



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Física Gleb Wataghin

PECIM – Programa de Pós-Graduação Multiunidades
em Ensino de Ciências e Matemática

MAIRA MARTINS TRENTIN

**INTERAÇÕES ENTRE ANIMAIS HUMANOS E ANIMAIS NÃO-
HUMANOS: CONFLITOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE
ESTUDANTES VEGANAS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

CAMPINAS

2022

MAIRA MARTINS TRENTIN

**INTERAÇÕES ENTRE ANIMAIS HUMANOS E ANIMAIS NÃO-
HUMANOS: CONFLITOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE
ESTUDANTES VEGANAS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Física
Gleb Wataghin da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de
Ciências e Matemática na Área de Ensino de
Ciências e Matemática

ORIENTADORA:

PROFA. DRA. MARIA INÊS DE FREITAS DOS SANTOS PETRUCCI ROSA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA MAIRA MARTINS TRENTIN E
ORIENTADA PELA Prof^a. Dr^a. MARIA INÊS DE
FREITAS PRETUCCI DOS SANTOS ROSA.

CAMPINAS
2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Lucimeire de Oliveira Silva da Rocha - CRB 8/9174

T723i Trentin, Maira Martins, 1996-
Interações entre animais humanos e animais não-humanos : conflitos nas histórias de vida de estudantes veganas da licenciatura em ciências biológicas / Maira Martins Trentin. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin.

1. Aprendizagem narrativa. 2. Currículos. 3. Veganismo. 4. Formação de professores. 5. Ensino de ciências. I. Petrucci-Rosa, Maria Inês, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Interactions between human animals and non-human animals : conflicts in the life stories of vegan undergraduation students in biological sciences

Palavras-chave em inglês:

Narrative learning

Curricula

Veganism

Teacher training

Science teaching

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa [Orientador]

Dora Maria Grassi Kassisse

Cristhiane Carneiro Cunha Flôr

Data de defesa: 29-08-2022

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-4563-6980>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0871607068038923>

COMISSÃO EXAMINADORA

Data da defesa: 29/08/2022

Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Presidente da Comissão) – FE/UNICAMP

Profa. Dra. Dora Maria Grassi Kassis (IB/ UNICAMP)

Profa. Dra. Cristhiane Carneiro Cunha Flor (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)) (por videoconferência)

A Ata de Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Dedico este trabalho aos seres humanos que irão consultá-lo, que possam se inspirar em uma forma genuinamente humana de conviver com os não humanos.

Agradecimentos

A todas as professoras e professores que fizeram parte da minha vida acadêmica. Desde a Educação Infantil, pois me ensinaram, dentre muitas outras coisas, a ler palavras. Até os docentes do mestrado que me ensinaram, dentre muitas outras coisas, a ler o mundo.

Em especial, a Prof^a Dr^a Maria Inês Petrucci-Rosa, que assina como orientadora desta pesquisa, mas que sua importância e sensibilidade em minha trajetória extrapolam atribuições acadêmicas.

Agradeço aos colegas do GePraNa que, juntamente com nossa orientadora, me proporcionaram uma experiência muito saudável durante o mestrado e me ajudaram a entender que a vida acadêmica não precisa ser solitária.

Aos colegas do PECIM, um programa que não é ‘multi’ somente nas áreas de pesquisa, mas em discussões, oportunidades e convívio entre pessoas plurais.

Pela experiência de estágio docente, Prof^a Dr^a Inês Bragança, por me fazer admirar imensamente uma pessoa que vive a vida acadêmica com graça.

Agradeço à UNIVESP pela bolsa ao longo da realização desta investigação, além da oportunidade de saborear o que é trabalhar com docência e orientação no nível superior.

Às participantes narradoras, que generosamente compartilharam suas histórias de vida para que esta investigação pudesse lançar luz aos cruzamentos de fronteiras que estudantes que aderem ao veganismo vivenciam ao cursar Biologia.

Ao D.I.A.N., representativamente em Camila Augé, pela aventura de vivermos e investigarmos o veganismo. Que nossas produções não se findem em repositórios, mas se desdobrem em sujeitos atuantes em um mundo que considera os interesses dos animais ao não sofrimento, à liberdade e à vida.

À minha família da fé, que busca assim como eu, deixar as marcas de Jesus em tudo o que fazemos. Em especial, aos amigos da ABC², pela aventura que é pensar fé e ciência com a elegância intrassistêmica e a fecundidade extrassistêmica do cristianismo.

À minha família, que viu meus sonhos mudarem várias vezes, e incentivaram e apoiaram cada um deles. Grasielly Mariano, que com generosidade e experiência me segurou pela mão para entrar no universo da pós-graduação. Lucas Mariano, que conhece as entrelinhas de cada linha redigida nesta dissertação.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte desta minha travessia.

“O dualismo e a hierarquia derrotam os animais”

(A vida dos outros, SUSIN & ZAMPIERI, 2015)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo uma aproximação dos campos de currículo de formação de professores e dos Estudos Críticos Animais (ACS - *Animal Critical Studies*), ao investigar as interações entre animais humanos e animais não-humanos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas através das histórias de vida de estudantes veganas. O trabalho considera a atual definição da *The Vegan Society* de que veganismo é a busca por excluir, - dentro do possível e do praticável - todas as formas de exploração e crueldade contra os animais, e assume uma concepção em prol da libertação animal. Há um breve panorama do que é veganismo, com o objetivo de trazer familiaridade ao leitor quanto ao estilo de vida que as participantes narradoras deste trabalho assumem. Devido à incipiência do tema, apresenta-se um levantamento bibliográfico com a análise de 80 trabalhos a partir do eixo temático de formação de professores e estudos animais, com o objetivo de identificar outras produções já realizadas em que há diálogo entre essas duas áreas. O referencial teórico constitui-se amparando teoricamente as relações com não-humanos no entremeio dos currículos e histórias de vida, fundamentando estas duas grandes áreas da pesquisa: o desvelar das crenças (teorias dos Direitos Animais) e o cruzamento de fronteiras na formação de professores (teorias de currículo). Como instrumento metodológico é feita a escuta de narrativas advindas de entrevistas com cada uma das cinco participantes narradoras, e subsequente produção de mônadas benjaminianas, compondo um total de 88 mônadas. Os dados são analisados a partir das contribuições das teorias de currículo de Ivor Goodson com os conceitos de aprendizagem narrativa, aprendizagem tribal, cruzamento de fronteiras e currículo narrativo. São descritas algumas das principais tensões, ambivalências e contradições identificadas nas experiências das estudantes veganas e, a partir da escuta de suas narrativas, torna-se possível aprender possibilidades, caminhos e alternativas na constituição curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, de modo que sejam consideradas as narrativas de vida como constituidoras de um currículo mais mobilizador e transformador e que aponte para um futuro social.

Palavras-chave: Aprendizagem Narrativa. Currículo. Veganismo. Formação de Professores. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The present research aims to approach the fields of teacher training curriculum and Animal Critical Studies (ACS), by investigating the interactions between human animals and non-human animals in the Biological Sciences Degree course through the life stories of vegan students. The work considers the current definition of The Vegan Society that veganism is the search to exclude, - as far as possible and practicable - all forms of exploitation and cruelty against animals, and assumes a conception in favor of animal liberation. There is a brief overview of what veganism is, with the aim of making the reader familiar with the lifestyle that the participants of this work assume. Due to the incipience of the theme, a bibliographic survey is presented with the analysis of 80 works from the thematic axis of teacher training and animal studies, with the objective of identifying other productions already carried out in which there is dialogue between these two areas. The theoretical framework is constituted by theoretically supporting the relationships with non-humans in the midst of curricula and life stories, basing these two major areas of research: the unveiling of beliefs (theories of Animal Rights) and the crossing of borders in teacher training (curriculum theories). As a methodological instrument, the listening of narratives arising from interviews with each of the five narrating participants is carried out, and subsequent production of Benjaminian monads, comprising a total of 88 monads. Data are analyzed from the contributions of Ivor Goodson's curriculum theories with the concepts of narrative learning, tribal learning, border crossing and narrative curriculum. Some of the main tensions, ambivalences and contradictions identified in the experiences of vegan students are described and, from listening to their narratives, it becomes possible to learn possibilities, paths and alternatives in the curricular constitution of the Degree in Biological Sciences courses, so that life narratives should be considered as constituting a more mobilizing and transforming curriculum that points to a social future.

Keywords: Narrative Learning. Curricula. Veganism. Teacher Training. Science Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Principais formas de uso animal	30
Quadro 02 - Portfólio final do levantamento bibliográfico	39
Quadro 03 - Termos que contemplam trabalhos encontrados nos anais dos ENPECs	42
Quadro 04 - Quadros temáticos e número de trabalhos nos anais dos ENPECs	43
Quadro 05 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘zoológico’ - ENPECs	44
Quadro 06 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Animais para fins didáticos’ - ENPECs	46
Quadro 07 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Alimentação e Meio Ambiente; Hábitos Alimentares; Nutrição’ - ENPECs	47
Quadro 08 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Hábitos de Consumo e Comportamento Humano’ - ENPECs	53
Quadro 09 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Percepção Ambiental’ - ENPECs	55
Quadro 10 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Proteção e Conservação Ambiental’ - ENPECs	57
Quadro 11 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental’ - ENPECs	59
Quadro 12 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Veganismo’ - ENPECs	63
Quadro 13 - Termos de busca, trabalhos encontrados e trabalhos selecionados na BDTD	67
Quadro 14 - Quadros temáticos e número de trabalhos na BDTD	67
Quadro 15 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Animais para fins didáticos’ - BDTD	68
Quadro 16 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Alimentação e Meio Ambiente; Hábitos Alimentares e Nutrição’ - BDTD	70
Quadro 17 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Hábitos de Consumo e Comportamento Humano’ - BDTD	72
Quadro 18 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Percepção Ambiental’ - BDTD	73
Quadro 19 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental’ - BDTD	75
Quadro 20 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Veganismo’ - BDTD	76
Quadro 21 - Termos de busca, trabalhos encontrados e trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da Capes	82
Quadro 22 - Trabalhos e autorias do quadro temático ‘Veganismo’ - Portal de Periódicos da Capes ...	83
Quadro 23 - Quadros temáticos gerais dos trabalhos encontrados	86

LISTA DE SIGLAS

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ACS - *Animal Critical Studies*

BDTD - Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEUAs - Comissões de Ética no Uso de Animais

CONCEA - Conselho Nacional para o Controle da Experimentação Animal

EAN - Ensino em Alimentação e Nutrição

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEBIO - Encontro Nacional de Ensino de Biologia

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental

EPS - Escolas Promotoras de Saúde

FE - Faculdade de Educação

GePraNa - Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes

IB - Instituto de Biologia

IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LD - Livro Didático

ONU - Organização das Nações Unidas

PED - Programa de Estágio Docente

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PSE - Programa de Saúde na Escola

RI - Restaurante Universitário I

RII - Restaurante Universitário II

RIII - Restaurante Universitário III

SVB - Sociedade Vegetariana Brasileira

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	22

CAPÍTULO 0

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS INTERAÇÕES

ENTRE ANIMAIS HUMANOS E ANIMAIS NÃO-HUMANOS 26

0.1 O que é o veganismo?27

0.2 O veganismo é um campo homogêneo?28

0.3 O que isso significa na prática? 29

0.4 Quais seriam alguns dos conflitos ao se optar pelo veganismo? 32

CAPÍTULO I

ONDE ESTÃO E QUEM SÃO OS ANIMAIS NÃO-HUMANOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO EM CIÊNCIAS 37

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES COM NÃO-HUMANOS NO ENTREMEIO DOS CURRÍCULOS E HISTÓRIAS DE VIDAS 88

1. O desvelar das crenças 88

2. O cruzamento de fronteiras na formação de professores 93

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS:

AS MÃOS DO OLEIRO NA ARGILA 97

1. Narrativas e histórias de vida 98

2. Participantes Narradoras100

3. As entrevistas: generosidade em partilhar histórias de vida103

4. As mônadas e os retratos narrativos 104

CAPÍTULO IV

AS NARRATIVAS 106

1. Retratos Narrativos106

1.1 Participante Narradora 01 - *Laura* 106

Mônada 01 - Benefício para a causa	106
Mônada 02 - Intimidada	106
Mônada 03 - Força tarefa	107
Mônada 04 - Você pode não fazer, mas vai ficar sem nota	107
Mônada 05 - Tudo bem, porque eu tinha que me formar	107
Mônada 06 - Debate	108
Mônada 07 - Conceito bonito	108
Mônada 08 - Ajudando na conversa	109
Mônada 09 - Eles acabam matando	109
Mônada 10 - Caminhão de coelhos	110
Mônada 11 - Entendendo como funciona	110
Mônada 12 - Serrar o cérebro	111
Mônada 13 - Será que corote é vegano?	111
Mônada 14 - Pés firmes	111
Mônada 15 - Comida de passarinho	112

1.2 Participante Narradora 02 - *Teresa* 113

Mônada 01 - Cinzas do céu	113
Mônada 02 - Família	113
Mônada 03 - Comodismo	114
Mônada 04 - Sob o mesmo teto	114
Mônada 05 - Tem tudo a ver com a Biologia	114
Mônada 06 - Abrir os olhos	115
Mônada 07 - Minhocas	115
Mônada 08 - Comer insetos	115
Mônada 09 - Insetos mortos, que a gente não matou	116
Mônada 10 - Em defesa da vida	116
Mônada 11 - Testículos de gafanhoto	117
Mônada 12 - Pézinho atrás	117
Mônada 13 - Lugar certo	117
Mônada 14 - Arroz, feijão e um pãozinho	118
Mônada 15 - Em prol da ciência	118
Mônada 16 - Digitais	119
Mônada 17 - Xilocaína	119
Mônada 18 - Segunda sem carne	120
Mônada 19 - Tema bem complexo	120

1.3 Participante Narradora 03- *Adriana* 121

Mônada 01 - Decidir permanecer	121
--------------------------------------	-----

Mônada 02 - A natureza é assim	121
Mônada 03 - Se justificar	121
Mônada 04 - Acolhimento	122
Mônada 05 - Comer cadáveres	122
Mônada 06 - Ser vegana na Biologia é complicado	122
Mônada 07 - Livro na bancada	123
Mônada 08 - Se não gosta de animais, seu lugar não é aqui	123
Mônada 09 - A aluna maluca que não queria participar das aulas práticas ...	124
Mônada 10 - Rever posturas e práticas	125
Mônada 11 - Origem	125
Mônada 12 - Cobra no pescoço	125
Mônada 13 - Não era uma opção	126
Mônada 14 - Excursão sem sentido	126
Mônada 15 - Escolha errada	127
Mônada 16 - A sorte é que estou na Biologia	127
Mônada 17 - Se posicionar	128
Mônada 18 - Veganismo, uma dieta possível	128
Mônada 19 - Silêncio	128
Mônada 20 - Pedaco de animal morto	129
Mônada 21 - Perspectiva	129
Mônada 22 - Professora vegana	130
Mônada 23 - Molly	130
Mônada 24 - Drosófilas	130
Mônada 25 - O gostar de animais na Biologia	131
Mônada 26 - Guerra dos grilos	131
Mônada 27 - Vida Universitária	132
Mônada 28 - Esquisitos iguais a mim	132
Mônada 29 - É o que eu sou	133

1.4 Participante Narradora 04 - *Irene* 134

Mônada 01 - Eu não sabia	134
Mônada 02 - Só um peixinho	134
Mônada 03 - Carne animal é um músculo	135
Mônada 04 - Restrição	135
Mônada 05 - Berço de discussões	135
Mônada 06 - Escolha pessoal	136
Mônada 07 - Testes em animais	136
Mônada 08 - Passando pela tangente	136
Mônada 09 - Tudo é vida	137
Mônada 10 - Animais mortos para alimentação	137

1.5 Participante Narradora 05- <i>Naomi</i>	138
Mônada 01 - Efeito sanfona	138
Mônada 02 - Combo de sentidos	138
Mônada 03 - Meia dúzia de gato pingado	139
Mônada 04 - Modelo experimental	139
Mônada 05 - Meio-morto-meio-vivo	139
Mônada 06 - Premissa	140
Mônada 07 - Pairando no ar	140
Mônada 08 - Hipocrisia	140
Mônada 09 - Não são intencionalmente cruéis	141
Mônada 10 - Biotério	141
Mônada 11 - Neutralidade	141
Mônada 12 - Ai que tristeza	142
Mônada 13 - Ampliação alimentar	142
Mônada 14 - Comer com amigos	142
Mônada 15 - Importância dos zoos	143

CAPÍTULO V

O QUE AS HISTÓRIAS DE VIDA NOS ENSINAM	144
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
---	------------

ANEXOS	187
---------------------	------------

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
---	-----

MEMORIAL

Escola/casa

Cresci na zona norte da capital paulista. Tive a primeira infância bastante marcada pela ausência dos meus pais. Fui matriculada na creche com 8 meses, chegava antes do horário de abrir e tinha o último par de sapatos a ser pego na hora de ir embora. Depois disso, não importava a idade ou local, algo sempre me atraía à escola. Fui aquela aluna que dava bom dia na sala dos professores todas as manhãs e que a equipe pedia para que eu ficasse em casa, já em meados de julho ou dezembro, pois mesmo sem aulas aquele espaço fazia muito sentido e era repleto de afetos para mim. Alguns têm a escola como segunda casa, desde cedo a tive como a primeira.

Proibido amarrar cavalos

Devido aos incessantes problemas respiratórios, recebemos a orientação médica de ir embora da cidade. Como meu pai permaneceria trabalhando em São Paulo procuramos uma cidade próxima à capital e encontramos Atibaia. Fomos morar na propriedade de um conhecido, uma casinha simples dentro de um pesqueiro. Em um novo arranjo de vida, fui matriculada em uma escola municipal. No primeiro dia vimos uma placa no portão da secretaria: *‘proibido amarrar cavalos’*. Foi esse o choque ao sair da vida tumultuada da cidade grande e chegar na cidadezinha de interior que nem muro pichado tinha. Mas ali eu tinha saúde, tinha tempo para olhar o céu, amigos para almoçar em casa e tempo com meus pais. E assim me apaixonei pela cidade, que tem muito mais que flores e morangos.

Flauta e matemática

Fátima Cecília. Este é um dos incontáveis nomes que fizeram parte da minha formação básica, e certamente um dos mais marcantes. Comprometida, sensível e transgressora, não tinha no currículo prescrito os limites para sua prática docente. Depois do nosso encontro na 3ª série nossos caminhos permaneceram a se cruzar aqui e ali, e hoje sei o quanto ela era mesmo gigante para a escola que a tentava condicionar. Atenta à minha dificuldade em matemática, sugeriu aos meus pais que o universo da música me ajudaria a ‘destravar’ para os números. Apesar de os números não me acompanharem na vida fora, a flauta me acompanhou por bastante tempo.

Tem um bicho no meu prato

Aos 7 anos comecei a praticar Ginástica Rítmica e por quase 10 anos fiz parte da equipe de competição da cidade. É imensurável o quanto essas experiências compõem quem eu sou. Sempre viajando de cidade em cidade para as competições, aprendi a dormir em qualquer lugar, a comer qualquer coisa e a conviver com quaisquer pessoas. Mas um dia, algo importante aconteceu. Em meio a um refeitório com centenas de refeições sendo servidas ao estilo “bandejão”, uma menina ao meu lado fez um grande escândalo pois tinha um bicho na salada dela. Uma pequena lagartinha gerou um nojo coletivo e ninguém mais tocou na salada. Mas quando olhei para o meu prato, percebi que também tinha um bicho ali. Estava cortado em fatias e escondido sob um molho delicioso. Ninguém tinha reparado nele.

Poxa, mãe

Depois que me atentei pela primeira vez, não pude voltar atrás. Ficou impossível comer um animal. As perguntas me assombravam: será que era fêmea ou macho? Será que as partes são de um único animal ou vários? Estava no início ou fim da vida? Bom, de toda forma, foi o fim da vida. Lembro uma vez que, confiando plenamente em minha mãe, mordi uma *esfiha* trazida por ela. Era de frango (ou galinha, não sei). Fiquei com raiva. Da minha mãe, de mim, de quem vendeu o salgado, da sociedade, do mundo. Com apenas 14 anos não é muito fácil bancar essa decisão, e a maior parte das pessoas acha que “vai passar”. Mas estou aqui, 12 anos depois, e ainda não passou.

Fada Gwen, a encantadora de estórias

É impossível falar de mim sem falar dela. Meus pais sempre alimentaram meu imaginário com fadas, duendes, gnomos e o que mais você tiver em sua lista mística para acrescentar. Conforme eu crescia, o gosto pelo palco também cresceu. O teatro mostrou o encontro perfeito entre a música, o corpo, a poesia e as artes da cena. Eu gostava muito disso. E então, surgiram as estórias. Como elas são potentes! Como mobilizam afetos, interesses, sonhos e realidades. Com a Fada Gwen pude experienciar a contação de estórias em hospitais, escolas, lojas, festas de aniversário, livrarias, bibliotecas, casas de repouso... Através dela eu tive meu primeiro encontro com as narrativas. E através dela muitas pessoas puderam conhecer uma Fada, de verdade.

Plano inesperado

Cada vez mais envolta no mundo das artes, decidi que queria fazer teatro para o resto da vida. Diziam que se eu quisesse fazer isso, eu teria que fazer uma boa faculdade. Então decidi prestar o vestibular da USP. Não passei. Outro nome importante da minha jornada acadêmica, a prof^a Karla, de Biologia, insistiu para que eu fosse a um evento que se chamava ‘UPA - UNICAMP de portas Abertas’. Ainda bem que eu fui. Também não passei em Artes Cênicas, mas tinha um plano melhor que o meu se concretizando. Assim, ingressei no curso de Pedagogia e mergulhei no mundo da Educação.

Uma ligação

Um dia uma amiga me ligou e disse: “estou vegana”. Um segundo antes de construir todo o discurso *clichê* de que isso já era extremismo, que agora ela era radical, e questionar o que ela iria comer; minha ficha caiu. Todos os argumentos que eu tinha para não comer carne, na verdade diziam respeito a abandonar toda a exploração de animais. Após a carapuça da hipocrisia cair certinho em minha cabeça, tomei uma decisão. Eu precisava agir de acordo com o que pensava.

Somos muitos, somos vários, estamos em todos os lugares

Depois que decidi ser vegana, pareceu que meus pares brotavam do chão. Deve ser essa coisa de que nosso olhar é muito seletivo e só se atenta ao que nos é importante. Na época eu tinha bastante contato com o meio Waldorf, e ali encontrei vários modos alternativos de viver a vida. Vários amigos decidiram ser veganos também. Na Universidade, nunca vi tanto vegano por metro quadrado. Descobri os eventos, as organizações, os grandes nomes, os principais motivos que mobilizam ou dividem o movimento, receitas com coisas que nunca imaginei que poderiam ser comestíveis e, principalmente, descobri as atrocidades às quais os animais não-humanos são submetidos todos os dias, todas as horas, todos os minutos, em decorrência ao modo de vida que os seres humanos decidem viver.

Fado, azeite e saudade

Dentre as incontáveis experiências que vivi durante a graduação, teve o intercâmbio. A Universidade de Évora e o povo alentejano têm um lugar mais que especial na minha vida. Academicamente essa experiência me abriu portas para compreender a educação para além dos muros da escola, pensando bastante na educação ao longo da vida. E na vida pessoal, me abriu mundos. Fiz o possível para conhecer Portugal de norte a sul, e dois meses inteiros foram com a mochila nas costas conhecendo cada canto para além da fronteira que me foi possível. Hoje sou metade brasileira, metade alentejana.

Um presente especial

Meus pais disseram que quando eu voltasse teria uma surpresa. Meus olhos varreram a mesa e não encontrei nenhum pedaço de animal. A decisão tinha passado a ser familiar, sem mais bichos nos pratos dos meus pais e do meu irmão! Finalmente eles passariam a compreender as incontáveis situações de tensões e conflitos pelas quais eu tinha passado nos últimos anos, e eu estaria ali para apoiá-los. Tornar o veganismo acessível para as pessoas passou a ser meu estilo de vida. Aquilo tudo que estava em minha cabeça era urgente demais para guardar só para mim. Veganismo não é uma prática individual, mas coletiva.

