolis. p. 205-216. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/17447>. Acesso em 22 de outubro de 2013.
- 9 FELIPE, S.T. (2010). *Op. cit.*, p.13.
- 10 Vale destacar que tanto a diferenciação conceitual de cada uma das vertentes apresentadas acima, quanto os caminhos pragmáticos a serem seguidos por elas são questões complexas e que ainda geram polêmica dentro do próprio movimento pelos direitos animais. Diversos argumentos relacionados a esta discussão podem ser consultados em FELIPE, S.T. (2010), *Op. cit.*; FRANCIONE, G. & GARNER, R., *Op. cit.*; NACONECY, C. Bem-Estar Animal ou Libertação Animal?: Uma Análise Crítica da Argumentação Anti Bem-Estarista de Gary Francione. *Revista Brasileira de Direito Animal*. Ano 4 | Número 5 | Jan - Dez 2009. 235-267; GREIF, S. Em defesa dos animais: uma análise crítica da argumentação de um filósofo bem-estarista. 2009. Disponível em <http://www.gaepoa.org/site/articles>. Acesso em 25 de fevereiro de 2011; e BRÜGGER, P.

- Para além da dicotomia abolicionismo versus bem-estarismo. *Agência de Notícias de Direitos Animais*. 2009. <http://www.anda.jor.br/26/11/2009/para-alem-da-dicotomia-abolicionismo-versus-bem-estarismo>. Acesso em 28 de junho de 2012.
- 11 De acordo com a FAO (2011, p. 78-80), a produção mundial de carne deverá mais do que dobrar até 2050 em relação aos números de 2010. FAO (2011). *World Livestock 2011. Livestock in food security*. Disponível em <http://www.fao.org/docrep/014/i2373e/i2373e.pdf>. Acesso em 3 de setembro de 2013.
 - 12 BLUWOL, D. Z. Ética libertária interdependente – veganismo, ecologia, saúde, política e liberdade. In: ANDRADE, S. (Org.). *Visão Abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três, p.73-82, 2010. p. 73 e DENIS, L. *Educação Vegana. Tópicos de direitos animais no ensino médio*. São Paulo, Libra Três. 2012. p.144
 - 13 ARGOLO, T.C. *Veganismo como desobediência civil*. 2009. Disponível em: <http://www.abolicionismoanimal.org.br/artigos/veganismocomodesobedinciavil.pdf>. Acesso em 10 de março de 2012.
 - 14 FRANZIONE, G. Some thoughts on vegan education. The abolitionist approach. 2007. Disponível em <http://www.abolitionistapproach.com/some-thoughts-on-vegan-education/#.UmZfOieBzx8>. Acesso em 16 de maio de 2013.
 - 15 ASSUMPCÃO E. A, & SCHRAMM F. R. (2008). A ética da sabotagem da Animal Liberation Front (ALF). *Revista Brasileira de Bioética*. Vol.4(3-4). 2008. p. 198-221, p.201
 - 16 GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista. 1991.
 - 17 BAUMAN, Z. *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2003.
 - 18 É fato que os veganos são radicais, no sentido literal do termo, pois aderir a um estilo de vida vegano demanda uma transformação pessoal que questiona profundamente o modelo societário vigente, e exige um olhar ético e sistêmico para o que estamos fazendo neste planeta, e como – isto é, para as escolhas que estamos fazendo perante a vida. Isso não significa, porém, que veganos sejam sectários e não possam dialogar com seus diferentes.