O dia em que eu nasci, de novo

Dizem que um dia um homem perguntou para Jesus como seria possível uma pessoa nascer de novo. Será que ela teria que entrar novamente no ventre da sua mãe? Dentre os livros e amizades verdadeiras, eu acabei me encontrando com a resposta para essa pergunta. Teve um dia, comum, sem nada de especial, em que meus olhos se abriram para observar o mundo de uma forma muito diferente da que eu tinha visto até então. Cautelosa e amorosamente minhas dúvidas sobre quem eu era, qual a origem e o sentido da vida, e o que tem depois do “fim” foram sendo respondidas. Entender a mensagem da cruz mudou os óculos com que eu enxergo a vida, e pude entender o que Jesus disse para aquele homem, sobre nascer do Espírito.

Mãos que tremem, mãos que travam

A vida universitária não é de todo prazerosa. Incontáveis vezes amparei e acompanhei amigos em seus dias mais difíceis. Os dias em que o peso do mundo parecia pesar sobre seus ombros, os dias em que as lágrimas corriam com força e a saúde mental sucumbia. Até que um dia olhei no espelho, e vi que eu era essa pessoa. Envoltos no desejo de permanecer para sempre na Universidade e ter os últimos parzinhos de sapato na portaria da Unicamp, as frustrações por conta dos desajustes vivenciados ali fizeram mãos e coração travarem. Terminar o TCC pareceu um desafio intransponível, mas o desejo de seguir para o mestrado - e o apoio de bons amigos - me fez saltar esse obstáculo e seguir adiante.

Alfredo Chocolate

Chocolate, era como a gente o chamava. Ele foi abandonado na porta de casa, era um cachorrinho frágil e doente, com cerca de 50 dias. Recém chegados em Atibaia, percebendo que minha saúde estava cada vez melhor, decidimos que poderia ser uma boa ideia ele fazer parte da família. Cuidamos dele e ele cresceu forte, saudável e livre. Um cachorro livre, era a melhor descrição para ele. Às vezes ele parecia brincar de ser qualquer coisa, menos cachorro. Ele era impressionantemente livre, e em sua liberdade, sempre quis estar por perto. Por toda a minha vida, ele sempre esteve lá. Viu meu irmão nascer, construirmos uma casa, minha transformação menina-moça, minha primeira história de amor, as horas nos livros para prestar o vestibular, minha ida para a faculdade, meu tempo em Portugal, meu retorno para o Brasil, minha decisão por não comer nenhum outro animal... Chocolate sempre esteve presente, nunca reclamou de nada. Às vezes latia, pedia um carinho, mas sua presença era mais como a de um protetor, do que um cão que precisava de muitos cuidados. Ele representava minha mudança de vida, minha própria conquista de saúde. Talvez por isso eu esqueci que ele não viveria para sempre. 17 anos depois da primeira vez que eu o peguei no colo, me vi sentada no chão dias e noites, paralisada com a impotência diante da morte iminente. Ela foi vindo devagar, tirando seus movimentos, sua vitalidade, seus latidos. Depois de dias agonizantes - para ele e para nós - o momento do fim chegou. Eu quis ficar com ele até o último segundo. Se eu ainda tinha alguma dúvida, ali eu tive a convicção de que, não importa a espécie, cada morte que acontece é a interrupção da complexidade da vida. Vi nos olhos dele que a morte assusta, e que ele era capaz de sentir dor, medo e sofrimento. Segundos antes do Chocolate fechar os olhos para sempre, fizemos um acordo: cada vez que eu pudesse ajudar alguém a compreender o veganismo, seria um sorriso dedicado a ele.

Le Sardine del Pomeriggio

Comecei a cursar as disciplinas do mestrado ainda na graduação, como aluna especial. Cada disciplina cursada me colocava diante de um novo universo. Não imaginava que a maior parte delas seriam feitas em um EaD improvisado devido ao contexto da pandemia COVID-19, mas foi a realidade. Como minha pesquisa foi ganhando forma ao longo dos meses, as disciplinas iam adicionando algum elemento importante para o trabalho. E para além disso, para mim enquanto pesquisadora. Descrever as imensuráveis readaptações geradas pela pandemia escapa à minha capacidade de escrita, talvez quem viveu esse período consiga sentir a nuance do que tento descrever aqui. A morte é iminente, o cansaço é grande, a incredulidade diante de escolhas equivocadas para lidar com a pandemia a nível local e global é maior ainda. Uma das disciplinas que cursei, de Italiano, virou um simulacro de proteção e sanidade. Batizada afetuosamente de “Le Sardine del Pomeriggio”, con la professoressa Regina Celia, è stata una sorta di “regalo di Dio” a tutti gli studenti che hanno resistito alla pandemia attraverso l'educazione.

Reencontro

A vida é repleta de curvas, retornos e risadas. Primeiro, reencontrei - ou fui reencontrada - pela Prof^a Maria Inês Petrucci-Rosa, que tinha sido minha professora de currículo na graduação. Ela mostrou como o papel de um orientador é ajudar na travessia de uma floresta ao mesmo tempo encantadora e assustadora. Depois, reencontrei as histórias. Eu as tinha contado por tanto tempo, e agora era minha vez de ouvi-las. O veganismo, que não somente é algo central em minhas práticas pessoais, mas passou a ser o centro de minha prática acadêmica. E, por fim, reencontrei o desejo de firmar os dois pés no mundo da ciência. Ser mulher, ser brasileira, ser cristã e cientista.

INTRODUÇÃO

As interações entre animais humanos e animais não-humanos podem ocorrer de formas múltiplas e variadas, desde a ocupação dos seres vivos em um mesmo ambiente, até atividades que envolvem a imposição de dor, sofrimento e morte a membros de algumas espécies, tais como produção para consumo alimentar; espetáculos como rodeios, touradas e corridas; na moda; na produção de medicamentos e cosméticos (TRINDADE, 2014) e outras atividades que estruturam os hábitos de consumo e sociais dos animais humanos.

Apesar dos discursos de preservação e de sustentabilidade que frequentemente trazem narrativas sobre respeito a todas as formas de vida e cuidado com diversas dimensões da realidade - ecológica, social, econômica, política e outras - a depredação dos habitats de origem e a própria forma de tratamento dos animais não-humanos são “completamente opostas à ideia de que os animais não-humanos sofrem e têm relevância ética” (TRINDADE, 2014, p. 27). O discurso incoerente com a prática dos seres humanos¹ para com os animais não-humanos demonstra um fenômeno chamado por Gary Francione² de esquizofrenia moral³, ou seja, “uma disparidade entre o que dizemos sobre os animais e como realmente os tratamos” (FRANCIONE, 2013, p. 24).

Ademais, o autor propõe que uma resposta moralmente adequada ao dilema dessas relações seria o princípio da igual consideração, isto é, o “reconhecimento de que os animais têm um interesse moralmente significativo em não serem sujeitados a sofrimento desnecessário” (FRANCIONE, 2013, p. 159). Para o autor, o direito do animal não-humano de viver livre e sem sofrimento é desconsiderado frente ao status a ele estabelecido pelos seres humanos, gerando situações moralmente desfavoráveis aos animais não-humanos, infringindo seu interesse à liberdade, ao não sofrimento e à vida.

As atitudes de uso categorizam os animais sem critérios moralmente justificáveis, vez que animais não-humanos de espécies diferentes acabam por receber valores morais distintos,

¹ Um dos marcadores importantes do trabalho é o reconhecimento de que *seres humanos* são *animais*. Portanto, a expressão prioritária será ‘*animais humanos*’. No entanto, é possível que haja algumas vezes a expressão ‘*seres humanos*’, isso se dará em decorrência de escolhas da redação do texto e harmonia entre as sentenças.

² Mestre em Filosofia e doutor em direito, professor de direito na Rutgers School of Law, em Newark (EUA). Um dos maiores teóricos e ativistas dos direitos animais da atualidade.

³ Uma recente discussão vem sendo cunhada no movimento vegano com relação ao uso do termo ‘*esquizofrenia moral*’ e a estigmatização de psicopatias. Como ainda não há referencial teórico que desenvolva as recentes discussões do movimento, optarei por continuar com o termo original quando necessário para me referir ao conceito do autor, porém assinalo que endosso a necessidade de se repensar o uso do termo.

ao serem submetidos a tratamentos variáveis de acordo com a categoria a qual foram alocados (JOY, 2015). “Amamos os cães e comemos as vacas, não porque cães e vacas sejam fundamentalmente diferentes (...) mas porque a *percepção* que temos deles é diferente” (JOY, 2015, p. 17). Ou ainda, a incoerência do valor moral dentro da mesma espécie, como animais que em situações específicas são tratados como de estimação, protegidos moral, social e legalmente contra qualquer tipo de violência e, em outras, são considerados animais de experimentação em laboratórios ou destinados ao abate e consumo.

O campo teórico, denominado no inglês *Animal Critical Studies (ACS)*, realiza estudos e investigações sobre as relações entre animais humanos e não-humanos a partir de uma perspectiva da opressão causada dos primeiros para os segundos (CASTELLANO; SORRENTINO, 2015). No campo da prática, uma possível resposta a essas questões é o veganismo, termo cunhado pela primeira vez em 1944 pela The Vegan Society e, atualmente, descrito no site da organização como:

uma filosofia e estilo de vida que busca excluir, na medida do possível e praticável, todas as formas de exploração e crueldade contra animais na alimentação, vestuário e qualquer outra finalidade e, por extensão, que promova o desenvolvimento e uso de alternativas livres de origem animal para benefício de humanos, animais e meio ambiente. (THE VEGAN SOCIETY, 2021, *tradução própria*).

Em busca de excluir as formas de exploração e crueldade contra os animais, quem adere ao movimento vegano não se restringe a mudanças alimentares, ou a fazer escolhas somente em prol da própria saúde, ou do meio ambiente, de acordo com Fernandes (2019):

o papel dos ativistas veganos consiste não apenas em excluir produtos animais de sua alimentação, como é o caso dos vegetarianos, mas lutar pela causa ao boicotar produtos de empresas que fazem testes em animais; não utilizar vestuário ou produtos que possuam ingredientes provenientes da exploração animal; não comparecer a eventos e locais que utilizam animais para autopromoção e, enfim, protestar e lutar para que todos os animais tenham direito a uma vida digna e autônoma. (FERNANDES, 2019, p. 35)

No tocante às questões do meio ambiente, as discussões sobre o impacto da produção de carne nas questões ambientais “se mantém muito superficiais, ao invés de fomentar o questionamento do modelo hegemônico de produção e consumo e as externalidades relacionadas às relações sociais e ao respeito à vida” (CASTELLANO; SORRENTINO, 2013, p. 148). Dentro desta perspectiva complexa e política de tomada de decisões temos, no contexto da formação de professores, um terreno fértil de discussões sobre quais experiências permeiam a vida dos sujeitos. O que um professor viveu e experienciou no mundo irá perpassar o conteúdo e as discussões fomentadas em aula e no ambiente escolar. Imersos na cultura do

carnismo⁴, as implicações do uso dos animais, quer seja para alimentação, vestuário e outras esferas do consumo, geralmente são encobertas como um sistema de crenças invisibilizado (JOY, 2014).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas objetiva a formação de professores para a área de ensino de Biologia - que estuda a vida - de modo que grande parte do conteúdo curricular prescrito perpassa a dimensão da interação entre animais humanos e animais não-humanos, além de implicar em manuseio de animais não-humanos em situações de aulas de laboratórios, campo, testes e outros procedimentos realizados. Dentre os cursos de formação de professores, a Licenciatura em Ciências Biológicas desponta como um *locus* evidente das interações entre animais humanos e não-humanos. A investigação aqui proposta busca, portanto, conhecer as histórias de vida de estudantes do referido curso que se declaram veganos, e responder: como suas experiências de formação e conteúdos curriculares transcorrem com suas formas particulares de interação com os animais não-humanos?

Nesta pesquisa, os participantes serão reconhecidos como narradores de suas próprias histórias e, com isso, ajudarão a identificar o que Goodson e Petrucci-Rosa chamam de aprendizagem tribal, que é o “modo como se conhece o mundo antes de encontrar as forças de socialização representadas, de certo modo, pela escola e pela cultura em geral” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 13). Considerando as experiências de vida dos estudantes para a constituição de um currículo mais transformador e mobilizador, que pensa no futuro social, busca-se nas narrativas e nas mônadas benjaminianas sugestões, possíveis caminhos e alternativas para a constituição de um currículo tal como indica Goodson, “em um mundo de mudanças precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242).

A título de inscrição da pesquisa no momento histórico vivido, destaco que toda a investigação foi realizada durante o período de isolamento social devido à pandemia de COVID-19. Total de mortes devido ao vírus: 6,33 milhões⁵ de pessoas, mas não somente. Outras doenças, acidentes e crimes levaram pessoas à morte devido ao inchaço na estrutura de

⁴ Melanie Joy (2014) define que *carnismo* é o sistema de crenças que nos condiciona a consumir certos animais. Segundo a autora o termo *carnívoro* não é adequado para ser utilizado neste campo de estudo pois descreve uma condição fisiológica, não filosófica como é o caso do *veganismo*. A explicação e aprofundamento sobre o termo pode ser encontrada no Capítulo 0, seção 0.4.1 e também no Capítulo II, seção 1.1.

⁵ Considerando o total global de mortes desde o início da pandemia até o momento da escrita deste parágrafo. Disponível em: <https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer> Acesso em: 28 de jun de 2022.

nossos hospitais públicos e particulares; pessoas morreram pela fome, frio e miséria que há tempos tem caráter pandêmico mas ainda não assumiu lugar prioritário na agenda dos valores humanos; e também destaco as pessoas que perdemos devido a todo o cenário de adoecimento mental enfrentado na contemporaneidade. Minha sensibilidade e meu compromisso quanto à produção de conhecimento unem-se no encontro da morte e vida de animais humanos e não-humanos para constituir a presente investigação.

Quanto à estrutura da dissertação, ela se divide em sete momentos, além desta introdução. Seu capítulo de abertura, denominado “capítulo 0”, é dedicado à contextualização sobre o *veganismo* a fim de discorrer sobre o contexto no qual o trabalho se constitui. O Capítulo I consiste em um panorama teórico sobre veganismo e educação realizado através de levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes, na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos anais das edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), além do problema de pesquisa e objetivos. O Capítulo II dedica-se às lentes teóricas, o Capítulo III à descrição da metodologia e procedimentos metodológicos e o Capítulo IV às narrativas estruturadas em mônadas e organizadas em retratos narrativos. Por fim, no Capítulo V, apresenta-se um adensamento das narrativas a partir do referencial teórico da pesquisa, seguido da seção de considerações finais com a indicação de possíveis novos caminhos a partir das análises realizadas.

CAPÍTULO 0

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE ANIMAIS HUMANOS E ANIMAIS NÃO-HUMANOS

A escrita deste capítulo mostrou-se necessária para a composição da dissertação no momento em que o levantamento bibliográfico foi realizado, momento no qual identificou-se que o *veganismo* ainda é pouco, ou quase nada, considerado nas produções teóricas na área da Educação e Ensino. Apesar de que o escopo deste trabalho não seja discutir o veganismo em seus aspectos filosóficos, políticos, ambientais, legais e outros⁶; considera-se que a composição deste capítulo auxiliará o leitor a compreender algumas das tensões presentes nas mônadas construídas a partir das narrativas das participantes, aproximando-o de alguns dos conflitos aos quais as estudantes são submetidas ao longo de seu processo formativo no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, além de outros espaços acadêmicos, profissionais e sociais que ocupam.

Este capítulo é, portanto, uma contextualização para aqueles que pretendem um nível de envolvimento mais profundo com o trabalho e com a temática de pesquisa, do que somente o contato com as mônadas e subsequente análise das mesmas. É manifesto que existem particularidades singulares nas diferentes trajetórias pessoais com o veganismo, mas há um certo ambiente comum frequentado e enfrentado pelas pessoas veganas. Com o intuito de adensar a compreensão quanto às fronteiras que serão descritas a partir de Goodson, oferece-se aqui a possibilidade de que o leitor tenha contato com elementos que fazem parte das concepções e posicionamentos gerais das pessoas que optam pelo veganismo como estilo de vida.

⁶ Para saber mais sobre as plurais abordagens e recortes teóricos para o veganismo, ver (MARQUES, 2020); (VIZACHRI, 2020; 2014); (BRÜGGER, 2019); (SCHITTINI *et al*, 2019); (ADAMS, 2015); (CASTELLANO; SORRENTINO, 2015; 2013); (DA TRINDADE, 2014); (DI NAPOLI, 2013); (FERRIGNO, 2012); (FELIPE, 2009); (NACONECY, 2066); (LEVAI, 2004).

0.1 O que é uma pessoa vegana?

Como primeiro ajuste de conceitos, é preciso destacar que os motivos que levam uma pessoa a optar pelo veganismo podem ser bastante diferentes daqueles que levam outra pessoa à mesma decisão, o que enquadrarão ambas na categoria de ‘veganais’, mas não necessariamente partilhando outras características também essenciais para o estabelecimento de seu “ser e estar” no mundo. Não faz parte da concepção teórica deste trabalho definir o perfil geral de pessoas que partilham alguma característica específica, como no caso, a opção pelo veganismo, anulando outros marcadores de suas escolhas pessoais que as distinguem entre si.

Além de optar pelo veganismo uma pessoa pode, por exemplo, escolher organizar a vida de modo que possa preparar seus próprios alimentos e refeições, excluir outros alimentos de origem vegetal, como por exemplo açúcares, alimentos altamente processados industrialmente ou que contenham glúten. Ou ainda, escolher germinar os grãos, como forma de potencializar os aspectos nutricionais do alimento; cuidar da sua janela de alimentação estabelecendo períodos de jejum; consumir apenas um tipo específico de alimento, como por exemplo frutas; consumir produtos de pequenos produtores ou confeccionados de forma artesanal; tratar dos resíduos de forma a diminuir a produção de lixo; reduzir a emissão de poluentes, etc. Os princípios que a levaram a optar pelo veganismo podem direcioná-la a estas outras decisões, mas isso não está contido necessariamente na escolha pelo veganismo.

Uma pessoa que se alimenta em restaurantes, ou que consome produtos com grande quantidade de aditivos, pode ser igualmente aderente à proposta do veganismo. Segundo Brügger (2009), sucintamente, “o veganismo é uma proposta de conduta ética que prega a libertação dos animais não-humanos por meio da abolição de todas as formas de exploração que lhes são impostas por nós” (p. 109).

Diante desta definição, juntamente com os teóricos que serão abordados mais profundamente nos próximos capítulos, é possível identificar que as réguas mínima e máxima para a classificação da conduta individual ou social para o veganismo não são fixas. O que é possível e praticável para cada pessoa fica a depender da disposição pessoal e condições históricas, culturais, sociais, econômicas, religiosas e outras que permeiam cada subjetividade. Há diversas formas de ser e estar no mundo. Nem sempre de forma consciente, os indivíduos agem de acordo com princípios que fazem sentido para si ou que foram assimilados através da cultura e da tradição. Em última instância, cada pessoa definirá limites do que é possível e praticável em sua vida.

Além da fluidez da delimitação do que é possível e praticável para evitar o sofrimento animal, existe ainda a variante acerca das motivações que levam as pessoas a optarem por este estilo de vida. Há algumas motivações que são apresentadas de forma mais recorrente, como por exemplo a própria libertação animal⁷, os benefícios à saúde humana ou as questões ambientais. Mas além destas motivações pode-se somar uma miríade de outras específicas, tantas quanto a quantidade de pessoas veganas no mundo⁸.

Podemos, portanto, considerar o veganismo como uma casa com várias portas de entrada. Dentro desta casa há um mínimo e máximo denominador comum, que é a escolha por agir de forma a causar o mínimo sofrimento aos animais, dentro do possível e do praticável. Cada porta assume o símbolo de uma motivação diferente para a entrada, sendo que uma vez que se entra por uma das portas e passa-se a conviver com as outras pessoas que ocupam o espaço e a cultura partilhada por aquela comunidade, é possível reafirmar, adensar, reconsiderar, contrapor (...) os motivos para a estada e permanência na mesma.

0.2 O veganismo é um campo homogêneo?

Assim como todo campo teórico, é repleto de disputas e distinções entre os conceitos. Vários autores que pensam as questões animais divergem sobre aspectos fundamentais, como por exemplo quais seriam os critérios adequados para a consideração de indivíduos no quadro moral dos seres humanos. A capacidade de pensar, falar, sentir? A capacidade de sentir dor e prazer, ou somente a capacidade de sentir dor? O processo de deixar de usar os animais deve ser feito de forma gradual ou imediata? Ou ainda, é necessário um sistema legal que assegure a consideração moral dos animais não-humanos, ou assim como os Direitos Humanos fundamentais deveriam haver os Direitos Animais? A partir destas possibilidades e debates partilhados principalmente pela Filosofia e pelo Direito, surgem as diversas perspectivas acerca do veganismo (libertária, abolicionista, bem-estarista e etc.).

Ainda na analogia da casa, autores discutem quem realmente poderia ocupá-la, quais seriam ou se deveria haver regras para a entrada, convívio e permanência em seu interior, quais seriam o mínimo e máximo denominador comum e etc.

⁷ *Libertação Animal* é o título de uma das principais obras de Peter Singer (1975) e, desde então, a expressão é associada à resposta diante do reconhecimento dos direitos dos animais.

⁸ Em 2018, 30 milhões de brasileiros declararam-se vegetarianos, representando 14% da população. Dentre estes, 7 milhões possuem um estilo de vida vegano. (IBOPE, 2018 *apud* MARQUES, 2020, p. 14)

Retornando às características de todo campo teórico, para além das disputas de conceitos, existe o fato de que nem todas as discussões teóricas chegam à prática cotidiana das pessoas. É possível, portanto, assumir as práticas e aderir à comunidade vegana independentemente das divergências fundamentais do movimento.

Ademais, há ainda a influência do mercado e indústrias, que encontraram no veganismo um nicho de novos consumidores e fazem, por meio deste, o crescimento e a promoção de suas marcas. Esta prática é vista por alguns como essencial para o crescimento do movimento, uma vez que a expansão da oferta de alimentos e outros produtos alternativos à exploração animal não somente aumenta a disponibilidade destes produtos e facilita sua aquisição, mas também incentiva o estilo de vida a uma maior parte de pessoas, permitindo sua popularização.

No entanto, para outros, esta estratégia de crescimento do mercado na direção dos produtos sem exploração animal mina parte da militância vegana, pois fere uma característica básica do movimento: a defesa por uma reestruturação do próprio sistema de produção e econômico no qual a exploração de animais subsiste.

A partir das distinções teórico-filosóficas e pragmáticas com relação ao movimento vegano, é possível compreender que não se trata de um campo homogêneo. Entretanto, em busca de definir um objeto coeso para se referir ao longo do trabalho, podemos subscrever ao que Marques (2020) sintetiza, caracterizando-o como “um posicionamento político e uma educação ideológica marcada pelo respeito aos ecossistemas naturais e também a todas as formas de vida, seja dos animais humanos ou não humanos” (MARQUES, 2021, p. 41).

0.3 O que isso significa na prática?

A esta altura, espera-se ter ficado bem estabelecido para o leitor que veganismo não se trata de uma dieta alimentar, mas um estilo de vida. Por que então, na maior parte das vezes que o veganismo está em pauta, fala-se sobre comida? Tão somente porque os seres humanos precisam comer para sobreviver e por prazer e costumam fazer isso grande parte do tempo. Esta passa a ser a forma de exploração e sofrimento animal mais evidente na vida das pessoas. No entanto, a forma com que as pessoas se vestem, cortam e arrumam os cabelos, a pele, as unhas, os padrões de beleza e estética, o porte e padrão de suas casas, o modo com que se locomovem, o que comem, o cultivo ou não do seu próprio alimento, como o preparam, sua relação com os resíduos, manter animais em casas, consumir um ou outro tipo de

entretenimento e etc, são constituidores dos processos de produção e consumo e podem se circunscrever na busca por evitar o sofrimento animal.

Gary Francione (2013) mapeia e descreve os principais usos que os seres humanos fazem dos animais, sendo eles: alimentação; caça e pesca esportiva; entretenimento; moda; vivissecção. O quadro a seguir apresenta as principais formas de uso animal a partir do mapeamento realizado por Francione (2013) e também os principais procedimentos envolvidos nestes usos, a partir do capítulo "*Como as coisas realmente são*" de Joy (2014).

Quadro 01 - Principais formas de uso animal

Tipos de uso	Situações em que se apresentam	Procedimentos envolvidos
Alimentação	Humana e animal (ração)	Ligados aos estágios de criação, transporte e abate. Insensibilização; esfolamento/remoção das patas, bicos e rabos; remoção de órgãos e amputação; confinamento em gaiolas, jaulas, currais e outros; ferimentos, doenças, infecções; inseminações em ciclos extenuantes; castração sem anestesia ou analgésicos; estresse, ferimentos e acidentes no transporte; asfixia, decapitação, eletrocussão e outras técnicas de abate.
Caça e pesca esportiva	Fazendas regulamentadas ou caça livre	Ataque com armas de fogo, armas brancas ou uso de armadilhas para captura. Quando em espaços controlados, a criação, manutenção e interferência nas condições naturais, como entorpecimento dos animais-alvo; cultura da coleção, quer seja de animais mortos ou vivos.
Entretenimento	Corridas, rinhas, touradas, rodeios, espetáculos aquáticos, espetáculos circenses ⁹ , zoológicos, indústria cinematográfica e publicitária, indústria pet	Manutenção dos animais em cativeiro com jaulas, cordas, correntes e outros; disciplina com varas, chicotes, bastões elétricos, cordas, fogo e outros estímulos; condições ambientais inadequadas; cuidados veterinários não especializados; doenças físicas ou mentais pelas condições de confinamento, exposição e estresse; infecções, fraturas, ou morte pela exigência das atividades e desgaste.

⁹ Dos 26 estados brasileiros e um distrito federal, apenas 12 estados têm lei que proíbe circos com animais. Utilizar animais em circos é proibido somente em Alagoas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Disponível em: <https://vegazeta.com.br/circos-com-animais-ainda-sao-permitidos-no-brasil/>. Acesso em 15 de maio de 2021

Moda	Confecção de roupas, sapatos, acessórios, itens decorativos para casas, carros e outros	Ligados aos estágios de criação, remoção das partes de interesse (peles, penas, marfins e etc), transporte e abate. Bastante similar aos procedimentos para consumo alimentar, mas com os cuidados para não danificar as partes de interesse. Métodos de abate especializados a cada espécie e uso desejado.
Vivissecação	Experimentos biomédicos, testes e educação	Reprodução; confinamento; submissão aos diversos experimentos incluindo cortes, suturas, castração, amputação, alcoolização, ingestão de drogas ilícitas e fármacos no geral, privação maternal e isolamento, alterações hormonais, neurais, musculares e outras; além de incontáveis procedimentos relacionados aos testes dermatológicos. No âmbito da educação, também os mais diversos procedimentos, com repetição dos mesmos, quer seja com o mesmo animal ou troca dos indivíduos utilizados.

Fonte: produzido pela autora

A estes acrescento, a fim de complementar o mapa de onde estão os animais, o uso dos subprodutos provenientes da indústria da carne, que são direcionados para as mais diferentes indústrias, tais como produção de tintas e vernizes, velas, pneus, biodiesel, entre outros (MARTINS *et al.*, 2011).

Estas práticas, em âmbito legal, seguem algum tipo de regulamentação e estão submetidas a órgãos de fiscalização, sendo sujeitas a punições quando identificadas transgressões ao que se via prescrito. Destaco que as próprias legislações são em vezes insuficientes para o reconhecimento dos animais como sujeitos-de-uma-vida¹⁰, outrossim, na maior parte das vezes as legislações não são colocadas em prática, fazendo com que as condições de senciência dos animais sejam completamente ignoradas, tornando-os, assim, meros objetos para prazeres pessoais e ambições econômicas (FELIPE, 2008; SPAREMBERGER; LACERDA, 2015 *apud* MARQUES, 2020).

¹⁰ O filósofo Tom Regan analisa fundamentos justificadores de direitos para humanos e busca um critério moralmente relevante dentre os oferecidos. Surge então a noção de *sujeito-de-uma-vida*, que abarca seres dotados de certas capacidades e habilidades mentais, cujas vidas têm valor intrínseco. Através do conceito de *sujeito-de-uma-vida*, Regan cria um artifício ético que possibilita proteger interesses dos animais não-humanos (CARDOSO, 2011)

Sendo assim, de forma concreta, a busca por romper com o sofrimento animal, dentro do possível e do praticável, considera a exclusão da ingestão de carnes, ossos, órgãos e gorduras dos animais, leite (e seus produtos derivados), ovos, mel, própolis e geléia real; além da esquivar pelo consumo de produtos que contenham peles e pelos no geral, produtos de beleza, higiene e limpeza com aditivos ou testados em animais, e atividades de entretenimento ou científicas que envolvam a utilização dos não-humanos.

0.4 Quais seriam alguns dos conflitos ao se optar pelo veganismo?

Diante do cenário descrito acima, algumas pessoas optam por agir de forma a não contribuir para estas práticas de exploração, sendo que isso as enquadra, como descrito anteriormente, no veganismo. No entanto, além dos desafios de reajuste interno de hábitos e comportamentos, existe a lidar com os arranjos sociais. Voltando à nossa metáfora da casa, aqueles que não decidiram adentrá-la também têm suas razões.

Alguns a admiram e passeiam pelo seu jardim, têm aproximações oportunas com algumas das entradas chegando a tomar um chá com alguém de dentro por alguma das janelas. Entretanto, outras pessoas não somente desejam distância de qualquer assunto relacionado às temáticas pertencentes àquele espaço, como também repudiam e agem de forma intencional para que nem a casa nem as pessoas que a ocupam existam. Quando se trata de veganismo, o lugar da indiferença é bem pouco visitado.

Alguns dos desafios mais comuns após a escolha pelo veganismo estão descritos a seguir, organizados em duas seções: *O rompimento com práticas legitimadas socialmente*; e *Disponibilidade de alimentos, materiais e procedimentos alternativos*.

0.4.1 O rompimento com práticas legitimadas socialmente

Em algum momento, concepções e princípios chegam à prática da pessoa que opta pelo veganismo. A busca por não consumir ou se beneficiar do sofrimento animal costuma ficar em evidência quando no convívio com outras pessoas que optam por aderir ao sistema chamado por Joy (2014) de *carnismo*. Mesmo não tendo sido uma escolha feita de forma intencional, a maior parte das pessoas adere ao estilo de vida ao qual foram apresentadas desde o nascimento, e não se atentam ou refletem sobre a presença dos animais na quase totalidade de suas esferas de consumo.

Apesar de tomar a decisão voluntária pelo veganismo, o rompimento com os hábitos culturais se torna um processo árduo e permanente e que nem sempre é prazeroso. A todo instante, novas práticas são identificadas e percebidas à luz das questões animais, e nem sempre se esquivar do consumo animal é fácil.

As mais diversas situações, principalmente envolvendo familiares e amigos, apresentam dilemas com relação à decisão de resposta ao sofrimento animal, em contraposição com os ajustes sociais e desconfortos com relação àqueles por quem se tem afeto, como por exemplo: negar alimentos preparados por alguém querido; examinar a mesa de um lanche coletivo ou um almoço em família e não ter alimentos possíveis de serem consumidos; entraves na busca por alimentos em restaurantes, supermercados, padarias, conveniências e etc; a recusa pelos passeios em espaços que não façam sentido, na dissociação entre entretenimento e sofrimento animal; os pré-conceitos da vinculação entre consumo de carne e virilidade, que se desdobram em piadas infames tanto aos homens quanto às mulheres que aderem ao veganismo e, por fim, mas nada menos importante, o estigma naturalista e extremista que se carrega ao se declarar *vegano*.

Naturebas, fanáticos, exagerados, loucos, chatos, arrogantes, radicais, frescos, amantes de animais, hippies, comedores de alface, misantropos, ricos, terroristas, baderneiros, “sentimentalóides”, utópicos, masoquistas, enfim, estranhos: é assim, que, geralmente, os vegetarianos/ veganos são vistos. (REIS, 2013, p. 17)

Os constantes debates, questionamentos, contraposições e piadas que as pessoas têm como pauta ao conhecer e conversar com pessoas veganas fazem com que muitas vezes haja vantagem em se omitir o fato de ser vegano, em busca de evitar comentários e conversas inconvenientes que se repetem de maneira bastante similar na maior parte das situações.

Segundo o levantamento mais recente do IBOPE, estamos diante de uma geração que não nasce, mas torna-se vegana, sobretudo na idade jovem (IBOPE, 2018). É comum que a dependência da família, quer seja material ou afetiva, seja empecilho para solidificação do rompimento com as práticas sociais normatizadas. O convívio com familiares, amigos e companheiro/as que não tenham optado pelo veganismo preenche as experiências cotidianas das pessoas veganas não somente com os conflitos verbalizados, mas também, e principalmente, com incontáveis momentos de tensões silenciosas.

Um exemplo destas tensões frequentes e silenciosas são quando carnistas dizem compreender, apoiar e talvez até *admirar* quem toma essa decisão, afirmando que não teriam

problemas em aderir ao movimento, mas complementam essas afirmações com alguma alegação superficial e ensimesmada para justificar sua adesão ao consumo animal, desconsiderando - e muitas vezes desconhecendo - toda a discussão que o movimento carrega.

Para além do convívio cotidiano com familiares e amigos, existem momentos de tensão em relações mais abrangentes. Muitos profissionais da saúde desconhecem as contribuições científicas acerca da nutrição e manutenção de um organismo saudável baseado em uma dieta a base de plantas. O espaço do consultório médico nem sempre é amigável à escolha pelo veganismo, apesar de que, no âmbito da ciência, muitos caminhos alternativos ao consumo animal são apontados não somente como possíveis, mas necessários.

Aleixo *et al.* (2020) fazem uma revisão de literatura em torno dos benefícios da dieta a base de plantas no controle e redução de doenças não transmissíveis, em que os resultados demonstram que o consumo indiscriminado de produtos de origem animal está associado ao surgimento e agravamento dessas doenças e que dietas à base de vegetais, contendo grandes quantidades de cereais integrais, legumes e frutas, promovem melhorias nos níveis de colesterol, controle glicêmico, pressão arterial, entre outros.

Além do âmbito médico, essa concepção da necessidade da proteína animal para a manutenção de um organismo saudável permeia a formação cultural da maior parte das pessoas, fazendo com que as clássicas indagações sobre as proteínas, o cálcio e a B12 sejam feitas por amigos e familiares como uma tentativa de manifestação de preocupação e cuidado com a saúde daquele que opta por este estilo de vida, mas que chega também como uma tentativa de desarme ao veganismo, sentenciando-o como inviável à prática humana. Nota-se que estas conversas raramente ocorrem com sujeitos que permanecem com a dieta culturalmente naturalizada, e que estão igualmente sujeitos à necessidade de adequada distribuição nutricional e acompanhamentos regulares através de exames.

0.4.2 Disponibilidade de alimentos, materiais e procedimentos alternativos

Um dos estigmas relacionados aos veganos é a grande dedicação à leitura e interpretação de rótulos. Não por acaso, pois essa é uma das formas de identificar a composição ou origem dos produtos, em busca de discernir se é um produto que corresponde aos critérios do veganismo ou não. Não é rara a cena de uma pessoa vegana passando horas dentro do supermercado examinando o rótulo de cada um dos produtos antes de colocar no carrinho, ou

o constrangedor momento de pedir para o garçom ou atendente confirmarem, na cozinha, exatamente quais são os ingredientes que compõem o alimento que será - ou não - pedido.

Aqui está descrito o contexto alimentício, mas o mesmo é válido para uma interminável lista de produtos, como cosméticos, produtos de higiene pessoal e limpeza, materiais de construção, móveis e tintas, itens de decoração, aparelhos tecnológicos e outros. O caminho que os produtos percorrem é tão extenso que torna-se inviável conhecer todos os minuciosos estágios dos processos de produção até a chegada dos itens à mão do consumidor. Geralmente o sofrimento - não humano e humano - está presente sem que se possa saber.

Diante deste cenário, muitas vezes as informações necessárias não estão disponíveis. Nestes momentos, pode-se existir a escolha pelo consumo, apostando na possibilidade de ser um produto que corresponda aos critérios do veganismo. Ou então a escolha pelo não consumo, devido à possibilidade - ainda que mínima - de corroborar com o sistema que se busca romper.

É comum, portanto, que ao aderir a este estilo de vida aconteça a ampliação do conhecimento sobre alimentos, ingredientes, receitas, materiais e procedimentos alternativos, ainda que não estejam disponíveis em todos os momentos e lugares. Estratégias como ter sempre consigo porções de alimentos para se esquivar da fome em lugares públicos e conhecer as principais marcas que não contenham derivados animais passam a ser hábitos comuns dentre os que aderem ao veganismo. Em última instância, acostuma-se com a falta de disponibilidade de alimentos em determinadas situações e aprende-se as mais variadas estratégias para lidar com tal.

Ainda neste contexto, de forma a tangenciar mais fortemente as narrativas das participantes da pesquisa, existem testes, pesquisas e situações de ensino, que contam sobremaneira com a instrumentalização de animais para os procedimentos realizados. Embora haja estratégias para viabilização dos métodos alternativos¹¹, elas ainda não têm representação expressiva nos cenários laboratoriais, acadêmicos e científicos (Schittini *et al*, 2019; Zuanon, 2014).

É válido pontuar, ainda, que situações extremas, como a utilização de remédios e vacinas ou procedimentos cirúrgicos, geralmente enquadram-se para além das réguas mínimas e máximas do que é possível e praticável. Apesar de alguns materiais e procedimentos

¹¹ Ou *substitutivos*, como indicam alguns autores da área (Schittini *et al*, 2019; Zuanon, 2014; Melgaço, 2010 e Danielski, 2010).

provavelmente decorrerem da exploração animal, são os que estão disponíveis e apresentam maior evidência científica de eficácia até o atual momento. Em situações de saúde pública, como por exemplo, a necessidade de vacinação em massa contra um agente causador de doenças, a utilização dos produtos e procedimentos - ainda que contem com a instrumentalização animal - é indicada.

A título de encerramento da seção, vale ressaltar que o veganismo não se trata de restrições de consumo ou práticas, mas da busca por agir de forma coerente com princípios previamente estabelecidos. De acordo com Marques (2020),

É necessário refletir que ser vegano não implica no fim do consumo, mas em uma nova racionalidade de pessoas que reflitam sobre suas escolhas embasadas pelos valores éticos do veganismo. Trata-se de uma modificação do pensamento, ou seja, uma transformação que impacta na maneira de pensar, agir e viver no mundo moderno (MARQUES, 2020, p.61)

Apesar de um atual cenário em transformação em que o veganismo passa por uma maior divulgação e crescimento¹², há ainda significativos entraves e barreiras que dificultam seu pleno encabeçamento, encontrando fronteiras custosas de transpassar. O movimento tem como uma de suas bases a mudança estrutural da sociedade e das relações nela estabelecidas, considerando neste contexto não somente as pessoas humanas, mas também os outros elementos que compõem este cenário. Com as considerações deste capítulo, espera-se que o leitor tenha se aproximado do contexto ao qual as participantes narradoras deste trabalho fazem parte cotidianamente.

¹² De acordo com o IBOPE Inteligência de 2018, 16% (30 milhões) das pessoas nas regiões metropolitanas de São Paulo, Curitiba, Recife e Rio de Janeiro se declararam vegetarianas, em 2012 esse número era 6%. A mesma pesquisa identificou que 55% declara que consumiria mais produtos veganos se estivessem melhor indicados na embalagem, e 60% se tivessem o mesmo preço que os produtos que estão acostumados a consumir. Nota-se ainda que o Datafolha de 2017 já havia mostrado que 63% dos brasileiros quer reduzir o consumo de carne (SVB, 2018).

CAPÍTULO I

ONDE ESTÃO E QUEM SÃO OS ANIMAIS NÃO-HUMANOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO EM CIÊNCIAS

Ao cruzar os campos da formação de professores e dos estudos animais¹³, identifico que essa é uma investigação que se enquadra em uma área de desenvolvimento incipiente. Sigo, portanto, o caminho indicado por Treinta *et al.* (2013) que dizem: “ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado” (TREINTA *et al.*, 2013, p. 509). Embasada em autores da área da pesquisa bibliográfica, tais como Lima e Mioto (2007), Pizzani *et al.* (2012), Treinta *et al.* (2013) e Garcia (2016), dedico esta seção a atentar o olhar às produções já desenvolvidas sobre o eixo em que se enquadra essa investigação, de forma organizada e sistematizada, e construir uma análise deste material.

Cabe aqui ressaltar que essa dissertação de mestrado não se constitui na documentação de uma pesquisa bibliográfica, mas contém, como escolha metodológica para a revisão teórica do tema em questão, uma seção dedicada a um breve panorama teórico. Segundo Garcia (2016),

A revisão bibliográfica, confundida muitas vezes com a pesquisa bibliográfica, é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica (GARCIA, 2016, p. 29)

Reconhecendo a importância de formular um título para o levantamento bibliográfico e identificar os termos que expressem o seu conteúdo (PIZZANI *et al.*, 2012), foi localizado que o contexto que impulsiona essa dissertação são as relações entre animais humanos e animais não-humanos no currículo de formação de professores, de forma específica, na formação de professores em Ciências Biológicas. Essas relações podem ser múltiplas e variadas, desde a ocupação dos seres vivos em um mesmo ambiente, até a instrumentalização dos animais não-humanos para utilização humana, como o uso na alimentação; caça e pesca

¹³ Na língua portuguesa ainda não há uma tradução bem consolidada para o termo cunhado no inglês *Animal Critical Studies* (ACS).

esportiva; entretenimento; moda; engenharia de materiais; indústria de *pets*¹⁴, ensino e pesquisa e etc. Sendo assim, o olhar central deste levantamento bibliográfico consiste em esquadriñar o lugar conferido aos animais não-humanos nas produções da área de educação e ensino de ciências.

A fim de considerar pesquisas que envolvam tanto a formação de professores quanto os estudos animais, a primeira formulação de palavras-chave consistiu exatamente nestes termos, “*formação de professores*” e “*estudos animais*”. No entanto, verificada a incipiência do tema, foram definidas como base as palavras-chave “educação” e “veganismo”, sendo esse segundo termo escolhido por *veganismo* representar o movimento que localiza no âmbito prático e cotidiano as adequações das relações interespecies propostas pelo campo teórico ACS. As buscas¹⁵ tiveram como único operador o AND (+), que corresponde à necessidade de localizar trabalhos que contenham ambas as palavras.

Nesta pesquisa, foram elencadas três bases de dados para cumprir com os objetivos do levantamento bibliográfico. A primeira, em busca de encontrar um olhar amplo sobre as produções acerca das interações entre animais humanos e animais não-humanos nas produções da área de Educação, foi o Portal de Periódicos da Capes, plataforma que é mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e reúne diversos tipos de materiais, tais como revistas eletrônicas, periódicos, artigos, livros, resenhas, recursos textuais e outros. Tendo sido criado em 1990 e melhorado seus mecanismos de busca e disponibilização de materiais desde então, tem como objetivo ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o melhor da produção científica internacional, contando com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo e 130 bases referenciais¹⁶.

A segunda, em busca de trazer um olhar específico às produções resultantes de pesquisas a nível de mestrado e doutorado, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e concentra os trabalhos resultantes dos mestrados e doutorados brasileiros. No período em que o portal foi consultado para o levantamento bibliográfico aqui contido (janeiro e fevereiro/2021), sua página inicial declarava abrigar 478.340 dissertações de

¹⁴ Termo utilizado para os animais considerados como de estimação.

¹⁵ Por conta desta investigação ter ocorrido no período de isolamento social devido à pandemia COVID-19, as buscas foram realizadas por computador particular através de Virtual Private Network (VPN) fornecido pela Unicamp, estabelecendo um canal de comunicação do computador particular com o computador da instituição pública e, assim, tendo acesso gratuito a uma maior quantidade de materiais.

¹⁶ Informações disponibilizadas no site do portal: [Portal de Periódicos CAPES/MEC](https://periodicos.capes.gov.br/)

mestrado e 176.910 teses de doutorado, provenientes de 123 instituições de ensino superior brasileiras¹⁷.

A terceira foi o caderno de anais dos Encontros de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), trazendo um olhar atento e minucioso às comunicações realizadas no evento que é organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), desde 1997, e de recorrência bienal. O evento reúne educadores de todo o Brasil, das disciplinas que envolvem as Ciências Naturais e, portanto, conta com bastantes produções acerca da formação de professores em biologia, temáticas ambientais, relação e percepção do meio ambiente e animais e outras que poderiam vir a ser bom substrato para o intuito deste levantamento.

Para cada base de dados a metodologia de busca teve características específicas, que serão descritas detalhadamente a seguir, por conta das particularidades de cada plataforma. Realizei as buscas com as palavras-chaves definidas, chegando a uma base de dados preliminar bruta, aplicando uma série de etapas de filtragem para a formação de uma base de dados convergente com os objetivos da pesquisa e extraindo todos os trabalhos que não possuíam aderência com a pesquisa, chegando ao que Treinta *et al.* (2013) chamam de portfólio final da pesquisa, com 80 trabalhos selecionados.

Quadro 02 - Portfólio final do levantamento bibliográfico

Anais dos ENPECs		BDTD		Portal de Periódicos da Capes	
Número de resultados	Trabalhos Selecionados	Número de resultados	Trabalhos Selecionados	Número de resultados	Trabalhos Selecionados
271	68	137	10	52	2
Total de trabalhos selecionados: 80					

Fonte: produzido pela autora

Neste processo de filtragem foram descartados os textos a partir de critérios técnicos estabelecidos para este levantamento - cujo acesso ao texto integral não estivesse habilitado; duplicados; cujos termos da busca não estavam presentes ou no título ou no resumo - e também por aspectos teóricos - quando se tratava de uma investigação em formação de professores de outras áreas que não a Biologia, estudos internacionais que não contribuem para pensar a

¹⁷ Informações disponibilizadas no site da plataforma: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

formação de professores a nível nacional, e quando o foco da investigação era a metodologia da pesquisa, o recurso pedagógico em questão ou, ainda, a modalidade de ensino.

Este procedimento será explicado mais detalhadamente nas seções abaixo, onde será descrito o procedimento de busca para cada uma das três bases utilizadas; a filtragem dos trabalhos; sistematização dos trabalhos selecionados e a análise dos mesmos. Ao final, será observado o cenário desenhado pelas pesquisas encontradas e analisadas, buscando também analisar as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA, MIOTO, 2007). Nesta análise final, conforme indicado pelos autores, será considerada a “necessidade da revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 40).

Para finalizar este preâmbulo metodológico do levantamento bibliográfico, reafirma-se que este trabalho não se constitui e não pretende ser uma pesquisa bibliográfica, de forma que não é pretendido apresentar uma revisão e análise que esgote todos os trabalhos e produções da área, muito menos o estado da arte da mesma. A missão desta revisão sacia-se ao ilustrar o campo teórico no qual essa investigação se localiza.

Além dos propósitos identificados por Pizzani *et al.* (2012): proporcionar aprendizado sobre um tema; facilitar a identificação e seleção de métodos; e instigar a escrita da revisão do campo e da discussão que o envolve; a realização do levantamento bibliográfico foi de extrema importância para meu processo formativo como pesquisadora e para o delineamento da pesquisa, pois durante esse processo contatei pesquisadores que contribuem não somente teórico-metodologicamente com meu trabalho, mas também com suas trajetórias e motivações de pesquisa; pude revisitar meu objeto e reformulá-lo incontáveis vezes a partir dos materiais que encontrei e, por fim, pude identificar o panorama geral das produções abaixo analisadas compreendendo, assim, como minha investigação poderia significativamente se encaixar e contribuir com o campo.

1. Apresentação e análise dos trabalhos

1.1 ENPECs

Conforme descrito acima, a busca de trabalhos nos anais dos ENPECs teve como objetivo um olhar atento e minucioso em busca de identificar como as interações entre animais humanos e animais não-humanos têm sido abordadas em meio às produções da área de Ensino de Ciências. Com todos os trabalhos localizados no campo da Educação e, muitos na área da Formação de Professores, ajustei a busca de modo a encontrar as produções que abordam ou tangenciam em suas temáticas a relação entre a espécie humana e outras espécies.