- ¹⁹ Brügger aborda essa questão, apresentando situações cotidianas e reflexões que ilustram a visão que a sociedade em geral (ao menos no Brasil) tem sobre os veganos. Ver BRÜGGER, P. Um singelo desabafo abolicionista. In: ANDRADE, S. (org.). *Visão abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três. 2010. p. 93-106.
- ²⁰ Alguns textos que têm abordado estas relações são: BAUAB, T. Ecofeminismo: veganismo, feminismo e libertação humana. In: ANDRADE, S. (org.). *Visão abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três. 2010. p. 195-201; BLUWOL, D. Z. Ética libertária interdependente – veganismo, ecologia, saúde, política e liberdade. In: ANDRADE, S. (Org.). *Visão Abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três. 2010. p. 73-82; DENIS, L. *Educação Vegana. Tópicos de direitos animais no ensino médio*. São Paulo, Libra Três. 2012.; HUMES, B. Moving toward a liberatory pedagogy for all species: Mapping the need for dialogue between humane and anti-oppressive education. *Green Theory and Practice: A Journal of Ecopedagogy*, Vol.4 (1). 2008. p. 65-85; KAHN, R. Towards Ecopedagogy: Weaving a Broad-based Pedagogy of Liberation for Animals, Nature, and the Oppressed People of the Earth. *The Critical Pedagogy Reader* (2nd. Ed.), Antonia Darder, Marta Baltodano and Rodolfo Torres (eds.), Routledge (new version of essay). 2008. Disponível em: <http://richardkahn.org/writings/ecopedagogy/towardsecopedagogy.pdf>, acesso em 09 de setembro de 2013. KAHN, R. & HUMES, B. Marching out from Ultima Thule: Critical counterstories of emancipatory educators working at the intersection of human rights, animal rights, and planetary sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol.14, 2009, p. 179-195; KHEEL, M. "V". In: ANDRADE, S. (Org.). *Visão Abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três. 2010. p. 181-193.
- ²¹ Nesse sentido, Corman traz uma interessante reflexão sobre como são tratados os *freegans* (de "free" + "vegans"), pessoas que, além de serem veganas, se recusam a viver segundo a cultura do consumo, como forma de se contrapor ao capitalismo e ao consumismo. Analisa, ainda, os discursos que os marginalizam de forma semelhante a como são marginalizados alguns animais (a autora toma como exemplo os guaxinins, que na América do Norte são considerados uma "praga"). CORMAN, L. Getting Their Hands Dirty: Raccoons, Freegans, and Urban "Trash". *Journal for Critical Animal Studies*, Vol. 9 n.3. 2011. p. 28-61
- ²² BERGER, J. Why look at animals?. In *About Looking*. New York: Pantheon Books. 1980. p. 13

- ²³ KAHN, R. *Op. cit.*
- ²⁴ HUMES, B. *Op. cit.* p.70
- ²⁵ Sobre a naturalização dessas relações de opressão na infância ver DENIS, L. Direitos animais: um novo paradigma na educação. In: ANDRADE, S. (org.). *Visão abolicionista: ética e direitos animais*. São Paulo, Libra Três. 2010. p. 171-180., e TIMMERMAN, N.; OSTERTAG, J. Too many monkeys jumping in their heads: Animal Lessons within Young Children's Media. *Canadian Journal of Environmental Education*. V. 16. 2010. p. 59-75.
- ²⁶ HUMES, B. *Op. cit.* p. 66.
- ²⁷ SOUZA, J. F. de J. *O olhar da bioética sobre a representação social de animais no contexto da educação humanitária*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Bioética. 2012. p. 32.
- ²⁸ HUMES, B. *Op. cit.* p. 66.
- ²⁹ SELBY, D. *Earthkind: A teacher's Handbook on Humane Education* (1995).
- ³⁰ HUMES, B. *Op. cit.* p. 67.; KAHN, R. & HUMES, B. *Op. cit.* p. 181-182.
- ³¹ KAHN, R. & HUMES, B. *Op. cit.*
- ³² HUMES, B. *Op. cit.* p. 73.
- ³³ DENIS, L. (2012). *Op. cit.*, p. 12
- ³⁴ Ver FRANCIONE, G. Animals - Property or Persons? *Rutgers Law School (Newark) Faculty Papers*. Working Paper 21. 2004. Disponível em <http://law.bepress.com/rutgersnewarklwps/art21>. Acesso em 03 de maio de 2013.
- ³⁵ DENIS, L. (2012). *Op. cit.*, p. 12
- ³⁶ FRANCIONE, G. (2007). *Op. cit.*
- ³⁷ DENIS, L. (2012). *Op. cit.*, p.138.
- ³⁸ A título de exemplo, no Brasil, o Instituto Nina Rosa (INR) - uma organização independente que promove conhecimento sobre defesa animal, consumo sem crueldade e vegetarianismo - tem utilizado o termo *educação em valores* para abordar a questão da ética e do respeito para com os animais não-humanos de forma bastante semelhante à da educação humanitária. Defende que a inclusão da educação em valores no currículo escolar estimularia o desenvolvimento moral, espiritual e pessoal