Os trabalhos são organizados e disponibilizados em plataformas diferentes em cada edição do evento, portanto não foi possível utilizar mecanismos de busca integrados para todos os anos. Além disso, foi preciso desconsiderar cinco edições por conta da inacessibilidade aos materiais na íntegra¹⁸. Nas primeiras edições, que contavam com número reduzido de trabalhos, foi feita a leitura de todos os títulos dos trabalhos em busca dos temas que fazem alguma menção à relação entre animais humanos e animais não-humanos. Como por exemplo: estudos sobre zoológicos; tópicos de educação ambiental; sustentabilidade e percepção ambiental; hábitos de consumo e comportamento humano; estudos dos seres vivos; vivissecção, testes em laboratório e animais para fins didáticos; educação alimentar. Foram selecionados os trabalhos em que essas temáticas estavam indicadas no título e feita leitura do resumo, palavras-chave, introdução e conclusão de cada um deles.

Em busca de refinamento de conteúdo, em cada um dos trabalhos selecionados as palavras “*vegan*” (por ser radical para outros termos importantes, como *vegano*, *vegana*, *veganismo*) e “*anima*” (identificando *animal* e *animais*) foram procuradas utilizando mecanismo de busca do servidor. Foi feita leitura dos trechos referentes, quando encontrados, e selecionados em destaque. Os trabalhos que traziam conteúdos aderentes a esta investigação, mas sem os termos de busca refinada (“*vegan*” e “*anima*”) foram também selecionados, uma vez que poderiam contribuir para o entendimento da construção teórica que se faz das temáticas que envolvem os animais, sem abordar a perspectiva ACS.

¹⁸ Edições que os materiais não estavam disponíveis: I ENPEC (1997), II ENPEC (1999), IV ENPEC (2003), VI ENPEC (2007) e VII ENPEC (2009).

No IX ENPEC (2013), a quantidade de trabalhos apresentou grande crescimento, tornando inviável a leitura de cada um dos títulos. Foi feita análise dos trabalhos encontrados nas edições anteriores e, a partir deles, feita a definição de termos de busca que contemplavam as temáticas de todos os trabalhos encontrados até então, resultando nas palavras de busca indicadas na listagem a seguir:

Quadro 03 - Termos que contemplam trabalhos encontrados nos anais dos ENPECs

VEGAN[O][A][ISMO]	AMBIENT[E][AL]	ZOOLÓGICO	SERES VIVOS
ANIMA[L][IS]	[BIO]ÉTICA	CONSUMO	VIVISSECÇÃO
SUSTENTABILIDADE[ÁVEL]	ALIMENT[O][AR][AÇÃO]	COMPORTAMENTO HUMANO	

Fonte: produzido pela autora

Seguindo neste trabalho quase artesanal, devido aos mecanismos de busca não integrados e à procura atenta de trabalhos que poderiam tratar de temáticas relevantes mesmo sem as palavras chave principais (“*vegan*” e “*anima*”), foram encontrados 271 trabalhos. Após filtragem pelos aspectos técnicos e de conteúdo, chegou-se ao número final de 68 trabalhos. Os critérios de exclusão aplicados foram principalmente quatro:

I- Quando o acesso ao texto integral não era possível e/ou quando da ausência do nome do autor;

II - Os trabalhos referentes à formação de professores, foram selecionados somente os relacionados à licenciatura em Ciências Biológicas;

III - Os que diziam respeito a situações internacionais ou extremamente locais (como estudos de casos específicos em determinada escola/cidade sem grande contribuição para o contexto desta investigação);

IV - Quando o foco do estudo era a metodologia da pesquisa ou o recurso pedagógico em questão ou, ainda, a modalidade de ensino.

Diante dos 68 trabalhos selecionados, foram observados os quadros temáticos formados e agrupamento dos trabalhos de acordo com as temáticas que eram recorrentes, resultando nas categorias abaixo identificadas.

Quadro 04 - Quadros temáticos e número de trabalhos nos anais dos ENPECs

Quadro Temático	Número de trabalhos
Zoológicos	4
Animais para fins didáticos	2
Alimentação e meio ambiente; hábitos alimentares e nutrição	21
Hábitos de Consumo e Comportamento Humano	3
Percepção Ambiental	11
Proteção e Conservação Animal	3
Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental	23
Veganismo	1
Total de trabalhos	68

Fonte: produzido pela autora

Os trabalhos referentes à formação de professores em Biologia e/ou Ciências Biológicas receberam um olhar atento ao final da análise, em bloco independente das temáticas. Na próxima seção, segue a análise dos trabalhos a partir dos quadros temáticos.

1.1.1. Análise dos trabalhos a partir dos quadros temáticos

As categorias formadas a partir dos quadros temáticos, apesar de fornecerem uma referência de como as pesquisas se reúnem em torno de um mesmo tema, também encontram limites de categorização. Seguramente as pesquisas poderiam ser agrupadas de diversas outras formas e, até mesmo, ocupar mais de um quadro temático. No entanto, para fins de corresponder à análise aqui proposta, compreende-se que a organização abaixo fornece um enquadramento suficiente. Agradeço a compreensão do leitor e o convido a ampliar as conexões que foram aqui estabelecidas.

a. Zoológicos

Os zoológicos são espaços evidentes de interação entre animais humanos e animais não-humanos. A exposição de diversas espécies animais, além de prover entretenimento aos animais humanos, chama a atenção de alguns pesquisadores para o potencial educativo desses espaços. Compondo este quadro temático, Constantino *et al.* (2001); Souza Filho *et al.* (2015); De Queiróz Nomura e Bezerra (2015) e Marin *et al.* (2017) discorrem sobre este potencial para a proteção e conservação animal, temas de ecologia e Educação Ambiental.

Quadro 05 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'zoológico' - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
A construção de um Zoológico virtual por alunos de 12 a 14 anos.	CONSTANTINO <i>et al.</i> (2001)
A Teoria da Ação Mental de Galperin e a formação de conceitos em Ciências no Ensino Fundamental por meio da visita ao zoológico do 7º BIS/RR.	SOUZA FILHO <i>et al.</i> (2015)
“Conversas de aprendizagem” em zoológicos e suas relações com a conservação da biodiversidade.	DE QUEIRÓZ NOMURA e BEZERRA (2015)
Escolas e Zoológicos: Uma relação de continuidade no ensino da biologia e na educação ambiental.	MARIN <i>et al.</i> (2017)
Total: 4 trabalhos	

Fonte: produzido pela autora

Os quatro trabalhos apresentados lidam com os zoológicos como espaços potentes para os processos educativos. Mesmo na situação de reprodução do ambiente online, como no trabalho de Constantino *et al.* (2001), o fato de endossar uma exposição virtual de animais foi uma estratégia por conta da impossibilidade de deslocamento ao ambiente físico recorrentes vezes, com ausência da visão crítica ao espaço e exposição dos animais. Os autores destacam, ainda, que a realização da atividade proposta (criação de um zoológico virtual) possibilitou que alunos e alunas pudessem conhecer melhor o contexto de zoológicos e passassem a entender que este tipo de parque é um lugar onde os animais são bem tratados, têm acompanhamento de

veterinários, nutricionistas, biólogos e outros funcionários capacitados aos cuidados dos animais.

Souza Filho *et al.* (2015), De Queiróz Nomura e Bezerra (2015) e Marin *et al.* (2017) convergem a discussão para a necessidade da intencionalidade pedagógica e presença de mediação para que as visitas aos zoológicos sejam significativas para o ensino dos conteúdos escolares, formação de conceitos de ciências e ações no sentido de preservação. Nestes trabalhos, é defendido que os zoológicos têm como finalidade a preservação das espécies, além de ser um local de lazer e de ensino de conceitos escolares.

Entretanto, os principais personagens do espaço não são colocados sob análise nos trabalhos encontrados: os animais não-humanos. Como são tratados? Quais seus locais de origem e destino após o “tempo útil de exposição”? A presença de profissionais especializados para cada espécie é satisfatória? Quais as condições de saúde física e mental a qual os animais são submetidos cotidianamente, ao longo de toda a sua vida? A reprodução artificial dos habitats equivale às condições dos animais em seus habitats de origem? Estas e outras perguntas, ausentes nas produções sobre zoológicos, evidenciam que o eixo da discussão está na utilidade dos animais aos seres humanos, não nas condições às quais os animais não-humanos são submetidos para estarem e permanecerem em exposição durante toda a vida. Esse distanciamento da visão crítica pode ser demonstrado pelos descritores que são usados para referenciar os animais nos trabalhos, como por exemplo *recursos naturais*, *animais de cativeiro*, *objetos* e *acervo biológico*.

b. Animais para fins didáticos

Uma das formas de interação entre animais humanos e não-humanos é a utilização destes para fins didáticos, ainda vivos ou mortos. Rigolon e Gorza (2011) e Schittini *et al.* (2019) discorrem sobre essa temática em seus trabalhos e, apesar de trazerem abordagens distintas ao assunto, acabam por convergir a discussão à necessidade de repensar o uso animal para fins didáticos.

Quadro 06 - Trabalhos e autorias do quadro temático
‘Animais para fins didáticos’ - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Uso de animais em aulas práticas: a opinião de acadêmicos do curso de ciências biológicas.	RIGOLON e GORZA (2011)
Uma análise crítica ao uso de animais para fins didáticos: uma abordagem abolicionista.	SCHITTINI <i>et al.</i> (2019)
Total: 2 trabalhos	

Fonte: produzido pela autora

Rigolon e Gorza (2011) realizaram um estudo com 28 estudantes concluintes de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas aplicando um questionário sobre Bioética, tratando especificamente das questões de uso de animais para pesquisa e ensino. Apesar de a reflexão teórica no trabalho ser feita de forma crítica ao uso animal, o resultado dos questionários indicaram que 100% dos estudantes participantes são a favor da utilização de animais em pesquisas e 78,6% a favor do uso de animais em aulas práticas (RIGOLON e GORZA, 2011, p. 5). A justificativa mais comum entre os estudantes para o uso animal dá-se, de forma geral, por conta do benefício supostamente promovido aos seres humanos. Apesar da mensagem utilitária justificando o uso animal, os autores concluem o trabalho com a afirmação a seguir:

É importante, portanto, que os futuros biólogos, pesquisadores e docentes estejam cientes das implicações éticas e morais de seus atos e práticas, para que suas contribuições ao mundo sejam dadas de forma a favorecer não só a espécie humana, mas também todos os outros seres vivos (RIGOLON e GORZA, 2011, p. 7)

Schittini *et al* (2019) desenvolvem um estudo teórico, como a fundamentação de uma pesquisa de mestrado sobre o assunto de uso animal para fins didáticos, com ênfase na perspectiva abolicionista, ou seja, a abolição do uso animal em qualquer prática humana. Segundo os autores, a utilização de animais para ensino gera dessensibilização do aluno, uma vez que naturaliza e banaliza o sofrimento e vida do animal em prol das aulas. Os autores enfatizam que é necessário uma visão crítica tanto da sociedade civil quanto da sociedade científica para que haja criação de normas para promover direitos e bem-estar animal. O

trabalho foca no interesse dos animais, não na utilidade e benefícios que poderiam ser gerados aos seres humanos a partir do uso animal. Sendo assim, endossa a busca por práticas alternativas que não promovam o sofrimento animal. Ou ainda, práticas substitutivas, uma vez que a visão abolicionista não considera uma troca gradual de práticas, mas a necessidade urgente de reparação da situação dos animais não-humanos.

Ambos os trabalhos deste quadro temático contribuem para esta pesquisa ao identificar os aspectos legais, éticos, políticos, sociais e econômicos imbricados nas relações de ensino, pesquisa e uso animal além de apontarem para a necessidade de desenvolvimento de projetos pedagógicos e novos projetos de leis que visem à revisão ética do uso de animais no ensino. Estas temáticas voltarão a aparecer nos capítulos finais da dissertação.

c. Alimentação e Meio Ambiente; Hábitos Alimentares; Nutrição

Em busca de observar a relação entre animais humanos e animais não-humanos, faz-se necessário um olhar sobre os hábitos alimentares, que são compostos, para a grande maioria da população, por produtos tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Além disso, a produção de alimentos requer adequações espaciais e geográficas, impactando a vida de diversos seres vivos. Dessa forma, os trabalhos desse quadro temático foram organizados em três grupos:

- I - Hábitos alimentares;
- II - Alimentação e Nutrição;
- III - Alimentação e meio ambiente.

Quadro 07 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Alimentação e Meio Ambiente; Hábitos Alimentares; Nutrição' - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Hábitos Alimentares	
O ensino de ciências chega à mesa: perspectivas para a reeducação alimentar no contexto escolar.	WISNIEWSKI e ROSSO (2005)
Percepções sobre Alimentação e Merenda entre os atores sociais de uma escola: limites e	DA SILVA PORTRONIERI;

possibilidades para educação em saúde.	CARVALHO (2011)
Educação Alimentar: práticas educativas assumidas no discurso de professoras de ciência.	MOTTA <i>et al.</i> (2011)
A Influência do professor nos Hábitos Alimentares.	RAZUCK <i>et al.</i> (2011)
O conhecimento científico como recurso para a educação alimentar em aulas de ciências: limites e (im)possibilidades.	LOBO <i>et al.</i> (2013)
O consumo alimentar de escolares: um artigo de revisão.	OLIVEIRA <i>et al.</i> (2013)
O ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar.	SCARPARO <i>et al.</i> (2015)
Promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância através do Ensino de Ciências Naturais.	CARDOSO e BELO (2015)
Como estudantes do Ensino Médio caracterizam os próprios hábitos alimentares.	FELIX <i>et al.</i> (2015)
Educação Alimentar: Considerações de Adolescentes acerca das Dietas Alimentares.	LEITE e MOL (2017)
Concepções estudantis sobre alimentação: análise dos critérios utilizados para escolha de alimentos.	SABINO e AMARAL (2019)
Contextualização no ensino de ciências: a alimentação saudável como abordagem temática.	DA SILVA VALENTE <i>et al.</i> (2019)
Total: 12 trabalhos	

Alimentação e Nutrição	
Alimentação e Nutrição nas Escolas do Brasil: Interações entre Educação em Ciência e Educação em Saúde.	RANGEL <i>et al.</i> (2011)
Construindo conhecimento sobre os nutrientes a partir da investigação sobre o hábitos alimentares dos alunos	SANTOS e OLIVEIRA (2011)
Educação alimentar e nutricional para crianças e adolescentes: lições da prática	DE AZEVEDO GREENWOOD <i>et al.</i> (2013)
Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas possibilidades para a Educação Alimentar e Nutricional: Uma Revisão da Literatura	DOS SANTOS GOMES e FONSECA (2013)
Análise do conteúdo de alimentação e nutrição humana em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio	DIAS <i>et al.</i> (2015)
O que dizem os professores de um curso de Formação Continuada sobre a temática Alimentação e Nutrição?	SANTOS e OLIVEIRA (2017)
Práticas e percepções de estudantes sobre o tema alimentação e nutrição no currículo escolar	BERNARD <i>et al.</i> (2017)
Total: 7 trabalhos	
Alimentação e Meio Ambiente	
Alimentação humana e sua relação com os impactos ambientais: concepções de alunos de ensino fundamental	SCHEUNEMANN e LOPES (2017)
Como as crianças pensam sobre cadeia alimentar? Estudo do processo de significação por meio de uma sequência didática	DA SILVA (2017)

Total: 2 trabalhos
Total geral: 21 trabalhos

Fonte: produzido pela autora

Nos trabalhos do primeiro grupo, *Hábitos Alimentares*, existe uma base comum que sustenta as temáticas em dois pontos principais: o reconhecimento da importância da escola e dos professores no processo de construção dos hábitos alimentares os autores chamam de *hábitos alimentares saudáveis*¹⁹. Quanto à importância da escola e professores neste processo, destaca-se o trabalho de Razuck *et al.* (2011) que, a partir da problemática do aumento da obesidade e sobrepeso na sociedade em geral e em crianças em idade escolar de forma específica, associam a escolha alimentar dos professores no horário do lanche com as escolhas de alimentação dos alunos, e fazem um estudo analisando as ações e falas dos professores e o reflexo no comportamento alimentar dos estudantes. O estudo aponta, ainda, a possibilidade de a escola ser um dos lugares para efetivar políticas públicas de bons hábitos alimentares. Segundo os autores:

(...) é necessário que o profissional da educação possua conhecimentos e habilidades sobre promoção da alimentação saudável, procurando incorporá-los ao seu fazer pedagógico. (...) O professor como influenciador deve ser orientado, capacitado e adepto da alimentação saudável para que seja um exemplo, um referencial, da prática aliado a teoria, para que aquilo que é falado tenha relação com o comportamento (RAZUCK *et al.*, 2011, p. 7)

Outro trabalho que se destaca por evidenciar a influência da escola e dos professores na promoção de hábitos saudáveis é o de Scarparo *et al.* (2015), com a sugestão de que seria possível

[trabalhar a] alimentação saudável tanto transversal quanto interdisciplinarmente, uma vez que essa temática favorece a articulação e a integração das áreas do conhecimento na organização do currículo escolar. (...) Entende-se como necessário verificar as crenças de licenciandos e professores que atuam na Educação Básica sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar, a fim de subsidiar o planejamento de momentos de discussão e reflexão desta temática na formação inicial e continuada dos educadores. (SCARPARO *et al.*, 2015, p.7)

¹⁹ O adjetivo ‘saudável’, quando associado à alimentação ou qualquer outro hábito, é amplo e genérico. Ao considerar os mais diversos aspectos que dizem respeito à alimentação - bioquímico, psico-emocional, cultural, tecnológico, etc. -, o uso dessa expressão acaba por não dar nenhum direcionamento ou indicativo concreto do que seria uma alimentação adequada.

Para finalizar a análise deste primeiro grupo, com o intuito de suscitar questões relevantes acerca da promoção da alimentação saudável nas escolas brasileiras, tem-se o trabalho de OLIVEIRA *et al.* (2013), que realizam uma revisão na literatura da área, contando com a análise de 25 artigos publicados entre 2001 e 2012. Os artigos analisados convergem para a necessidade de que os jovens em idade escolar tenham uma alimentação saudável, e que a escola contribua para isso. Os estudos analisados indicam um empobrecimento nutricional da alimentação dos jovens em idade escolar no Brasil, e que grande parte desse problema pode estar sendo gerado pela ausência de discussões sobre o tema na escola. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Saúde na Escola (PSE) são citados constantemente nos trabalhos analisados, como políticas públicas potentes para efetivação dessas ações.

No segundo grupo, Alimentação e Nutrição, o foco de grande parte dos trabalhos é o valor nutricional da dieta, qualificando-a mais uma vez com a necessidade de ser *saudável*. Muitos dos trabalhos encontrados têm como foco a instrumentalização dos aspectos nutricionais dos alimentos para o ensino de química, como Santos e Oliveira (2011), Dias *et al.* (2015) e Bernard *et al.* (2017). Ou ainda, realizam uma crítica que polariza os alimentos naturais e os industrializados, como em De Azevedo Greenwood *et al.* (2013), e há algumas menções com relação à necessidade de atividades físicas aliadas a uma alimentação *saudável*. Destaco os trabalhos a seguir, que convergem no sentido de reconhecer a importância do trabalho em conjunto dos profissionais da escola e da saúde no espaço escolar, pressupondo a relação saúde/doença em aspecto mais amplo e complexo.

Rangel *et al.* (2011), em busca de identificar as intersecções entre educação em ciências e educação em saúde nas escolas brasileiras, realizam um levantamento bibliográfico em publicações científicas de 1999 a 2009, relacionadas a alimentação e nutrição na Educação Básica. Os autores relatam que as pesquisas focam os professores como transmissores de conhecimento, o que levantaria a necessidade de aumentar seu conhecimento conceitual sobre as temáticas de nutrição e alimentação, para poder passar o conteúdo aos alunos. Entretanto, após análise dos trabalhos encontrados, os autores trazem uma dimensão mais complexa deste processo e indicam a necessidade de iniciativas como a regulamentação da venda de alimentos nas escolas; os debates sobre o papel e os objetivos do PNAE; o encorajamento de Escolas Promotoras de Saúde (EPS); integração de profissionais de saúde e educação na teorização; planejamento e realização da educação alimentar e nutricional nas escolas; e políticas públicas que insiram a temática como tema transversal no currículo escolar.

Ainda no sentido do diálogo entre os diferentes profissionais na escola, Castro *et al.* (2007) enfatizam que o direito humano à alimentação adequada e cultura alimentar podem ser providos por meio da participação de diferentes atores - professores, profissionais de saúde da atenção básica, merendeiras, estudantes e etc. Segundo os autores, "é um tema complexo que envolve conceitos das ciências naturais, ciências humanas e sociais, ambiente e desenvolvimento sustentável, ética, e muitas outras áreas do conhecimento científico e não científico" (CASTRO *et al.*, 2007, p. 4).

Para completar os trabalhos que consideram a complexidade do assunto, Gomes e Fonseca (2013) trazem um olhar específico para identificar ações de Ensino em Alimentação e Nutrição (EAN) no âmbito do PNAE, e destacam a marca assistencialista atribuída a este, obscurecendo as possibilidades educativas do programa. Os autores valorizam uma alimentação que seja capaz de unir saúde a prazer, sem, contudo, deixar de problematizar crenças, mitos e tabus, portanto,

é importante considerar que a alimentação influencia e é influenciada diretamente pelos fatores socioeconômicos, culturais, afetivos e ambientais, ocupando, consequentemente, um espaço no cotidiano do indivíduo que só a fisiologia não é suficiente para justificar (GOMES, FONSECA, 2013, p. 3)

Nestes dois primeiros grupos, as palavras que marcam a presença de animais são ressignificadas para que ali designe o nome de alimentos, não de animais (ex. carne de vaca, peixe, frango e etc). De forma velada, é estabelecida uma linha direta entre o prato e o consumidor, desconsiderando a origem e o percurso do "alimento" ao prato. Em nenhum trabalho, existe a consideração ou a menção do consumo de animais como algo a ser repensado e analisado de forma crítica.

E no último grupo, *Alimentação e Meio Ambiente*, ambos os trabalhos apontam para a necessidade de pensar o ciclo da alimentação de forma integral com o ecossistema. Silva (2017) faz isso ao mostrar as relações entre os seres através das cadeias alimentares e a importância da preservação dos habitats naturais, mas não insere a alimentação humana nas discussões. Já Scheunemann e Lopes (2017) focam na alimentação humana e os problemas ambientais causados nos processos de produção e descarte de resíduos. Discorrem sobre os prejuízos aos recursos hídricos, danos ao solo, chuva ácida, diminuição da fauna e da flora, aquecimento global, desmatamento e danos ao ar; além de destacarem os benefícios do cultivo orgânico dos alimentos.

Chama a atenção neste último trabalho, o fato de que é identificado como um problema a redução da fauna e da flora, sem destacar, no entanto, que isso ocorre em relação à primeira por conta do consumo humano - seja para alimentação ou outros fins. Isso não é nem citado, tampouco, considerado um problema. A perspectiva do trabalho, apesar do discurso de preservação do meio ambiente, parece deixar os animais usados nas diversas indústrias e considerados de consumo sob uma concessão nada favorável.

d. Hábitos de Consumo e Comportamento Humano

O comportamento humano para com sua própria espécie e para com os outros seres e elementos da natureza são investigados nos três trabalhos desta seção. Quadrado e Ribeiro (2005); Freitas e Chaves (2011) e Ferreira *et al.* (2013) identificam os hábitos de consumo como uma constituição social a ser analisada criteriosamente no contexto da Educação.