dos indivíduos, trazendo benefícios à comunidade escolar e aumentando as oportunidades de aprendizagem em diferentes áreas do currículo. Tem realizado ações tanto dentro do ensino formal, em parceria com instituições de ensino, como no plano não formal (informações obtidas em palestra proferida por Nina Rosa no Encontro Nacional de Direitos Animais - ENDA, em Porangaba, junho de 2012). Vale observar que materiais produzidos por este instituto (sobretudo documentários) abordando temas tais como a indústria da carne, a experimentação animal, o abandono e a posse responsável de animais domésticos e o veganismo, entre outros, têm sido apropriados e utilizados por docentes em diversos Estados brasileiros e níveis de ensino, do fundamental ao superior, representando uma importante contribuição para a educação animalista.

³⁹ SOUZA, J. F. de J. *Op. cit.* p. 27

⁴⁰ SCHRAMM, F.R. (2008). Bioética da proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. *Revista Bioética*. Vol. 16, n. 1, p. 11-23.

⁴¹ SOUZA, J. F. de J. *Op. cit.* p. 28. Ver também BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01 de julho de 2012, e BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf. Acesso em 01 de julho de 2012.

⁴² BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores*. Brasília: MMA, 2005. p. 85-92.

⁴³ Diversas convergências entre as questões ambiental e animal, tanto no campo ético como pragmático são apresentadas por BRÜGGER, P. Dieta Vegana e sustentabilidade (g)local. *Pensata Animal* n. 17, 2008. Disponível em www.pensataanimal.net, acesso em 28 de junho de 2012; BRÜGGER, P. Nós e os outros animais: Especismo, Veganismo e Educação Ambiental. *Revista Semestral da Faculdade de Educação – UnB*. 2009. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhacriticas/article/viewArticle/6409>, acesso em 18 de outubro de 2013; KAHN, R. *Op. cit.*; FERNANDO, R. Ambientalismo e Direitos Animais: uma simbiose fraterna. *Pensata Animal*. 2009. Disponível em <http://www.pensataanimal.net/arquivos-da-pensata/77-robsonfernando/307-ambientalismo-e>

- direitos-animais-uma-simbiose-fraternal, acesso em 02 de setembro de 2013; e SANTOS, R. S. O Direito Ambiental e o Direito dos animais na atividade pecuarista bovina no Brasil. *Revista Brasileira de Direito Animal* - Vol.8, n.12 (jan./abr. 2013). Salvador, BA. Disponível em http://www.animallaw.info/journals/jo_pdf/brazilvol12.pdf, acesso em 30 de agosto de 2013.
- ⁴⁴ Estes temas são bem explorados por BRUGGER, P. (2009), *Op. cit.*, e KAHN, R. *Op. cit.*
- ⁴⁵ Sobre as raízes da EA latino-americana e a influência dos movimentos sociais de contra-cultura em sua formação ver LEIS, H. R. *A Modernidade Insustentável – As Críticas do Ambientalismo à Sociedade Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999, e REPEC, CEAAL. *Educación Popular Ambiental en América Latina*. CESE, Pátzcuaro Michoacán, Mexico. 1994.
- ⁴⁶ REGIDOR, J. R. Prólogo. In: GUDYNAS, E. & EVIA, G. *La praxis por la vida: introducción a las metodologías de la ecología social*. Montevideo, CI-PFE/CLAES/NORDAN. 1991. p. 9
- ⁴⁷ Fórum Global. *The Earth Charter*. 1992. Disponível em <http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/read-the-charter.html> acesso em 08 de maio de 2013; e Fórum Global. *Treaty on Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility*, 1992. Disponível em http://www.stakeholderforum.org/fileadmin/files/Earth_Summit_2012/1992_treaties/Treaty_on_Environmental_Education_for_Sustainable_Societies_and_Global_Responsibility.pdf acesso em 08 de maio de 2013.
- ⁴⁸ Uma publicação que traz inicialmente essa percepção é TASSARA, E. & SORRENTINO, M. *O município no século XXI: Cenários e Perspectivas*. Fundação Prefeito Faria Lima – Cepam. São Paulo, 1999. p. 185-190. Em anos posteriores esta ganhou força pela observação desse fato pelos autores em diversas situações, durante atuação junto a órgãos de governo, universidades e terceiro setor.
- ⁴⁹ TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6, v. 23. 2006. p. 13-18; 53; 72; 78-79; 108-109; 143; 166-168; 206-207.
- ⁵⁰ Especificamente, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG/PNEA), formado pela Diretoria de Educação ambiental do

Ministério do Meio Ambiente e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação, universidades e diversas outras organizações.

- ⁵¹ BRASIL (2006). *ProFEA - Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/DEA, Ministério da Educação/CGEA.
- ⁵² Ver, por exemplo, BIASOLI, S.; ALVES, D. Curso de Formação em Educação Ambiental e Políticas Públicas: Uma experiência da Universidade com a Rede Municipal de Ensino de Americana". In: SORRENTINO, M. (Coord.) *Educação Ambiental e Políticas Públicas: fundamentos, conceitos e vivências*. Editora Appris. Curitiba, PR. 2013; e CASTELLANO, M. & SORRENTINO, M. Participação em políticas públicas para conservação de matas ciliares no Estado de São Paulo. *Ambiente e sociedade*. Vol. 15 n. 1. Campinas jan./maio 2012. p. 53-69. Você marcou isto com +1 publicamente.
- ⁵³ ANDRADE, D.F. de; LUCA, A.Q. de; CASTELLANO, M.; RISSATO, C.G.; SORRENTINO, M. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. *Ciência e Educação*. 2013. (no prelo).
- ⁵⁴ Esta observação deriva da inserção dos autores no campo e do diálogo com seus pares, sendo que não foram encontradas, até o momento, referências sobre pesquisas que tragam uma sistematização e avaliação destas práticas pedagógicas no campo animalista no Brasil.
- ⁵⁵ Russell, Plotkin e Bell trazem um exemplo de como a aproximação entre militantes de áreas não tradicionais (neste caso particular, no meio acadêmico) que isoladamente são silenciadas, conseguem ampliar sua atuação e realizar diversos avanços por meio da aproximação e colaboração sinérgica entre docentes/pesquisadoras dessas áreas. Sem desconsiderar a complexidade das diferentes escalas onde se pretenda fazer aproximações similares, a experiência relatada por estas autoras ilustra possíveis dificuldades, estratégias e resultados que mesmo em diferentes escalas podem ser semelhantes em sua essência. RUSSELL, C.L., PLOTKIN, R., & BELL, A.C. Merge/emerge: Collaboration in graduate school. In E.G. PECK & J. STEPHENS MINK (Eds.), *Common Ground: Feminist Collaboration in the Academy*. Albany: State University of New York Press. 1998. p. 141-153.

- ⁵⁶ Sobre esta compreensão do que seja diálogo, ver BOHM, D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- ⁵⁷ Considerações sobre métodos dialógicos para trabalhar nesse campo estão sendo elaboradas pelos autores (ainda não publicado), partindo da análise de experiências de formação específicas na área.