Quadro 08 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Hábitos de Consumo e Comportamento Humano' - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Consumidores & consumidoras: problematizando as relações de consumo e suas inscrições nos corpos dos/as adolescentes.	QUADRADO e RIBEIRO (2005)
Agindo pelo instinto? A naturalização das práticas sociais por discursos científicos.	FREITAS e CHAVES (2011)
Consumo e Sustentabilidade: uma abordagem a Pegada Ecológica no Ensino de Ciências	FERREIRA <i>et al.</i> (2013)
Total: 3 trabalhos	

Fonte: produzido pela autora

Os hábitos de consumo, para Ferreira *et al.* (2013), estão subscritos em um modelo de relacionamento entre os seres humanos e os recursos naturais que está acelerando os processos de instabilidades dos sistemas naturais, o que acaba por colaborar para a configuração da atual crise ambiental. Apesar de reconhecerem as dissonâncias do campo da Educação Ambiental (EA), apontam de forma enfática a racionalidade econômica como um problema ao

ecossistema, fazendo ainda o destaque de que “nem todos os habitantes do nosso planeta têm a possibilidade de usufruir dos bens produzidos a partir dos recursos naturais” (FERREIRA *et al.*, 2013, p.2). Trabalhando com o conceito de *Pegada Ecológica*²⁰ como um instrumento para discutir os impactos do consumo, identificam a necessidade de mudança dos padrões de consumo e incorporação da pauta ambiental nos processos produtivos e na Educação, em especial o ensino de ciências naturais, como uma forma de contemplar discussões aprofundadas acerca dos fatores responsáveis pela crise ambiental.

Freitas e Chaves (2011), em busca de problematizar os discursos científicos/biológicos presentes em reportagens de uma revista popular de divulgação científica, escolheram alguns artigos para analisar os discursos biológicos utilizados para explicar, fundamentar ou descrever comportamentos humanos como instintivos. Após a análise das reportagens, as autoras percebem que essa ideia de “comportamentos instintivos” acabam por produzir um quadro de permanência, tal como descrito a seguir:

as práticas sociais podem permanecer inalteradas pelo simples fato de os indivíduos considerarem que as coisas são naturalmente assim, e não que estão assim, devido a toda uma gama de fatores políticos, culturais, econômicos que a engendram (FREITAS, CHAVES, 2011, p. 5)

A partir do olhar a essa mídia com caráter pedagógico, como descrevem as autoras, vemos que desconsiderar a complexidade da formação das práticas sociais é um dos dispositivos de regulação para a consolidação cultural das mesmas. No âmbito da educação, isso acaba por implicar que “as narrativas do currículo classificam os distintos grupos sociais de forma diferente, enquanto a cultura de alguns grupos é valorizada e instituída como padrão, norma, a cultura de outros grupos é desvalorizada e silenciada” (FREITAS, CHAVES, 2011, p.10). Assim, ao aceitar de forma automática e acrítica o conhecimento, contribui-se para justificar o autoritarismo e dominação de determinadas práticas e condutas que não são naturais, mas que estão engendradas em termos econômicos, culturais, morais, políticos e outros. Apesar de não citada pelas autoras a relação entre os animais humanos e não-humanos, a reflexão referente à naturalização das práticas sociais confere grande plano de fundo para os processos de invisibilização da escolha coletiva a individual pelo consumo de animais.

²⁰ *Pegada Ecológica* é um termo que surge em finais dos anos 2000, na consonância pela busca por uma relação mais ética e sustentável com o meio ambiente. Apresenta-se como um instrumento capaz de revelar quanto de área produtiva de terra e de mar do planeta é necessário para prover os recursos e assimilar os resíduos gerados pelas atividades humanas, se constituindo assim um instrumento de avaliação dos impactos antrópicos no meio natural (CIDIN; DA SILVA, 2004)

Para finalizar esta seção, o trabalho de Quadrado e Ribeiro (2005) analisa a dimensão cultural existente nas práticas sociais e como isso reverbera não somente nos hábitos de consumo, mas também na definição de corpos e identidades e nas consequências ambientais geradas por este sistema. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, definida no trabalho como o mundo ser aquilo que se diz sobre ele, as autoras investigam narrativas de alunos/as do Ensino Médio com relação ao consumo e seus corpos e a análise final é a de que estas relações fazem emergir representações de um ideário de consumo que independe do gênero e da classe social, mas que de alguma forma lhes confere uma identidade de pertencimento de grupo.

Assim, as autoras subscrevem o corpo como uma construção histórico-cultural, resultante das diversas maneiras com que ele é narrado, pensado, interpretado e vivido ao longo do tempo, bem como os hábitos de consumo e impactos ambientais. No escopo da presente pesquisa, o trabalho contribui para o entendimento da valorização da identidade baseada no ato de consumo em si, sendo esta uma forma de distinção e diferenciação entre os grupos sociais, restando aos indivíduos que optam por romper com alguns destes hábitos, a exclusão dos grupos de prestígio social.

e. Percepção Ambiental

Alguns pesquisadores consideraram que a percepção sobre o ambiente é grande componente e diretriz de como será a relação entre os entes que o compõem, produzindo os trabalhos que seguem neste quadro temático. A maior parte destas investigações traz, em alguma medida, qual a percepção dos animais humanos com relação aos animais não-humanos.

Quadro 09 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Percepção Ambiental' - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Estudo do processo de atribuição de significados sobre os seres vivos por crianças de educação infantil a partir dos desenhos e falas produzidos para representar pequenos animais durante o desenvolvimento de um projeto na creche oeste.	DOMINGUEZ e TRIVELATO (2005)
Diagnóstico acerca de concepções sobre insetos expressas por alunos do Ensino Fundamental II.	DE LIMA <i>et al.</i> (2011)

A influência do processo de escolarização no desenvolvimento do conceito de biodiversidade e sua relação com a percepção ambiental de alunos de uma escola pública de Vitória-ES.	COLODETTI <i>et al.</i> (2011)
O uso de coleções zoológicas a partir da abordagem do ensino por investigação - possibilidades de integração de conteúdos.	MAIA e FREGUGLIA (2011)
“Casa” de quem? História Ambiental e o ensino de Ecologia.	DE BEM LIGNANI e DA COSTA AZEVEDO (2013)
Percepção de pós-graduandos em relação à inserção do ser humano nas questões ambientais: uma experiência em um curso de pós-graduação Lato Sensu.	DE SOUZA PROENÇA <i>et al.</i> (2013)
Análise de conteúdo sobre a relação ser humano / natureza e o meio ambiente em livros-texto de Ecologia.	PIMENTEL e JUNIOR (2015)
Percepção de alunos dos anos iniciais sobre seres vivos.	ZBOROWSKI <i>et al.</i> (2017)
Compreendendo a temática meio ambiente na disciplina escolar Biologia.	DE MATTOS e GOMES (2017)
O tema transversal “Meio Ambiente” em livros de Ciências do ensino fundamental.	MATOS <i>et al.</i> (2017)
A formação de professores e a temática ambiental: atuação nas disciplinas de Ciências e Biologia.	ARANTES e SANTOS (2019)
Total: 11 trabalhos	

Fonte: produzido pela autora

Neste quadro temático, é possível depreender como a percepção que os seres humanos têm referente ao ambiente interfere/condiciona/determina a forma com que agem e estruturam

suas práticas individuais e coletivas. A maior parte dos trabalhos forma um constructo teórico coeso, evidenciando que as temáticas relacionadas ao ambiente deveriam aparecer de forma transversal no currículo escolar, e ressaltando aspectos diversos, como a importância da capacidade de crianças identificarem seres vivos em um ambiente natural (ZBOROWSKI *et al.*, 2017); o ônus para as reflexões acerca do ambiente quando acontece a cisão entre sujeito-objeto (PIMENTEL e JUNIOR, 2015; PROENÇA *et al.*, 2013); a potencialidade da integração de conteúdos das diversas áreas da Biologia (MAIA; FREGUGLIA, 2011) e o ensino de biodiversidade na escola contribuindo para a formação de uma percepção ambiental mais integradora (COLODETTI *et al.*, 2011).

Podemos apreender, portanto, o papel cêntrico da construção da percepção ambiental na forma com que as crianças se relacionam com os seres de outras espécies. Quer seja através das ações relacionadas à escola, quer seja pelas heranças provenientes da família, cultura ou tradição.

f. Proteção e Conservação Animal

Como resultado de ações humanas predatórias, algumas espécies têm sua existência em situação de ameaça. Os trabalhos de Vidal e Bacic (2017); Pirôpo e Bocardo (2017) e Bezerra e Zumpano (2017) trazem contribuições teóricas na área da proteção e conservação animal.

Quadro 10 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Proteção e Conservação Ambiental' - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Leis de proteção dos animais: estudo de caso sobre a visão dos estudantes de uma escola pública do ensino fundamental sobre o tema	VIDAL e BACIC (2017)
Alfabetização Científica e a Literatura Infantil: Desafios para o Ensino da Biodiversidade e Conservação Animal	PIRÔPO e BOCARDO (2017)
A prática do mergulho autônomo e as visões sobre o ambiente marinho: contribuições para educação para conservação	BIZERRA e ZUMPARNO (2017)
Total de trabalhos: 3	

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Pirôpo e Bocardo (2017) reconhece e evidencia o contexto de grave crise ambiental contemporânea. As autoras indicam que a promoção da conservação animal pode estar ligada ao ensino da biodiversidade, formando assim um caminho para a alfabetização científica e melhor relação das crianças com o meio e as espécies animais. Bezerra e Zumpano (2017) também reconhecem a situação de crise ambiental e focam seu trabalho na análise do contexto marinho. Realizam entrevistas com 35 pessoas que praticaram mergulho autônomo recreacional e identificam o papel educativo em prol da conservação decorrente da realização de atividades de lazer em que haja contato com a natureza.

Vidal e Bacic (2017) apresentam uma abordagem mais crítica e incisiva ao assunto. Os autores identificam que o problema da caça e captura de animais é de grande impacto na região (Vale do Ribeira - SP) e analisam os desenhos de alunos dos sextos e sétimos anos realizados a partir da interpretação de leis de proteção animal.

No processo de análise dos desenhos, os autores identificaram que as crianças apresentam pouco conhecimento da biodiversidade local e utilizaram esses materiais para o planejamento de sequências didáticas a serem trabalhadas posteriormente. As categorias formadas a partir das principais temáticas que apareceram nos desenhos foram “*Matar, perseguir, caçar, apanhar, utilizar espécimes da fauna silvestre*”; “*Vender ou comprar peles e couros de animais silvestres sem autorização do poder público*”; “*Vender, comprar, ter em cativeiro espécimes da fauna silvestre sem autorização do poder público*”; “*Soltar na natureza animais de outros países sem autorização do poder público*”; “*Ferir os animais*”.

Ficou evidente a referência à legitimação ou controle das práticas pelo poder público, além da presença predominante da figura masculina como agressor, seja como adulto ou como criança. Os autores utilizaram o estudo como plataforma para observar as relações que a comunidade local estabelece com a fauna da região. E destacam ainda que:

a relação com os animais silvestres foi diferenciada em relação aos domésticos. O sofrimento desses últimos estava expresso nas feições dos animais nos desenhos. Acreditamos que isso possa mostrar a importância maior dada aos domésticos em relação aos silvestres (VIDAL; BACIC, 2017, p. 9)

Este terceiro trabalho destaca-se por apresentar não somente a preocupação com a proteção e conservação animal, mas principalmente analisar o envolvimento da ação humana em situações práticas, reais e complexas. Evidencia também a preferência de proteção e

conservação a algumas espécies específicas, como aos animais considerados como domésticos, em detrimento a outras. Essa preferência é debatida por alguns autores em torno do termo *especismo*, equiparada a outras formas de violência a grupos específicos de sujeitos, tais como *racismo*, *machismo* e outras. *Especismo* implica em uma diferenciação moral e de direitos entre as espécies, mas que, dentre outras definições, encontra-se basilarmente na descrição de Francione, sendo “o uso da espécie para justificar a condição de propriedade dos animais” (FRANCIONE, 2013, p. 32).

g. Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental

Compondo o quadro temático com maior quantidade de trabalhos (23), os tópicos de Educação Ambiental (EA) geralmente surgem como respostas às questões que são identificadas como problemas no ambiente. Os trabalhos a seguir identificam diferentes problemas ambientais e, conseqüentemente, diferentes ações de EA, que partem de concepções múltiplas tanto de educação quanto de ambiente.

Quadro 11 - Trabalhos e autorias do quadro temático
‘Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental’ - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Educação, Ambiente e Educação Ambiental: as concepções históricas e epistemológicas da sociedade atual.	OAIGEN <i>et al.</i> (2001)
Algumas considerações sobre as relações entre meio ambiente, a espécie humana, cidadania e escola: implicações na implementação de um programa de Educação Ambiental.	CHAPANI e DAIBEM (2001)
Reflexões sobre a sustentabilidade e a Educação Ambiental.	RANCHE e TALAMONI (2005)
Educação Ambiental: interações nas vivências de um trabalho coletivo.	DE SOUZA e DO CARMO GALIAZZI (2005)
A temática ambiental na escola: o conteúdo das concepções de um professor.	DAS GRAÇAS MONTE e DE FREITAS (2005)

Educação Ambiental: da sensibilização à criticidade.	RICCI <i>et al.</i> (2011)
A Educação Ambiental em escolas de educação básica de um município do interior paulista.	RUI e VIVEIRO (2011)
Educação Ambiental e vulnerabilidade socioambiental: o papel da escola no enfrentamento das questões ambientais locais.	PINHEIRO e SANTOS (2013)
Educação Ambiental Crítica como possibilidade de superação da sensibilização.	RICCI e SANTIAGO (2015)
O que entendem por Educação Ambiental escolas e Organizações da Sociedade Civil que desenvolvem propostas em conjunto?	PIOKER-HARA (2015)
A dimensão ética da responsabilidade de professores envolvidos com o tema sustentabilidade.	MORAES e ALVES (2015)
Educação Ambiental e Direitos Humanos na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas.	RIOS-RAMIARINA (2017)
O trabalho com Educação Ambiental a partir da avaliação da Pegada Ecológica de um grupo de alunos do Ensino Médio.	SCHWAMBACH <i>et al</i> (2017)
Dinâmica socioambiental dos alunos da Casa Escola da Pesca e a ocorrência de impactos ambientais sobre a pesca artesanal.	SILVA <i>et al.</i> (2017)
Projetos Ambientais na Escola: diferentes perspectivas de Educação Ambiental.	SOUZA (2017)
Discursos sobre justiça ambiental no Ensino de Ciências a partir de questões controversas locais.	da SILVA <i>et al.</i> (2017)

A percepção dos brasileiros frente aos desafios ambientais: um estudo em âmbito nacional.	PINAFO <i>et al.</i> (2019)
A dimensão ambiental na Base Nacional Comum Curricular de Ciências para os anos iniciais da escolarização.	ZAIONS e LORENZETTI (2019)
Concepções de Educação Ambiental entre pós-graduandos em Ensino de Ciências.	COSTA (2019)
Currículo integrado de biologia e Educação Ambiental: Investigando a percepção dos consumidores de comida e bebida de praia.	DE LEMOS <i>et al.</i> (2019)
Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Contradições e Possibilidades.	DE LIMA e DOS SANTO (2019)
Representações Sociais de Meio Ambiente de Graduandos em Ciências Biológicas e o papel da disciplina de Educação Ambiental nestas construções.	RICCI e TORRES (2019)
Educação ambiental crítica e sua relação com CTS: um enfoque na problemática do consumo.	DE FÁTIMA SANT'ANA <i>et al.</i> (2019)
Total de trabalhos: 23	

Fonte: produzido pela autora

Apesar da vasta quantidade de trabalhos neste quadro temático, cada um com seus marcos teóricos e concepções, há algumas temáticas e discussões que os perpassam quase integralmente. A constante busca pela solução de problemas ambientais e a necessidade de interlocução de saberes e disciplinas escolares para trabalhar com essas questões; a demanda por processos formativos específicos na formação inicial e continuada de professores; o questionamento dos modos de vida e as diferentes perspectivas de EA que evidenciam concepções políticas e econômicas distintas; além das divergências entre o que se diz que é EA e o que se concretiza efetivamente.

No que tange às diferenças entre os trabalhos, há o uso de terminologias que demonstram a concepção teórica trazida pelos autores, como por exemplo a consideração da *sustentabilidade* como desejável para alguns, enquanto que para outros, impossível. Também o marcador da terminologia *socioambiental*, que considera as relações humanas como local de subsistência das questões ambientais, e outros que trazem a figura do ser humano como o redentor do caos e promotor da justiça ambiental.

No que diz respeito aos problemas ambientais, o que aparece com mais frequência é a poluição, quer seja de rios, mares, lagos (águas no geral), superfícies e ar; é recorrente também a temática do desmatamento. Dentre os aspectos consonantes e dissonantes dos trabalhos, fica evidente a dimensão complexa da área.

Referente ao contexto escolar destaco o trabalho de Pinheiro e Santos (2013) que discorrem sobre a importância da interação comunidade-escola para a construção de uma prática que busque uma transformação social para o enfrentamento dos impactos ambientais. Destaco também os trabalhos de Ricci e Santiago (2015) e Ricci *et al.* (2011) que fomentam uma abordagem da temática ambiental que supere a sensibilização e leve a uma metodologia reflexiva e crítica, o que traz ressonância com Sant’Ana *et al.* (2019) que discorrem sobre a relação entre consumo e exploração dos recursos do meio ambiente, indicando a necessidade de postura crítica aos estímulos intensos ao consumo e problematizando os meios de produção.

Apesar de trabalhos contendo temas complexos e, muitas vezes, críticos, a questão específica sobre o consumo de animais nas mais diversas práticas humanas não apareceu em nenhum deles.

h. Veganismo

Menezes *et al.* (2017) trazem grande contribuição à revisão teórica, compondo de forma integral essa seção, uma vez que foi o único trabalho selecionado que desenvolveu na investigação uma abordagem direta com o veganismo.

Quadro 12 - Trabalhos e autorias do quadro temático
‘Veganismo’ - ENPECs

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Rise Against, Rock Verde e Projeto de Divulgação Científica na escola: Abordando a temática ambiental e o veganismo através do videoclipe e da “Tragédia dos Comuns”.	MENEZES <i>et al.</i> (2017)
Total de trabalhos: 1	

Fonte: produzido pela autora

Os autores descrevem o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa ao qual fazem parte, em uma escola situada na Zona Leste da cidade de São Paulo. As ações do grupo concretizam-se no uso de canções e videoclipes como norteadores do processo de comunicação da ciência para crianças e adolescentes. Neste artigo específico, é analisada a execução de uma das atividades, que teve como objetivo abordar questões acerca do uso de recursos naturais, vegetarianismo/veganismo e a exploração da natureza, e consistiu na utilização do videoclipe da canção “Ready to Fall”, da banda Rise Against, e do recurso chamado “Tragédia dos Comuns”.

Após visualização e discussão do videoclipe, houve uma discussão acerca do vegetarianismo/veganismo junto às crianças, seguido de uma atividade lúdico/reflexiva através do recurso “Tragédia dos Comuns”. Durante a discussão, foram feitas perguntas acerca da relação entre o consumo de carne e o desmatamento, consumo de carne e a fome no mundo, os motivos que levam as crianças a comerem carne e se estariam dispostas a mudar sua visão sobre o assunto. No geral, as crianças não conseguiam identificar qual era a relação entre os assuntos, mas manifestavam saber sobre a sua existência. Os autores - que eram monitores da atividade - partiam das dúvidas e questionamentos das crianças para mobilizar temas como, por exemplo, destruição de florestas causada em grande parte pela pecuária, para garantir locais para criação de gado para abate e consumo alimentar.

Descrevem também a atividade realizada após o debate, onde o foco era a gestão do uso de recursos naturais. Os autores registram que foi possível notar claras mudanças e posicionamento crítico dos alunos ao decorrer da atividade. Apesar das diversas questões ambientais trabalhadas, o veganismo não foi considerado de forma lateralizada, mas ocupou

parte central da atividade, sendo proposto aos alunos que “refletissem sobre pensamentos de hierarquia e superioridade entre seres humanos e os demais animais, testes feitos em animais, produção de roupas com pele de animais, rodeios, etc” (MENEZES *et al.*, 2017, p. 10).

Com exceção de uma aluna que disse não comer carne pois não gosta e tem nojo, todos os outros alunos responderam dizendo que não parariam de comer carne, mas alguns tentariam reduzir o consumo. Algumas das respostas foram: “Como carne porque gosto. Porque faz bem, e também sustenta mais que o vegetal”, “Eu não pararia de comer carne pois gosto muito, mas a partir de hoje comerei moderadamente, mas poderia parar” e “Quem já está acostumado a comer carne em minha opinião não pararia de comer carne, mas para as pessoas que são vegetarianas já é fácil” (MENEZES *et al.*, 2017, p.10)

É possível, portanto, observar a reação dos alunos à atividade e às temáticas propostas, evidenciando não somente a possibilidade do trabalho com as temáticas ligadas aos direitos animais, mas a necessidade de fazê-lo, devido à contemporaneidade em que as temáticas animais trazem conflitos éticos relevantes para a organização político, social e moral da sociedade.

i. Formação de Professores em Ciências Biológicas

Foram identificados quatro trabalhos de formação de professores em Ciências Biológicas aderentes aos quadros temáticos, são eles “*Uso de animais em aulas práticas: a opinião de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas*” (RIGOLON e GORZA, 2011); “*Educação Ambiental e Direitos Humanos na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas*” (RIOS-RAMIARINA, 2017); “*A formação de professores e a temática ambiental: atuação nas disciplinas de Ciências e Biologia*” (ARANTES e SANTOS, 2019) e “*Representações Sociais de Meio Ambiente de Graduandos em Ciências Biológicas e o papel da disciplina Educação Ambiental nestas construções*” (RICCI e TORRES, 2019). Eles fizeram parte das análises de cada quadro temático, mas são identificados aqui para destacar que, entre os 68 trabalhos selecionados, apenas quatro são referentes à formação de professores em Ciências Biológicas e, dentre estes, apenas um dedica-se às temáticas relacionadas ao veganismo.

1.1.2. Análise geral de trabalhos do ENPEC

Após análise de cada um dos trabalhos selecionados nos anais dos ENPECs, é possível afirmar que os animais estão presentes nas pesquisas em Educação em Ciências, mas na maior parte das vezes, desacompanhados das discussões quanto ao seu uso instrumentalizado e vulnerável diante do modo de produção, consumo e relação com o meio ambiente fomentado pelos seres humanos. Temáticas que são bastante comuns nas discussões sobre os direitos animais não apareceram nos materiais, tais como: produção de animais para consumo humano ou rações, tráfico e abandono de animais, manutenção de animais em casas domiciliares, questões ligadas a zoonoses e outras.

Percebe-se, portanto, que o lugar conferido aos animais não-humanos no corpo de trabalhos analisados, principalmente no âmbito da formação de professores na Licenciatura em Ciências Biológicas, é distinto daquele intencionado por este trabalho, uma vez que este parte de uma concepção de libertação animal. Ademais, o mapeamento da ausência das questões críticas sobre os direitos animais na área de pesquisa em Educação em Ciências apresenta-se como bom substrato para as discussões que serão realizadas nesta pesquisa.

Foi identificada uma característica do processo de leitura dos trabalhos que requer destaque para fins de futuras investigações. Apesar do grande crescimento da quantidade de trabalhos apresentados a partir do IX ENPEC (2013), a quantidade de trabalhos com aderência às temáticas aqui estabelecidas manteve-se regular (média de 10 selecionados por edição). A única exceção foi na edição do XI ENPEC (2017), em que dos 95 trabalhos encontrados com as palavras de busca, 82 foram identificados através do fragmento “*ambient*”, elevando para 18 o número de trabalhos selecionados nesta edição, e foi a primeira - e única - vez que apareceu o termo “*veganismo*” no título de um trabalho.

1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A busca de trabalhos na BDTD teve como objetivo localizar as produções acerca da formação de professores e veganismo nas teses e dissertações brasileiras. Sendo assim, utilizando do mecanismo de busca avançada da plataforma, foi possível rapidamente identificar a inexistência de teses e dissertações correspondentes às palavras-chaves previamente definidas (“*formação de professores*” + “*veganismo*”).

Como calibragem da busca, foi optado por utilizar como palavra-chave somente o fragmento “vegan” (radical para *veganismo*, *vegano* ou *vegana*) e, assim, foi encontrado um total de 64 trabalhos, todos sendo no período de 2003 a 2019. Dentre esses, havia apenas um trabalho referente à área da educação, que foi selecionado.

Foi feita a leitura dos títulos e resumos de cada um dos outros 63 trabalhos e identificadas as áreas em que eles estavam inseridos, a saber: ativismo; estilo de vida; alimentação e nutrição; engenharia e indústria de alimentos; moda e beleza; hábitos de consumo; bases morais e comportamento humano; ética ambiental; desempenho esportivo. Tendo o olhar atento para a forma com que o veganismo era tratado nestes trabalhos, foi possível identificar outros termos usados como sinônimos ou equivalentes a *veganismo*, sendo eles *libertação animal*; *abolicionismo animal*; *ética animal*; *dieta baseada em plantas* e *antropomorfização*, motivo pelo qual foi refeita a busca com cada um destes termos juntamente com o termo “*educação*”, a fim de que as outras áreas identificadas acima não voltassem a constar nos resultados encontrados.

Após esse segundo refinamento de busca, foram encontrados mais 73 trabalhos, aos quais foi dedicada uma leitura atenta aos resumos, introdução e conclusão, e aplicados os mesmos quatro critérios de exclusão citados anteriormente²¹, chegando a um total de mais 9 trabalhos, que somaram-se ao primeiro encontrado. Segue tabela com a organização destes dados.

²¹ Conferir critérios de exclusão na página 32.

Quadro 13 - Termos de busca, trabalhos encontrados e trabalhos selecionados na BDTD

Termos de busca	Encontrados	Selecionados
Vegan	64	1
“Libertação Animal” + “Educação”	1	1
“Abolicionismo Animal” + “Educação”	0	0
“Ética Animal” + “Educação”	45	4
“Dieta Baseada em Plantas” + “Educação”	6	2
Antropomorfização ²²	21	2
Total	137	10

Fonte: produzido pela autora

Diante dos 10 trabalhos selecionados, observei as temáticas abordadas e os organizei de acordo com os quadros temáticos estabelecidos para aqueles coletados nos ENPECs. A distribuição dos trabalhos ficou bastante homogênea, contemplando quase que a totalidade dos quadros temáticos definidos anteriormente, apenas “*zoológico*” e “*preservação e conservação animal*” não tiveram representantes, como se verá a seguir.

Quadro 14 - Quadros temáticos e número de trabalhos na BDTD

Quadro Temático	Número de trabalhos
Zoológicos	0
Animais para fins didáticos	3
Alimentação e meio ambiente; hábitos alimentares e nutrição	2
Hábitos de Consumo e Comportamento Humano	1

²² Realizei uma primeira busca do termo "Antropomorfização" + “Educação” e não apareceram trabalhos. Realizei uma segunda busca somente com "antropomorfização" e foram encontrados 21 trabalhos, dentro dos quais ao ler título e resumo, 2 foram identificados para a seleção a partir dos critérios previamente estabelecidos.

Percepção Ambiental	1
Proteção e Conservação Animal	0
Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental	1
Veganismo	2
Total de trabalhos	10

Fonte: produzido pela autora

1.2.1. Análise dos trabalhos

a. Animais para fins didáticos

Quadro 15 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Animais para fins didáticos' - BDTD

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Formação Ética e Experimentação Animal: As Concepções de Discentes e Professores sobre o Uso de Animais em Práticas Didático-Científicas.	MELGAÇO (2010)
Ciência em animais de laboratório: um paradigma atual na educação e pesquisa acadêmica.	DANIELSKI (2010)
A bioética e as atividades didático-científicas com animais.	ZUANON (2014)

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Danielski (2010) corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, composta por dois artigos produzidos pelo autor. A utilização de animais na ciência é apresentada como o atual paradigma, e a discussão ao longo do trabalho é no sentido da necessidade de mudança deste paradigma, tendo a Universidade papel importante nesse processo de transformação.

Com uma perspectiva bastante similar, o trabalho de Melgaço (2010) corresponde à dissertação de Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde apresentada à Fundação Oswaldo

Cruz - RJ. A autora critica o uso desproblematizado dos animais em situações didáticas afirmando, juntamente com o referencial teórico, que o uso de animais não é indispensável para a aprendizagem de conceitos. As considerações finais da autora convergem para a necessidade de mais debate sobre o assunto ao longo da formação dos cursos em que o uso de animais para fins didáticos está presente.

Esta discussão mais aprofundada pode ser encontrada no trabalho de Zuanon (2014), que corresponde à sua tese de doutorado apresentada ao programa de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa. A autora realiza um aprofundado panorama teórico da área, além da análise de leis que dizem respeito à regulamentação das práticas com animais para ensino, com ênfase na Lei nº 11.794, de 08 de outubro de 2008, conhecida como Lei Arouca, que subsidia e respalda quaisquer estabelecimentos que utilizam animais como modelos experimentais e/ou didáticos e, dentre outras coisas, estabelece a criação do Conselho Nacional para o Controle da Experimentação Animal - CONCEA, com seus respectivos membros e suas competências, e também a criação das Comissões de Ética no Uso de Animais - CEUAs (ZUANON, 2014). A pesquisa conta ainda com a aplicação de questionários a docentes e discentes da Universidade, com questões relacionadas ao uso de animais para fins didáticos.

A pesquisadora enfatiza o caráter emergencial das discussões éticas e bioéticas quanto ao uso animal para pesquisas e fins didáticos e destaca a importância dos CEUAs nas Universidades. Descreve e discorre sobre as cinco liberdades do bem estar animal, propostas pelo Conselho do Bem-Estar relativo aos Animais de Produção do Reino Unido²³, que são sustentadas por três eixos centrais para o conceito de bem estar animal, representados pela esfera física, comportamental e psicológica (ZUANON, 2014), descritos a seguir:

Os animais devem ser satisfatoriamente contemplados nos seguintes aspectos (liberdades): livres de fome e sede, ou seja, com pronto acesso à água fresca e a uma dieta que os mantenha saudáveis e vigorosos; livres de desconfortos e vivendo em um ambiente apropriado que inclua abrigo e uma área confortável para descanso; livres de dor, ferimentos e doenças por meio de prevenção ou de rápido diagnóstico, seguido de tratamento imediato; livres para expressar comportamentos fisiologicamente normais, uma vez que lhes sejam proporcionados espaços suficientes, condições de acondicionamento apropriado bem como a companhia de outros animais da mesma espécie; e livres de medos e angústias, com a garantia de condições adequadas de tratamentos que evitem sofrimentos de ordem psicológica. (ZUANON, 2014, p.41)

A tese traz em suas considerações finais não somente a possibilidade, mas a necessidade de repensar as relações culturais com os animais, contribuições para a adoção de uma cultura

²³ Farm Animal Welfare Council - FAWC

de divulgação, valorização e respeito aos Comitês e/ou Comissões de Ética no Uso de Animais e, por fim, a constatação da necessidade de fomentar o diálogo e manter regularmente o debate acerca do importante papel da bioética no referido contexto. De acordo com a autora, “é visível a necessidade de ofertar o tema à problematização se pretendemos garantir uma formação crítica, holística e cada vez mais humanitária dos estudantes frente a qualquer modo de interação destes com os animais” (ZUANON, 2014, p.155).

Os três trabalhos enfatizam a realidade de uso dos animais para fins didáticos e os conflitos éticos que emergem junto a esta temática. Por diferentes vias, constroem um confronto a este paradigma e apontam possibilidades de mudança neste cenário.

b. Alimentação e Meio Ambiente; Hábitos Alimentares e Nutrição

Quadro 16 - Trabalhos e autorias do quadro temático
‘Alimentação e Meio Ambiente; Hábitos Alimentares e Nutrição’ - BDTD

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
A horta como estratégia de educação alimentar em creche.	MAGALHÃES (2003)
Estratégia de intervenção para educação em alimentação e nutrição.	MONTEIRO (2004)

Fonte: produzido pela autora.

O trabalho de Magalhães (2003) corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. Após um panorama histórico/cultural da constituição da alimentação nas diferentes regiões do Brasil e uma análise sobre a influência da dinamicidade contemporânea nos hábitos alimentares atuais, a autora afirma que há diversas funções do alimento no organismo. Entre eles, fornecer energia, fornecer material para construção e reparação de células, tecidos e órgãos ou ainda, regular o funcionamento do organismo.

Dentre os aspectos de composição bioquímica dos alimentos, destaca-se a importância das fibras. Estas estão presentes nos alimentos de origem vegetal e, por isso, a pesquisa analisa o processo de plantio e acompanhamento de uma horta escolar, compreendendo a escola como

o melhor lugar para promover educação alimentar. A horta é compreendida como uma estratégia didático pedagógica para promoção de uma alimentação saudável, desde que acompanhada e orientada. Apesar da contribuição no contexto da educação alimentar, com reflexões aprofundadas sobre a importância da nutrição e alimentação, no trabalho os animais não-humanos permanecem circunscritos e reduzidos a possíveis alimentos dentro do espectro alimentar dos seres humanos.

O trabalho de Monteiro (2004) corresponde à tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco. A autora discute a relação entre saúde, nutrição e alimentação, trazendo distintas visões do que se pode compreender como *alimento* e, conseqüentemente, como isso reverbera nas ações de educação nutricional, envolvendo os hábitos alimentares e cultura alimentar. Neste contexto, afirma que “os adultos têm limitações como ‘educadores’ devido à dificuldade de transgredir os seus hábitos e costumes” (MONTEIRO, 2004, p.8). Neste cenário, a escola “passa a ser o local de excelência para o desenvolvimento de propostas educativas que visem a formação de bons hábitos com valorização consciente de cada um dos alimentos” (MONTEIRO & BAEZ *apud* MONTEIRO, 2004, p.8).

Com o objetivo de comprovar a viabilidade da participação interativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a tese contribui com um amplo panorama de como a alimentação é comumente considerada no ambiente escolar, e destaca o marco teórico ao qual se detém para sua pesquisa:

Ao lado dos valores conscientes estariam os valores inconscientes ou subconscientes, os quais reforçariam a própria valoração consciente. Nesses casos, os alimentos estão, de certa forma, vinculados aos aspectos étnicos, familiares, sociais, culturais e econômicos, favorecendo estímulos psico-físicos e emocionais, além de atuar como integrador social (BEHAR; ICAZA, 1972 *apud* MONTEIRO, 2014, p.12)

Apesar da visão ampla e aprofundada sobre alimentação, a menção aos animais não-humanos é somente no sentido de referência aos elementos presentes no espectro alimentar das pessoas, assim como no trabalho de Magalhães (2003).

c. Hábitos de Consumo e Comportamento Humano

Quadro 17 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Hábitos de Consumo e Comportamento Humano' - BDTD

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Animais de estimação e civilidade: a sensibilidade de empatia interespecie nas relações com cães e gatos.	LIMA (2016)

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Lima (2016) é sua tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Com o objetivo de contribuir para o campo de estudos sobre relações dos seres humanos com animais não-humanos, a autora busca explicar o desenvolvimento das relações atualmente mantidas com cães e gatos, evidenciando seu caráter processual e histórico. O trabalho se destaca por considerar essas questões com profundidade e enfatizar a complexidade de se analisar essas relações. No exercício de análise e compreensão dos fenômenos a serem estudados, afirma que “a sociologia precisa considerar as relações com animais não-humanos como relevantes em si mesmas – não apenas como forma de entender os humanos, como tradicionalmente realizado nas ciências sociais” (LIMA, 2016, p. 342).

A autora inicia com um sobrevoo histórico sobre o lugar que os animais ocupam na sociedade. Com o suporte teórico em Norbert Elias, identifica o caráter civilizatório de se retirar os animais dos meios comuns e observa que, em decorrência desse processo de mudanças, existe uma internalização espacial e afetiva dos cães e dos gatos. Isso pode ser observado em como alguns indivíduos dessas espécies passam da rua para o interior dos domicílios, sendo considerados como de companhia ou até, em alguns casos, como membros das famílias. Entretanto, chama a atenção para o fato de que se forma uma relação ambígua com os animais, com a distinção entre cães e gatos “especiais” - os de casa, que merecem proteção e afeto -, e cães e gatos “perigosos” - associados a sujeira e transmissão de doenças epidêmicas e que devem ser rapidamente exterminados (LIMA, 2016).

Ao longo da tese, discute aspectos como o processo civilizador, higienismo e a compulsão pelo controle; humanidade, animalidade e a exclusividade moral da espécie

humana; as representações ambíguas da categoria “animais de estimação”; mecanismos de legitimação da violência contra animais; proteção animal e sensibilidade e outros; culminando no olhar ao deslocamento dos animais como objetos para sua consideração como indivíduos, através do que é denominado de *sensibilidade e empatia interespécie*.

A autora se contrapõe à crítica de que o conjunto dessas mudanças de comportamento perante cães e gatos acarreta uma antropomorfização dos animais, com caráter negativo. Afirma que esta visão é preconceituosa e está relacionada ao paradigma de que os laços construídos com animais não-humanos sejam reproduções deturpadas do que deveriam ser relações entre humanos, sem a consideração de que essas relações podem ser estabelecidas de forma direta entre essas espécies. Junto às análises de Lima (2016), fica evidente

um processo de mudança qualitativa no padrão de relações com animais de estimação, a partir da qual emerge uma sensibilidade que os identifica como indivíduos e como membros da família. Certamente essas relações envolvem representações sociais e uma boa dose de fantasias e de consumismo, mas as relações entre humanos também possuem esses elementos e nem por isso as ciências sociais pretendem reduzir a simbolismos e fantasias o que se passa entre indivíduos humanos. (LIMA, 2016, p.16-17)

Por fim, tangenciando as discussões da presente pesquisa, a autora cita o veganismo como uma das moralidades fundadas na sensibilidade de empatia interespécie. Finaliza o trabalho identificando a ascensão de “uma tendência de expansão das moralidades de proteção e parentesco, que, para além do extermínio, passam a expandir a noção de maus tratos e as questões morais relacionadas.” (LIMA, 2016, p. 21).

d. Percepção Ambiental

Quadro 18 - Trabalhos e autorias do quadro temático
‘Percepção Ambiental’ - BDTD

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Animais humanos ou humanos animais?: um estudo sobre a representação dos animais antropomorfizados nos filmes de animação.	VIZACHRI (2014)

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Vizachri (2014) corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades

da Universidade de São Paulo. A partir da análise de cinco animações longa-metragem de amplo alcance, com o uso de elementos da semiótica e da análise do discurso, a autora desenvolve reflexões críticas com relação à antropomorfização. Afirmar que crianças e adultos são influenciados pelo imaginário das animações, nas quais muitas vezes os animais são personagens principais que interagem com seres humanos, ou até substituem completamente os seres humanos nos desenhos, apresentando interesses semelhantes.

A autora problematiza o que essa antropomorfização diz sobre nossa cultura, especificamente para o modo com que vemos e lidamos com os animais, uma vez que representá-los não seria uma ação isenta de valores e consequências (VIZACHRI, 2014), e desenvolve sua pesquisa em busca de refletir sobre o quanto essas animações auxiliam ou atrapalham no conhecimento sobre os animais e em nossa forma de nos relacionarmos com eles.

Após panorama sobre mercado cinematográfico, produção e bilheteria de animações e representações, a autora mobiliza diversos autores que discutem a representação dos animais evidenciando, assim, uma linha de tensão nas principais perspectivas trabalhadas nas relações ser humano/animais em desenhos infantis. A saber: a ambientalista, que considera possível a existência de uma convivência harmônica entre humanos e animais, geralmente baseada na relação de uso dos primeiros para com os segundos; e a dos direitos animais, que endossa a libertação das relações de uso dos animais.

A autora destaca que é compreensível as produções não serem completamente hostis às relações culturais estabelecidas, pois além de acompanhar o pensamento da época, a animação precisa tratar de questões populares para serem compreendidas e aceitas (VIZACHRI, 2014), mas chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre o que exatamente está sendo representado através dessas antropomorfizações.

Poderíamos nos questionar: todos esses animais disfarçados seriam a compensação para os animais que não estão mais aqui? Seria o simulacro de animais que nossa cultura cria devido ao afastamento deles de nosso meio? Uma constatação é fato: enquanto aumenta este costume dos animais na cultura visual, aumenta também a preocupação ética com relação a eles (VIZACHRI, 2014, p.75)

Nas considerações finais, a dimensão cultural é enfatizada, destacando o conjunto formado pelas representações dos animais em filmes com as experiências e conhecimentos anteriores das crianças, além da necessidade de mobilização de debates associados, para que haja uma formação crítica a partir destas temáticas.

Animações não têm o poder isolado de mudança e transformação, nem de alienação. Tudo depende do uso social e do contexto no qual ela é vista. Tudo depende dos conhecimentos prévios das crianças que assistirão, pois são estes que elas acionarão para compreender as mensagens à maneira delas. A importância em compreender o filme de uma forma crítica é a mesma de compreender a realidade de uma forma crítica, o contexto e a ideologia que estão envolvidas nele. Simplesmente desfrutarmos dos animais falantes dos filmes sem compreender como ela os está compreendendo é silenciar-se diante de um problema que a sociedade tem enfrentado, que é como as crianças estão conhecendo e aprendendo a se relacionar com os animais (VIZACHRI, 2014, p.130)

e. Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental

Quadro 19 - Trabalhos e autorias do quadro temático
‘Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental’ - BDTD

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
O onirismo ativo da libertação animal: contribuições para olhares não-especistas na Educação Ambiental	REIS (2013)

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Reis (2013) corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - RS. O estudo procura abordar e legitimar a questão animal, os direitos animais, a libertação animal como tema e prática da Educação Ambiental, despertando assim uma nova sensibilidade ambiental. Reconhece a dimensão complexa de EA e ressalta a relação da produção de consumo e carne animal com questões ecológicas e sociais. Dedicar parte da dissertação a uma extensa fundamentação teórica dos autores que discutem as questões animais, como Regan (2006), Singer (2002, 2004, 2007), Levai (2004) e Nacone (2006), justificando assim a importância da consideração moral pelos animais dentro de ambientes de ensino-aprendizagem ambiental.

Reis aponta o especismo como um fenômeno que exige uma mudança fundamental das mentalidades, tais como o racismo, o fanatismo religioso, os cismas nacionalitários caindo em fechamentos reacionários, os da exploração do trabalho das crianças, da opressão das mulheres e etc (GUATTARI, 1990 *apud* REIS, 2013).

A partir de seis micro-intervenções nos espaços comuns da universidade e nas ruas da cidade de Rio Grande, mobilizou temas das questões de libertação animal, e analisou possibilidades de ações pedagógicas com potencial transformador. Nas considerações finais descreve que as ações foram

oportunidades de construção e desconstrução de aprendizados que talvez tenham sido acessados instantaneamente, modificando, de fato, atitudes, sentimentos e comportamentos, ou poderão ter ficado guardados, dormindo, até que sejam acessados em um momento mais oportuno para o processo da pessoa que teve contato com as micro-intervenções (REIS, 2013, p. 128)

f. Veganismo

Quadro 20 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Veganismo' - BDTD

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Ética animal no ensino de ciências e biologia: uma análise de livros didáticos da Educação Básica	MELGAÇO (2015)
Diálogos a partir do veganismo: a questão animal e sua abordagem em documentos oficiais para a educação infantil	FERNANDES (2019)

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Melgaço (2015) corresponde à tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense - RJ. A autora analisa como o ensino de Ciências e Biologia vem absorvendo as mais variadas demandas tanto do campo científico como do campo moral, porém, identifica o local periférico que os animais não-humanos recebem nesse processo. Na introdução do trabalho, identifica a crise ambiental contemporânea como fruto de uma perspectiva ética antropocêntrica e afirma ser necessário que o sistema de crenças e valores que guiou nosso desenvolvimento até então seja confrontado.

Investiga, portanto, os aspectos envolvidos na (re)construção de valores que sustentam as relações que os seres humanos estabeleceram com os animais através da análise de conteúdo

sobre essa relação em livros didáticos de Ciências e Biologia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Melgaço busca amparo nas discussões de Educação Ambiental e Bioética para pensar as implicações da representação dos não-humanos nos livros didáticos (LDs). Traz um panorama teórico sobre a evolução do estatuto moral dos animais com as contribuições (benéficas ou não ao assunto) da Grécia Antiga, da tradição judaico-cristã, de Descartes, Kant, Hume, Bentham, Mill e Schopenhauer. Estabelece como marco a publicação de “A origem das espécies” em 1859 de Darwin, e chega a pesquisadores contemporâneos, como McLean e a equipe responsável pela elaboração da “Declaração de Cambridge sobre a Consciência”²⁴ (2012). Após esse panorama do estatuto legal, analisa a ampliação da esfera moral dos seres humanos, igualmente repleta de entraves, idas e vindas em sua constituição. A autora destaca em Felipe (2009) que,

podemos identificar a coexistência de ao menos três vertentes na ética contemporânea: a antropocêntrica, desgastada, caracterizada pela ênfase na posse da razão como critério para ingresso na comunidade moral na condição de sujeito de direitos morais; a senciocêntrica, caracterizada pela ênfase na senciência como parâmetro para ingresso na comunidade dos seres dignos de consideração moral; e, finalmente, a biocêntrica, que não privilegia nem a racionalidade, nem a sensibilidade mental, ao definir quem são os sujeitos morais, mas o bem-próprio, considerado um valor inerente à vida, algo que a ética deve preservar. (FELIPE, 2009 *apud* MELGAÇO, 2009, p. 34)

Após análise dos LDs percebe que quando versam sobre ética e ensino de Ciências, as questões abordadas são, geralmente, contracepção, novas tecnologias reprodutivas, manipulações genéticas, sexualidade, acesso aos meios de manutenção da saúde, alimentos transgênicos, questões voltadas ao meio ambiente (poluição, redução de recursos energéticos, consumismo). No geral, os conteúdos “reproduzem, muitas vezes, concepções errôneas superadas, parciais, equivocadas e mitificadas sobre ciência, ambiente, saúde e tecnologia” (MEGID-NETO; FRACALANZA, 2003 *apud* MELGAÇO, 2009 p. 41) E, sobre os animais, a análise mostra que

dos 11 livros analisados, sete apresentaram antropomorfismo como recurso didático, oito apresentaram animais estereotipados, atribuindo-lhes alguma característica pejorativa, quatro apresentaram uma visão dicotômica entre seres humanos e animais ou entre ambiente natural e ambiente artificial. Todos os livros didáticos apresentaram passagens que atribuíam valor instrumental aos animais. Apenas três dos 11 livros analisados apresentaram alguns animais considerando seu valor ecológico e cinco apresentaram, de forma isolada e pouco explicativa, que animais seriam “capazes de sentir dor” ou possuíam “inteligência” (MELGAÇO, 2009, p.51)

²⁴ A “Declaração de Cambridge sobre a Consciência” pode ser encontrada no ANEXO 1 da tese: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5006> (MELGAÇO, 2015, p.127)

Partindo da concepção de que o Ensino de Ciências não deve ser pensado em uma perspectiva de simples transmissão de conhecimento, mas sim com vistas a instrumentalizar o aluno para melhor compreender a realidade em que se encontra, defende que “qualquer representação sobre os animais pode ser um bom momento para o estímulo de uma reflexão sobre como nos relacionamos e como deveríamos nos relacionar com eles.” (MELGAÇO, 2009, p. 84)

Os resultados da pesquisa mostram que, embora o cenário social demande e a legislação oriente para uma mudança de valores e tratamento em relação ao ambiente e aos animais, os LDs de Biologia, em sobremedida, não reconhecem a senciência dos animais; mobilizam antropomorfismos como recurso didático que não auxilia na assimilação de conceitos científicos; reforçam uma separação entre seres humanos *versus* animais e ambiente; caracterizam a experimentação animal como um mal necessário; endossam a alimentação humana como dependente nutricionalmente dos animais; marcando, assim, uma visão utilitária sobre os animais e o reflexo de uma relação hierárquica de domínio humano sobre esses seres (MELGAÇO, 2019).

O trabalho de Fernandes (2019) corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - RJ. A autora busca discutir o significado, principais fundamentos e vertentes que perpassam o movimento vegano mundial e brasileiro. Estabelece uma análise adensada sobre a relação do veganismo e da Educação, apresentando literatura sobre o papel da instituição escolar na perpetuação da ideologia dominante, além de uma revisão articulada em periódicos e eventos cujos temas abarcam, prioritariamente: Educação, ensino, ambiente, Ciências Sociais, saúde, comunicação, ciências e interdisciplinaridade. Diante da fundamentação teórica, considerando o papel da cultura escolar, Fernandes busca responder se a filosofia vegana é apresentada ou silenciada no contexto da Educação Infantil (EI). Para isso, a autora analisa sete documentos oficiais dentre leis, resoluções, portarias, normativas, parâmetros e propostas responsáveis por nortear a EI nos âmbitos nacionais e no município de Juiz de Fora.

A fundamentação teórica na área do veganismo é bastante similar à adotada no presente trabalho, discorrendo sobre conceitos e expressões como a consciência que os animais têm da dor; crítica à valorização do bem-estar humano em detrimento do sofrimento animal; o caráter contraditório da legitimação de práticas cruéis a somente algumas espécies sem critério moralmente relevante; relações de poder dos animais humanos para com os não-humanos; além

de um panorama de leis acerca dos direitos dos animais. A autora fala sobre as vertentes bem-estaristas, neo bem-estaristas e o veganismo abolicionista, discorrendo sobre as diferenças fundamentais entre as perspectivas e aponta, assim como o presente trabalho, algumas divergências a convergências presentes no contexto das comunidades veganas. Conclui o aporte teórico com o contexto histórico do movimento abolicionista, o qual a autora adota como perspectiva de enfrentamento e luta pelos direitos dos animais.

O levantamento bibliográfico apresentou alguns trabalhos em comum com os aqui apresentados, mas por apresentar um eixo de análise diferente, contribuiu de maneira significativa para a construção deste. Além dos ENPECs, buscou trabalhos em outros eventos e periódicos da área. Em conjunto com as especificidades buscadas para sua pesquisa, isso adicionou ao seu *corpus* documental estudos sobre livros didáticos, documentos oficiais e o currículo de educação alimentar e nutricional nas escolas, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As categorias de análise definidas pela autora foram similares às definidas para este trabalho, mas a consideração dos trabalhos encontrados na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes aqui presente trouxe alguns outros elementos a serem analisados. De toda forma, a autora chega a uma conclusão similar à aqui apresentada: “estudos que tratam de alimentação, animais e veganismo apresentam um percentual pequeno das pesquisas que vêm sendo publicadas” (FERNANDES, 2019, p. 53).

Aponta, em caráter conclusivo, que seria adequado em revistas de prestígio o reconhecimento destas novas temáticas em emergência, colocando-os em pauta, ao invés de se limitarem aos assuntos tradicionais da área. Valoriza o aspecto crítico destes assuntos:

analisando os artigos apresentados (...), muito se falou a respeito do PNAE e os significados atribuídos ao ato de comer na escola. Comer torna-se um ato político no momento em que traz consigo uma carga cultural e indicativa de poder. Uma vez que não é discutido de forma transversal, rica e prazerosa, seu papel crítico e promotor de saúde se obscurece. A criticidade representa, então, um fator importante no desenvolvimento emancipatório dos alunos, o que auxilia inclusive na problematização de crenças arraigadas, como poderia ser o caso do ato de ingerir derivados animais (FERNANDES, 2019, p.78)

Após a análise dos documentos orientadores da EI, identifica alguns valores, descritos como *construções sociais*, e estabelece categorias de análise para perceber a relação das políticas identificadas e as concepções acerca das relações com os animais, a saber: Valores Familiares e da Comunidade; Valores Ambientais; Valores Culturais, Sociais e Escolares; Valores Culturais das Crianças e Estudantes; Valores Alimentares e Nutricionais; Valores Referentes aos Animais. Conclui que:

a filosofia vegana, ainda que haja trechos em que o respeito ao animal seja mencionado, é silenciada no contexto da Educação Infantil por meio de seus documentos norteadores à medida que tais seres são vistos como dominados e indignos de direitos próprios. Apesar disso, é coerente com os pressupostos dos documentos oficiais a discussão no âmbito da Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental e no currículo escolar como um todo, a inclusão da questão animal nos mais diversos momentos (FERNANDES, 2019, p. 160)

Destaco ainda que a presente pesquisa contempla um dos direcionamentos na seção final do trabalho, uma vez que Fernandes indica a possibilidade frutífera de realizar investigações no âmbito do veganismo e outras instâncias da educação, como por exemplo a formação de professores.

1.2.2 Análise geral dos trabalhos da BDTD

Os trabalhos analisados provenientes da BDTD apresentaram caráter bastante diferente dos encontrados nos ENPECs. Resultados de pesquisas a nível de mestrado e doutorado, apresentaram recortes mais específicos e análises aprofundadas, permitindo adensamento das temáticas. Com exceção dos 2 trabalhos da categoria *Alimentação e Meio Ambiente, Hábitos Alimentares e Nutrição*, todos os trabalhos analisados trouxeram posições críticas ao uso de animais para o benefício humano, com análises dos mais diversos aspectos acerca dos direitos dos animais.

Apesar das concepções bastantes distintas quanto à antropomorfização, Vizachri (2014) e Lima (2016) trouxeram lentes consistentes sobre a percepção social construída com relação aos animais não-humanos pelos humanos e o comportamento que decorre disso. Melgaço (2010), Danielski (2010) e Zuanon (2014) apresentaram discussões referentes a modos alternativos à realização de atividades didático científicas com animais e Reis (2013) desenvolveu uma contextualização crítica à não consideração das questões animais no contexto da Educação Ambiental.

Com caráter mais enraizado no campo da Educação e do ensino, Melgaço (2015) desenvolve profundamente o tema da ética animal no ensino de Ciências e Biologia através do estudo de livros didáticos e Fernandes (2019) evidencia não somente a possibilidade, mas a necessidade de diálogo entre veganismo e escola.

Apesar de nenhuma das teses ou dissertações terem como objeto de estudo - central ou secundário - a formação de professores em Ciências Biológicas, a análise realizada contribui para o objetivo de identificar como os animais não-humanos têm sido abordados nas produções

acadêmicas, em áreas que tangenciam educação e ensino. Com exceção dos dois trabalhos que mantêm os animais circunscritos ao consumo humano, os demais contribuem com a expansão das formas de consideração dos não-humanos nas atividades culturais, sociais, educacionais e outras.

1.3 Portal de Periódicos da Capes

A busca de trabalhos no Portal de Periódicos Capes teve como objetivo, conforme explicitado anteriormente, encontrar um olhar amplo sobre as produções acerca das interações entre animais humanos e não-humanos nas produções da área de educação. Contando com mecanismos de busca avançada, os filtros ficaram abertos para todos os tipos de materiais (artigos, livros, resenhas, recursos textuais etc.), sem especificação de período de publicação, país de origem ou idioma; a única especificação foi a opção “termos no título”. Foram cruzados os termos que haviam sido utilizados na busca de trabalhos na BDTD, juntamente com o termo “Educação”, o que resultou em 52 trabalhos.

Em busca dos trabalhos correspondentes à área da Educação e aplicando os mesmos critérios de exclusão citados anteriormente²⁵, cheguei à seleção final de dois trabalhos, conforme dados organizados no quadro a seguir:

Quadro 21 - Termos de busca, trabalhos encontrados e trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da Capes

Termos de busca	Encontrados	Selecionados
Veganismo	3	0
Vegana	7	0
Vegano	9	0
“Libertação Animal” + “Educação”	1	1
“Abolicionismo Animal” + “Educação”	0	0
“Ética Animal” + “Educação”	31	1
“Dieta Baseada em Plantas” + “Educação”	0	0
Antropomorfização	1	0

²⁵ Conferir critérios de exclusão na página 32.

Total	52	2
--------------	-----------	----------

Fonte: produzido pela autora

Ambos os trabalhos selecionados enquadram-se no quadro temático veganismo, compondo essa questão com um bloco único de análise.

1.3.1. Análise dos trabalhos

a. Veganismo

Quadro 22 - Trabalhos e autorias do quadro temático
'Veganismo' - Portal de Periódicos da Capes

Trabalhos selecionados	Autoria/ano
Avaliação da (re)construção do conceito de ética animal entre alunos da educação de jovens e adultos por meio de uma unidade de aprendizagem em aulas de biologia do ensino médio.	FRAGA (2010)
Libertação animal: 40 anos depois.	VIEIRA e OLIVEIRA (2016)

Fonte: produzido pela autora

O trabalho de Fraga (2010) corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS. O trabalho consiste em um estudo relativo à reconstrução do conhecimento sobre ética animal por alunos de uma turma de 6ª etapa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisadora aplicou um questionário inicial para averiguar os conhecimentos prévios e noções de cada um sobre os tipos de explorações a que são submetidos os animais, bem como atitudes que podem ser tomadas diante dessas situações, desenvolveu uma série de atividades expositiva-dialogadas, de pesquisa e construção de conhecimento coletivo, passando um novo questionário ao final, por meio do qual foi possível perceber uma evolução significativa em relação à reconstrução do conhecimento dos alunos sobre o conceito de ética animal.

Após exposição inicial das principais temáticas relacionadas à ética animal, os alunos mostraram-se desafiados pelos questionamentos dirigidos a eles, admitindo a necessidade de buscar novas informações sobre ética animal e de dialogar sobre o assunto. Formaram grupos e desenvolveram pesquisas sobre os temas que mais chamaram atenção, tendo sido: Animais utilizados em circos, rituais religiosos, para transporte e pesquisas; Centro de Controle de Zoonoses (CCZ); Farra do boi; Matadouros; Uso de peles.

A partir dessa manifestação foi possível perceber que enquanto não conheciam a realidade que nos cerca, os alunos participantes não sentiam incômodo com os atos ilegais e exploratórios existentes. Quando a realidade passou a fazer parte do seu dia a dia, eles reconheceram que existem atitudes que podem ser tomadas (FRAGA, 2009, p. 50)

A autora conclui que a ética animal é um tema pouco trabalhado nas escolas e dificilmente associado à disciplina de Biologia, porém “é um assunto que gera discussões e debates entre os alunos, desenvolvendo diversos outros conceitos e valores que proporcionam ao aluno pensar e questionar algumas realidades sociais, morais, éticas, políticas, filosóficas” (FRAGA, 2009, p. 63). Sendo assim, trabalhar com as temáticas relacionadas à ética animal se mostra fértil para mobilização do pensamento crítico e questionamentos das formas do ser humano se relacionar com o meio.

Vieira e Oliveira (2016) apresentam uma entrevista com o filósofo australiano Peter Singer, nome de destaque nas questões dos direitos animais, publicada no volume 56 da revista *Ciência Hoje*. Singer fala sobre as origens do seu livro *Libertação animal* e temas correlatos 40 anos depois de sua primeira publicação. Apesar de ser um material distinto dos outros analisados neste levantamento, foi selecionado por ter sido um dos poucos materiais identificados pela busca na plataforma Capes e pelo fato de ser a entrevista com um dos autores centrais no desenvolvimento teórico da ética animal.

Singer explica suas intenções e expectativas ao escrever o livro, indica que a luta pelos direitos civis em 1960 desempenhou algum papel em sua constituição, mas que, diferentemente de alguns outros movimentos de libertação, “este movimento é bem mais rigoroso do que o termo sugere” (p.7), estando amparado na filosofia analítica. O mote do livro é o especismo: o preconceito moralmente insustentável de humanos que se acham superiores às outras espécies e agem para com elas de forma a gerar sofrimento desnecessário.

O autor fala ainda sobre a pluralidade dos movimentos que defendem os direitos e a libertação dos animais não humanos, e como vê isso de forma positiva, desde que os diversos

grupos dediquem-se a agir contra um inimigo comum, isto é, aqueles que exploram os animais, não uns contra os outros. E, por fim, explica sua perspectiva *utilitarista* para tratar das questões relacionadas ao uso animal: “o utilitarismo aceitará o uso de animais em alguns tipos de experimentos, se isso for o único modo de salvar um número muito maior de outros [seres] de um mal equivalente” (p. 8). E aplica a perspectiva utilitarista também em situações que desfavorecem alguns seres humanos em favor de uma quantidade maior dos mesmos. Apesar de relevantes contribuições da teoria do autor à época, e algumas que permanecem até hoje para consolidação e divulgação das questões de libertação animal, o presente trabalho assume uma perspectiva teórica abolicionista, que busca superar as concessões toleradas pelo utilitarismo de Singer.

2. Análise geral e síntese

Quadro 23 - Quadros temáticos gerais dos trabalhos encontrados

Categorias	ENPECs	BDTD	PORTAL CAPES	Total
Zoológicos	4	0	0	4
Animais para fins didáticos	2	3	0	5
Alimentação e meio ambiente; hábitos alimentares e nutrição	21	2	0	23
Hábitos de Consumo e Comportamento Humano	3	1	0	4
Percepção Ambiental	11	1	0	12
Proteção e Conservação Animal	3	0	0	3
Problemas Ambientais e Tópicos de Educação Ambiental	23	1	0	24
Veganismo	1	2	2	5
Total	68	10	2	80

Fonte: produzido pela autora

Dentre os trabalhos, identificou-se a prevalência das temáticas relacionadas à alimentação e nutrição e tópicos de Educação Ambiental. Em ambas e na maior parte dos outros quadros temáticos a relação entre animais humanos e animais não-humanos foi identificada, a partir da análise realizada, como instrumentalizada e utilitária, correspondendo a um paradigma antropocêntrico. Poucos trabalhos desenvolvem uma reflexão e debates aprofundados acerca de temas da ética animal. Quanto à formação de professores, de forma enfática em Ciências Biológicas, o referencial é bastante escasso.

As dissertações e teses encontradas permitiram identificação de formas mais plurais e críticas de consideração dos não-humanos nos aspectos morais do relacionamento com os humanos. O questionamento de seu uso em testes, entretenimento, consumo e outros, a partir do reconhecimento do interesse dos animais ao não sofrimento e à vida, proporciona férteis reflexões sobre a forma com que os animais são considerados pelo ser humano desde a infância. As relações entre humanos e não humanos têm correspondido a um padrão culturalmente construído e são poucos os trabalhos acadêmicos que identificam, refletem, anunciam, denunciam ou mobilizam conhecimentos relacionados a isso.

Concluo o levantamento bibliográfico com um panorama mais amplo e estruturado das produções na área, sabendo qual o chão que se constitui para que esta investigação aqui proposta possa seguir adiante. Identifico que a temática dos direitos animais ainda é escassamente abordada na área de Educação e Ensino de Ciências. Tampouco o veganismo, como política de vida adotada em busca de uma ação ética para com os não-humanos, tem sido objeto de discussão nos trabalhos encontrados.

Dentre os cursos de formação de professores, a Licenciatura em Ciências Biológicas desponta como um *locus* evidente das interações entre animais humanos e não-humanos. Ao estudar a *vida*, grande parte do conteúdo curricular prescrito perpassa a dimensão da interação entre animais humanos e animais não-humanos, além de implicar em manuseio de animais não-humanos em situações de aulas de laboratórios, campo, testes e outros procedimentos realizados. A investigação aqui proposta busca, portanto, conhecer as histórias de vida de estudantes do referido curso que se declaram veganos, e responder: como suas experiências de formação e conteúdos curriculares transcorrem com suas formas particulares de interação com os animais não-humanos?

Considerando a potência do trabalho com histórias de vida e aprendizagens narrativas, o contexto de formação de professores, e a presença latente dos não-humanos nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, esta investigação tem como objetivos i) pentear a história a contrapelo, em busca de narrativas que descrevem uma relação com os não-humanos em prol da libertação animal; ii) conhecer a história de vida de estudantes veganos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; iii) contribuir para a constituição de um currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas mais transformador e mobilizador, que considere aprendizagens narrativas e tribais, que valorize o cruzamento de fronteiras e que vise um futuro social. Isto posto, seguimos ao próximo capítulo, que contém o referencial teórico.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES COM NÃO-HUMANOS NO ENTREMEIO DOS CURRÍCULOS E HISTÓRIAS DE VIDA

As lentes da pesquisa subscrevem-se a dois campos bastante distintos e que pouco coincidem nas produções acadêmicas, conforme demonstrado pelo levantamento bibliográfico construído e analisado na seção anterior. Por este motivo, busca-se o suporte teórico de forma consistente nestas duas áreas - *veganismo* e *currículo de formação de professores* - com o intuito de construir uma pesquisa que contribua com o diálogo entre essas esferas. Este capítulo apresenta, portanto, os principais conceitos que envolvem o problema de pesquisa e as lentes pelas quais o trabalho se constitui.

1. O desvelar das crenças

Melanie Joy, professora de psicologia e sociologia na Universidade de Massachusetts e ativista pelos direitos animais, afirma que vivemos imersos em uma cultura que geralmente encobre as implicações do consumo de animais, quer seja para alimentação, vestuário e outras esferas (JOY, 2014). A autora aponta a necessidade de nomear esse sistema, uma vez que sua principal forma de defesa é a invisibilização. “Evitar e negar é a base sobre a qual repousam todos os outros mecanismos” (JOY, 2014, p. 24). Em resposta a isso, cunhou o termo *carnismo*, que encontra-se descrito a seguir:

O carnismo é o sistema de crenças que nos condiciona a comer certos animais. Muitas vezes definimos as pessoas que comem carne como carnívoras. Mas, os carnívoros são, por definição, animais que dependem da carne para sobreviver. Os consumidores de carne são não meramente onívoros. Um onívoro é um animal - humano ou não-humano - que tem aptidão fisiológica para ingerir tanto vegetais quanto carne. Mas tanto “carnívoro” quanto “onívoro” são termos que descrevem a constituição biológica do indivíduo, não uma opção filosófica. Em grande parte do mundo hoje as pessoas comem carne não porque precisem, mas porque optaram por comê-las, e as opções derivam sempre das crenças (JOY, 2014, p. 31)

Um dos argumentos recorrentes em busca de justificar o *carnismo* é a afirmação de que usar os animais é necessário para o desenvolvimento da vida humana. Contudo, a grande maioria dos usos animais, afirma Francione, “não pode ser descrita como necessária em nenhum sentido da palavra; ao contrário, esses usos meramente aumentam a satisfação do desejo de prazer, divertimento e conveniência aos humanos” (FRANCIONE, 2013, p. 59).

A fim de desinvisibilizar o *carnismo*, na obra *Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas*²⁶ (2014), Joy descreve suas características e mecanismos, permitindo uma visualização da relação entre animais humanos e os não-humanos bastante adensada e crítica. Um desses mecanismos de manutenção do sistema é um *esquema*, ou seja, a formação de uma estrutura psicológica que sustenta nossas ideias, percepções, experiências, e que organiza e interpreta automaticamente a informação que recebemos. Segundo a autora,

o fato é que o modo como nos sentimos com relação a um animal e a maneira como o tratamos depende muito menos do tipo de animal que ele é que da percepção que temos dele. Como acreditamos que é adequado comer vacas mas não cachorros, encaramos as vacas como animais comestíveis, os cachorros como não comestíveis e agimos de acordo com isso (JOY, 2014, p. 20)

Pode-se concluir, portanto, que as atitudes de uso categorizam os animais sem critérios moralmente justificáveis. Além dos aspectos relacionados à alimentação baseada na carne e em derivados animais, existem outras atividades que envolvem imposição de dor, sofrimento e morte a membros de algumas espécies, tais como espetáculos como rodeios, touradas e corridas; na moda; na produção de medicamentos e cosméticos (da TRINDADE, 2014), e que também são justificados sem critérios consistentes e, igualmente, invisibilizados.

Ao pensar em *animais* comumente nos vem à mente as cenas relacionadas aos biomas e habitats naturais sem intervenção humana ou, ainda, ocasiões de interação com os humanos de forma harmônica e bucólica, como por exemplo produções de animais em fazendas familiares, em que o fazendeiro desperta cedo com o galo a cantar e ordenha a vaca sentado em um banco de madeira baixo. Contudo, cotidianamente a vida humana interage com outros seres vivos do reino animal, quer seja nos centros e periferias urbanas ou localidades rurais. Com um olhar atento, é possível perceber que a maior parte destes animais experienciam uma vida marcada por características bastante distintas com relação ao cenário romântico anteriormente descrito. Ou ainda, que vivem em seus habitats originais, mas com suas experiências de existência transpassadas violentamente pelas ações humanas.

Os espaços intermediados pela ação humana são vários, alguns desses espaços mais visíveis²⁷, como os animais considerados de estimação, ou presentes em zoológicos, circos, espetáculos aquáticos e outros. Mas pássaros, ratos, insetos e animais silvestres que encontram refúgio nas cidades, como por exemplo pombos, esquilos, lagartos, pardais, corujas, gambás,

²⁶ A obra corresponde à sua tese de doutoramento, defendida em 2011 com o título original “*Why we love dogs, eat pigs and wear cows*”.

²⁷ Na tentativa de mapeamento para o leitor as categorias de mais fácil ou difícil identificação foram estabelecidas, mas certamente as experiências pessoais de cada sujeito poderão levá-lo a enquadrar de diferentes formas.

sagüis, etc. também têm seus interesses interpelados pelos humanos, em uma dinâmica de poder em que os seres humanos são os dominantes.

Para além das situações indiretas em que os animais são interpelados pelas ações humanas, há as situações diretas, a mais significativa deste grupo: a produção para o consumo. Geralmente pensamos no contexto idealizado da produção da carne, com a mente permeada por imagens claras, limpas e ordenadas de fazendas, indústrias e outras partes do processo que são selecionadas ou produzidas para se tornarem visíveis aos consumidores, quanto a produção de carne ou outros produtos animais. Mas a realidade é que, apesar do crescimento das produções de agricultura familiar, somos abastecidos por uma criação intensiva e industrial, que exige um tipo de criação animal operada em larga escala. A agricultura familiar é de grande relevância para o desenvolvimento e segurança alimentar do Brasil, mas estamos inseridos em um período marcado pelo aumento da demanda internacional por commodities²⁸, que estimulam a concentração fundiária e a homogeneização produtiva (LANDAU, 2020).

No contexto da criação de animais de forma intensiva e industrial, existe o que Joy chama de *efeito colateral*, direcionando o olhar às relações humanas degradadas por este sistema de produção. As condições insalubres dos trabalhadores em abatedouros (e outras partes igualmente extenuantes do processo de lide com o animal direcionado ao consumo), fazendo não somente com que os não-humanos sejam vítimas do carnismo, mas também os seres humanos²⁹.

Além dos aspectos éticos relacionados descritos acima, somam-se os impactos ambientais produzidos mais amplamente, como afirma Fernandes (2019):

A questão animal está intimamente relacionada ao meio ambiente de várias formas. Estas se manifestam na poluição de efluentes advinda dos rejeitos dos tratamentos químicos em curtumes, no desmatamento em virtude da pecuária para a criação de gado, na quantidade de água utilizada na produção de insumos animais, nos efeitos relacionados também à biodiversidade pela extensa produção de soja - na qual parte significativa é utilizada para a alimentação de ruminantes - e na emissão de gás metano por bovinos e seus impactos ambientais (FERNANDES, 2019, p. 157)

Em resumo, para sustentar o sistema atual de produção e consumo, a maior parte dos seus processos e consequências é invisibilizada. Geralmente não conhecemos a forma com que

²⁸ *Commodities*: produtos ou matérias-primas em estado bruto ou com pequeno grau de industrialização, em que o preço é determinado com base na oferta e procura internacionais. Mesmo produzidos por diversos produtores apresentam qualidade relativamente uniforme, tendo cotação e sendo negociados globalmente através de bolsas de mercadorias (LAUNDAU, 2020, p. 53)

²⁹ Para mais informações sobre o assunto, o documentário brasileiro Carne e Osso (2011) trata especificamente sobre esta questão. Disponível em: <https://carneosso.reporterbrasil.org.br/o-filme/index.html>

os animais são tratados e o que o uso deles implica nas relações sociais, ambientais, e com os próprios não-humanos em si. Faz-se necessário, portanto, a busca por um olhar atento, criterioso e intencional para identificar as diversas áreas em que os animais são usados e o que este consumo gera nos aspectos individuais e coletivos. Segundo Marques,

o consumo de carnes e demais produtos de origem animal: gera sofrimento e crueldade aos animais que têm suas capacidades de sentiências totalmente ignoradas; impacta na saúde humana, podendo ocasionar uma série de doenças; contribui para o desmatamento, a contaminação do solo e do ar; viabiliza um enorme gasto de água; promove mudanças climáticas; perda da biodiversidade; não contribui com a eficiência alimentar da população mundial; possibilita péssimas condições empregatícias e até mesmo o trabalho escravo; ocasiona genocídio e etnocídio (MARQUES, 2020, p. 49)

Diante do exposto acima, é preciso destacar que o *status* conferido aos animais é mais próximo de caracterizá-los como coisas, mercadorias e objetos, do que como de fato são: seres vivos dotados da capacidade de “demonstrar compaixão, paciência, responsabilidade, lealdade, simpatia, devoção, auto sacrifício e cuidado com seus pares, seus filhotes e conosco” (NACONECY, 2006, p. 195).

Ademais, em contraste com todo o cenário de exploração e sofrimento descrito acima, a maior parte dos seres humanos diz gostar de animais. Não é comum uma pessoa declaradamente dizer que preferia ver os animais ao seu entorno sangrarem até morrer. Por que então essas práticas acontecem, deliberadamente, sem que haja grande comoção social? Joy refere-se a isso como um *entorpecimento psíquico*, ilustrando que ignorar essas informações é um mecanismo de proteção para lidarmos com essa realidade. E Vizachri (2014) destaca, ainda, que nossas relações com os não-humanos são balizadas por *gerenciamento de afetos* pois, se enfrentarmos a realidade de como os animais são tratados com a finalidade do benefício humano, provavelmente estes diversos usos seriam questionados.

Os discursos incoerentes com a prática dos seres humanos para com os não-humanos demonstra o fenômeno chamado por Francione de *esquizofrenia moral*, ou seja, “uma disparidade entre o que dizemos sobre os animais e como realmente os tratamos” (FRANCIONE, 2013, p. 24). A maior parte das pessoas não se importa em afirmar que devemos respeitar os animais, ao mesmo tempo em que fatia um deles em seu prato ou usufrui de alguma outra forma do sofrimento animal.

Francione propõe que uma resposta moralmente adequada ao dilema dessas relações seria o *princípio da igual consideração*, isto é, o reconhecimento de que os animais têm um interesse moralmente significativo em não serem sujeitos a sofrimento desnecessário

(FRANCIONE, 2013). Para o autor, o direito do animal de viver livre e sem sofrimento é desconsiderado frente ao *status* a ele estabelecido pelos seres humanos, gerando situações moralmente desfavoráveis aos animais não-humanos, infringindo seu interesse à liberdade, ao não sofrimento e à vida.

Alguns autores, como o filósofo utilitarista Peter Singer, associam a legitimidade de consideração moral dos não-humanos à sua capacidade de percepção das próprias interações e distinção de si em relação ao ambiente natural e social no qual se constituem a seu modo específico (FELIPE, 2009, p. 6). Ou seja, o parâmetro da igualdade moral que define a constituição dos seres dignos de respeito, seria seu interesse em não sentir dor e não sofrer. Outros autores, como Tom Regan, assinalam a noção de *sujeito-de-uma-vida* como critério para proteção dos interesses dos animais não-humanos, considerando que as vidas têm valor intrínseco (CARDOSO, 2011), concepção mais próxima à do presente trabalho.

Antes de finalizar, há ainda uma inconsistência destacada por vários teóricos da área, que é a diferença de tratamento entre as diferentes espécies. A isso comumente é conferido o termo *especismo*. Gabriel Garmendia da Trindade, na obra *Animais como pessoas* (2014), discorre sobre 8 principais definições do que é *especismo*, destacando as principais ressonâncias e dissonâncias entre elas. Trago a concepção de Francione, que é a referência para a constituição deste trabalho: “especismo não é outra coisa senão a utilização do simples pertencimento à espécie humana para justificar o *status* de propriedade dos animais não-humanos” (TRINDADE, 2014, p. 52). Além disso, o autor qualifica especismo como uma forma de desconsideração moral que conta com diversos fundamentos e Trindade observa que a definição de Francione

consegue destacar não apenas as dificuldades morais que o comportamento especista acarreta, mas igualmente revela uma estrutura conceitual de ordem legal que fundamenta e possibilita a perpetuação da desconsideração moral para com os não-humanos (TRINDADE, 2014, p. 54)

Diante do cenário exposto, surge um honesto questionamento: como esse sistema de crenças descrito por Joy nos faz agir? Em que níveis de ambivalência as práticas sociais e os comportamentos individuais subsistem? Apesar da narrativa corrente de amor, cuidado e respeito aos animais, é evidente que as práticas para com eles não correspondem aos discursos. Mas e com relação às pessoas que decidem enxergar esse bruto sistema de crenças e responder a ele da forma menos hipócrita possível, ou seja, alinhando o que se pensa e como se age para com os animais de forma coerente? O desenvolvimento dessa fundamentação teórica objetiva

a possibilidade de compreensão mais aprofundada com relação a quais decisões, crenças e paradigmas as participantes narradoras deste trabalho assumem em suas vidas.

2. O cruzamento de fronteiras na formação de professores

A formação de professores está passando por mudanças de paradigmas. A lógica fragmentária dos conhecimentos e as perspectivas didáticas transmissivas, que compõem uma racionalidade que percebe a docência reduzida à competência técnica, têm esbarrado em novos modos de se pensar e exercer a profissão docente, que preconizam a experiência formativa e continuada (BRAGANÇA, 2012). Para Bragança, o docente pode ser compreendido como um profissional em constante formação, e a análise da memória e da narração tocam-nos como possibilidades emancipatórias do ser-professor/a. Para além de pensar a prática pedagógica como constituinte da profissão docente, a presente pesquisa considera a história de vida dos professores como fator essencial para entender a constituição desta profissão.

As contribuições teóricas de Ivor Goodson, com extensas e profícuas produções na área de teorias de currículo, serão a principal inspiração para este trabalho. Goodson, nascido em 1943 em uma Inglaterra emergindo industrialmente, argumenta que a Educação pode fazer com que a vida das pessoas seja diferente. Para o autor, além de denunciar os problemas, cabe à escola considerar as narrativas de vida dos e das estudantes e propor também caminhos, alternativas e possibilidades, estando em constantes mudanças (GOODSON, 2008). Desta forma, a aprendizagem liga-se à história de vida e está ligada em um contexto de história do sujeito e de sua própria, uma vez que as instituições que provêem oportunidades formais de aprendizagem também carregam histórias (GOODSON, 2013). Essa abordagem demonstra uma profunda e fértil concepção para as histórias de vida, que podem ser perscrutadas a seguir:

nossa história de vida é muito mais do que apenas uma história - pode conter uma série de pistas cruciais sobre como agimos e vivemos. Pode nos ajudar a entender as diferenças em estilos pessoais, crenças religiosas, afiliações políticas, lealdades à comunidade e arranjos domésticos. As histórias de vida, então, são um ingrediente crucial no que nos torna humanos e, por sua vez, que tipo de humanos elas nos tornam (GOODSON, 2013, p. 63, *tradução própria*³⁰)

Neste fecundo contexto, Goodson desenvolve, portanto, conceitos como *aprendizagem narrativa*, *currículo como narrativa*, *aprendizagem tribal*, *cruzamento de fronteiras* e *futuro*

³⁰ our life story is a lot more than just a story – it might hold a series of crucial clues as to how we act and live. It might help us to understand differences in personal styles, religious beliefs, political affiliations, community allegiances and domestic arrangements. Life stories, then, are a crucial ingredient in what makes us human and, in turn, what kind of human they make us.

social, todos de suma importância para a constituição deste trabalho. Sob as lentes de Goodson, as narrativas têm grande importância como prática formativa e emancipatória. Petrucci-Rosa, pesquisadora que dialoga de forma profunda com as contribuições de Goodson no contexto da pesquisa nacional, destaca:

em tempos de perda de autonomia docente, de desvalorização de conhecimentos profissionais e de definição de bases curriculares que pouco dialogam com o cotidiano da escola, práticas curriculares como transgressão reivindicam narrativas docentes que potencializam as possibilidades de criação e reinvenção da cultura escolar (PETRUCCI-ROSA, 2017, p. 573).

Apesar de delimitado um contexto de Ensino Superior, consideramos a Universidade dentro do que Petrucci-Rosa chama de *cultura escolar*. Práticas curriculares transgressoras serão invocadas a partir das narrativas de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas. Diante do caráter potente da narrativa, a formação de professores pode ser observada, analisada e interpretada de novas maneiras. Como por exemplo, pensando o próprio conceito de currículo, tal como Goodson (2019) descreve em um sentido mais amplo: “um conjunto de discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização”, dependendo, portanto, “das condições objetivas do lugar ou do país, tais como seu regime político e estrutura de seu sistema educacional” (p. 12).

Goodson destaca o caráter flexível de trabalho que caracteriza a sociedade contemporânea e a inadequação de um currículo prescrito, pré fixado, imutável. Para o autor,

a abordagem investigativa do currículo contextualizada e guiada por objetivos, apresenta significativos recursos teóricos e práticos para atender a essa necessidade, porque leva a sério o “sujeito” que está aprendendo, com sua história de vida particular e suas aspirações, e se desloca progressivamente em direção à construção de conhecimento, ao reconhecimento e ao uso de formas de conhecimento presente no “currículo prescrito” [...] O uso da narrativa surge tanto como uma ferramenta pedagógica fundamental quanto como uma cultura disseminada (GOODSON, 2019, p. 99)

A partir desta dilatada concepção, o currículo torna-se passível de receber significados e possibilidades outras para sua constituição, como indicado a seguir:

Currículo não é aquilo que se programa, que se prevê e se controla nas atividades de formação que ocorrem tanto no âmbito da universidade, como nos cenários dos campos de estágio, [...] abandona a restrita noção de currículo prescritivo, dirigindo-se para outra: a aprendizagem narrativa (PETRUCCI-ROSA e RAMOS, 2008, p. 569).

Encontramos na teoria de Goodson três narrativas importantes a serem focalizadas. “Primeiro, há a narrativa de vida do aprendiz; segundo, as narrativas da comunidade particular da qual o aprendiz faz parte; e, terceiro, a narrativa enraizada e descoberta pelo aprendiz no

processo de construção conjunta de conhecimento” (GOODSON, 2019, p. 92). O currículo como narrativa, portanto, se constitui como a “interação dinâmica entre história de vida, histórias desveladas na construção e uso do conhecimento, histórias da cultura e tradição” (GOODSON, 2019, p. 113).

Vale destacar que, quando falamos em *narrativas*, assumimos uma dimensão complexa e que não se restringe às experiências pessoais, mas sim, que apontam para o todo. Goodson e Petrucci-Rosa alertam e nos indicam esquivar do que chamam de “pequenas narrativas”, ou seja, “narrativas individualizadas, esvaziadas de sentidos, como ponto de vista ‘pessoal’, descompromissado com contextos sociais, políticos ou científicos, calcada numa perspectiva individualista e restrita do mundo” (GOODSON e PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 94). Os autores evidenciam que a ausência de ligação dos contextos sociais e políticos mais amplos com tais narrativas, produzem as estórias de vida e, se elas não alcançam contextos socioculturais ou uma localização histórica num dado tempo e lugar, isso é um retrocesso a uma dimensão política e coletiva mais abrangente (*ibidem*).

Diante do exposto, compreende-se que o que está prescrito no currículo não contempla uma formação que valorize individualidades e experiências. As aprendizagens provenientes de fora dos currículos prescritos são chamadas por Goodson e Petrucci-Rosa de *aprendizagem tribal*, que seria o “modo como se conhece o mundo antes de encontrar as forças de socialização representadas, de certo modo, pela escola e pela cultura em geral” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 101), ou em outras palavras, os valores de vida trazidos de fora da escola.

Sobre os currículos prescritos, é preciso considerar que eles também acabam por compor narrativas, em conjunto com as legislações e os documentos reguladores internacionais, nacionais e locais. A isto, Goodson dá o nome de *narrativas sistêmicas* e afirma que elas também contam histórias, que devem ser ouvidas atentamente para análise e interpretação da sociedade.

Ainda sobre esses territórios do prescrito e do tribal, e dos arranjos sociais aos quais a Educação está circunscrita, Goodson desenvolve o conceito de *cruzamento de fronteiras*. Dentre limites geográficos e ontológicos, Goodson evidencia que os cruzamentos de fronteiras físicas, do conhecimento, culturais e sociais é um dever que os professores têm de pensar, a fim de apontar para práticas formativas e pedagógicas que constituam uma educação descolonizadora. Os desafios presentes nestes cruzamentos frequentemente impedem que a própria travessia seja realizada. Sendo assim, mais uma vez, o retorno às histórias de vida

possibilitam a escuta dessas trajetórias interpeladas, alvejando que não exista um estágio de permanência ou escolha sobre de qual lado da linha os estudantes têm que estar, mas um constante intercambiar de fronteiras.

Nos caminhos fluídos entre as fronteiras, existe para o autor uma direção bem estabelecida: o *futuro social*. As aprendizagens provenientes de fora do ambiente escolar misturam-se com missão, valores, propósitos e políticas de vida. Para Goodson, as disciplinas acadêmicas chegam à escola como marcadores de exclusão social e, somadas às mudanças no contexto do mercado de trabalho, em que os cargos e atividades laborais também começam a ganhar características intercambiantes, já não fazem sentido. “A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado” (GOODSON, 2007, p. 251). Goodson aponta, ainda, que o trajeto, a busca e o sonho são centrais para a elaboração de uma missão de vida, e que a aprendizagem narrativa como estruturante dos processos formativos possibilita o encontro com esse futuro social.

Ainda uma contribuição importante do autor para as lentes desta investigação, é sua afirmação de que “o currículo fornece um prisma, um teste de tornassol, através do qual se vê e testa a saúde e o caráter social” (GOODSON, 2019, p. 39), o que nos auxilia no processo de desvelar de crenças acerca das questões animais não somente no curso de licenciatura analisado, mas também e principalmente, na sociedade como um todo.

Isso posto, as lentes narrativas serão trazidas ao currículo em busca de constituir uma abordagem teórico metodológica que busca conselhos, sugestões e novos caminhos para pensar a formação de professores. Busca-se aprender com as narrativas e, com elas, sugerir aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas maneiras mais mobilizadoras de constituir o currículo.

Estabelecidos os ajustes de conceitos e referenciais teóricos utilizados, seguimos para o próximo capítulo, que contém uma descrição detalhada dos procedimentos metodológicos realizados para a execução da pesquisa.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS: AS MÃOS DO OLEIRO NA ARGILA

Neste capítulo, serão abordados aspectos teórico-metodológicos relativos à narrativa e histórias de vida, informações sobre as participantes narradoras, sobre as entrevistas e o processo de confecção das mônadas e dos retratos narrativos. Toda a fundamentação teórica-metodológica subscreve-se aos estudos realizados junto ao Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes³¹ (GePraNa), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Inês Petrucci-Rosa desde 2003, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Faz-se necessário inscrever este trabalho no período histórico em que sua produção está contida. Meu ingresso no mestrado se deu em março de 2020, com o início das disciplinas teóricas e as reuniões de orientação. Em 13 de março de 2020 a UNICAMP, sendo vanguarda dentre as outras estaduais paulistas, suspendeu as atividades presenciais como medida de prevenção diante da rápida proliferação do vírus SARS COV-2. O primeiro decreto sinalizou a suspensão de aulas por 15 dias, e posteriormente demos nome ao mal que viria a acometer todas as nações: a pandemia de COVID-19.

As semanas se transformaram em meses, que se transformaram em anos. Finalizo a redação desta dissertação ainda sem ter convicção se podemos falar sobre o “fim da pandemia” ou se estamos em um período de interlúdio. Todas as atividades relacionadas a esta investigação aconteceram de forma remota, desde os estudos das disciplinas, as reuniões de orientação, os encontros do grupo de pesquisa, as entrevistas e a escrita da dissertação.

É neste contexto, esvaziado de relações e abraços; e repleto de inseguranças, medo e luto, que esta investigação se concretiza. Todas as condições de produção foram impactadas pela adaptação improvisada e repentina para a execução da pesquisa nas circunscrições do distanciamento social. Essas particularidades do período histórico enfrentado certamente sensibilizaram o olhar para as experiências individuais e coletivas, endossando as escolhas metodológicas de ouvir histórias de vidas. Minha sensibilidade e compromisso quanto à

³¹ As informações e produções do grupo podem ser acessadas em seu website: <https://www.geprana.com/>

produção de conhecimento unem-se no encontro da morte e vida de animais humanos e não-humanos para constituir a presente investigação.

1. Narrativas e histórias de vida

Walter Benjamin, autor com vasta produção em diversos campos do conhecimento, tal como História, Cultura, Sociedade e Arte, contribui com essa investigação principalmente pela potencialidade de suas ideias sobre *narrativa*, que inspira as reflexões sobre a educação neste trabalho. Alemão, judeu, tendo vivenciado Berlim na virada do século XIX para o XX, traz em suas produções um forte caráter messiânico, uma visão de futuro repleta de possibilidades melhores que as do presente e que, a partir de uma perspectiva correspondente à sua herança crítica, imagina uma sociedade melhor e que supera as relações empobrecidas estabelecidas pelo capitalismo.

A perspectiva benjaminiana evidencia as potencialidades da narrativa, trazendo ao presente uma experiência do passado, dependendo de forma singular do narrador. Para Benjamin, a verdadeira narrativa tem uma dimensão muito importante, que consiste em seu potencial de carregar um ensinamento moral, uma sugestão prática, que chega a nos tocar na forma de conselhos (BENJAMIN, 1994).

Walter Benjamin retrata as dificuldades de sujeitos inseridos em uma sociedade moderna, dominada pelo capitalismo, bombardeados com informações rápidas e contínuas recebidas por meio de processos tecnológicos num contexto que torna as relações entre esses sujeitos superficiais, colaborando para torná-los solitários e individuais. [...] transformam-se em indivíduos representantes de um cotidiano social sem sensibilidades, sem noção do coletivo, sem desejos nem histórias para contar, tornando essas experiências cada vez mais vazias e raras. (QUIMENTÃO, 2020, p. 40)

Inspirada pelas contribuições de Benjamin, essa pesquisa caracteriza-se como uma investigação que busca nas narrativas uma forma artesanal de comunicação. Na busca por pessoas que tenham histórias para contar, e narrativas que apontem ao mesmo tempo para aspectos pessoais e sociais, os participantes serão reconhecidos como narradores de suas próprias experiências. Goodson (2019) afirma que, para além de vividas e experimentadas, as narrativas são contadas, podendo ser descobertas, criadas, contadas e recontadas.

narrativas são concretas e de final aberto: requerem flexibilidade, fidelidade e imaginação. São experienciais e, ao contá-las, fornecem uma maneira de descrever e conectar mundos de vida alternativos, de construir sistemas de símbolos e valores, regras e regulações, permissões e estruturas de poder. (GOODSON, 2019, p. 108)

As histórias de vida são consideradas, então, como uma fonte empírica que transgride a aceleração da vida contemporânea, marcada pelo esvaziamento de sentido individual e pessoal, em uma era da reprodutibilidade técnica e de informações rápidas e saturadas, permitidas pelos atuais meios de comunicação. Este processo de rememoração não é o acesso a um fato acontecido e estagnado no passado, mas um processo de revisita às experiências e construção de sentidos de forma possível somente através do tempo.

para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2008, p. 21)

As narrativas assumem caráter importante não somente como ferramental da investigação, mas do próprio processo de aprendizagem das estudantes, o que as configuram não somente como anteparo metodológico, mas principalmente auxiliador pela busca de construção de sentidos junto aos narradores, como indica Goodson:

narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas (GOODSON, 2019, p. 114)

No encontro entre as teorias de Benjamin e Goodson, nota-se também a construção de narrativas sistêmicas, ou seja, aquelas contadas pelos documentos e que carregam sentidos sociais e de poder. Para corresponder ao escopo de uma pesquisa de mestrado, não foi possível analisar as narrativas sistêmicas. Para compor o campo empírico da pesquisa foram consideradas as narrativas de histórias de vida para que fosse possível compreender as experiências que atravessaram os estudantes do curso ao longo do seu período de formação.

Da mesma maneira que o místico momento em torno de uma roda de histórias junto à fogueira, o início e o fim das narrativas são difíceis de se identificar, seus finais são abertos, e o narrador tem papel vital nesta comunicação, em torno do que Benjamin ressalta: “imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Busca-se nas narrativas e nas mônadas benjaminianas sugestões, possíveis caminhos e alternativas para a constituição de um currículo tal como indica Goodson, “em um mundo de mudanças precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de

gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242). Ambos os autores, Ivor Goodson e Walter Benjamin, apesar de viverem em épocas e contextos diferentes, falam de futuro, em uma perspectiva de esperança e utopia, elementos fundamentais para a constituição desse trabalho.

2. Participantes Narradoras

Para Benjamin,

(...) o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1985, p. 231)

No anseio de compreender sobre o veganismo no entremeio do currículo e das histórias de vida e encontrar o que Benjamin chamada de *histórias inteiras*, é que a atual pesquisa se organiza em torno de ouvir as histórias de vida de pessoas veganas. Diante dos conceitos base para se aderir ao veganismo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas parecia se apresentar como campo fértil para discussões. É dialogal ao veganismo, por estudar a vida, e ao mesmo tempo distante, por utilizar dos animais não-humanos em situações de aulas práticas, experimentos e testes.

Para além das situações de rupturas e embates vivenciados cotidianamente por pessoas veganas, as experiências vividas por elas ao escolherem por uma área de estudo com tamanha complexidade trouxe-me inquietação e curiosidade. Ou ainda, o desejo de descobrir se elas escolhem a Biologia como possível área de estudo e atuação profissional.

Devido a uma disciplina que uma colega do grupo de pesquisa havia participado como PED³², soube que havia uma estudante vegana no curso. A partir do contato com ela, pedi a indicação de outros colegas veganos, e um a um repliquei o pedido de indicação. Sustentei este ciclo até perceber que todas as indicações eram de estudantes que eu já tinha contatado, chegando a um total de 7 pessoas. Destas, apenas 5 aderiram ao convite para participação.

³² O Programa de Estágio Docente (PED) é um programa institucional que possibilita o aperfeiçoamento da formação do estudante de Pós-Graduação para o estágio em experiência docente ou de apoio às atividades docentes e existe desde 1992. Disponível em: <http://www3.prpg.gr.unicamp.br/sites/site1/index.php/inicio-2/> Acesso em: 11 de out. 2021

Nota-se que todas que aderiram foram mulheres, motivo pelo qual assumo o artigo feminino no título da pesquisa e sempre que me referir ao grupo.

Vale-se destacar neste momento que uma questão saltou aos olhos e oferece solo fértil para outros desdobramentos de pesquisas, que é o recorte de gênero possível de ser observado neste campo. Os trabalhos sobre veganismo analisados no levantamento bibliográfico foram majoritariamente produzidos e orientados por mulheres, além de todas as participantes narradoras serem mulheres, bem como a professora vegana que as narradoras manifestaram fazer parte do IB. Isto dialoga com a teoria apresentada no livro *A política sexual da carne* (2015), em que Carol Adams caracteriza a carne como um dos símbolos do patriarcado e anuncia as relações de gênero presentes na cultura do carnismo.

Segundo a autora, para a maioria das culturas a obtenção da carne é tarefa dos homens e, portanto, “retirar a carne da refeição é ameaçar a estrutura da cultura patriarcal mais ampla” (ADAMS, 2018, p. 73). Para o escopo da presente pesquisa não é possível aprofundar a análise desta relação de gênero, mas destaco que ela perpassa o trabalho como uma questão pulsante que pode ter maior aprofundamento.

Para a realização da pesquisa, os únicos critérios utilizados para a seleção das participantes narradoras foi o fato de se declararem veganas e de serem estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na universidade escolhida, além da sua adesão voluntária em ceder entrevista à pesquisa. São elas que podem transformar as histórias vividas em histórias contadas, e por isso são parte vital desta investigação. Não somente seus atos de narrar, mas a vida que optaram por viver e suas disposições em partilhar suas histórias contribuem sobremaneira à pesquisa aqui desenvolvida e às conexões que aspiro desenvolver no diálogo das teorias de currículo, formação de professores e *Animal Critical Studies*.

Foram usados nomes fictícios para identificá-las, escolhidos por si mesmas em homenagem a pessoas importantes em suas trajetórias como veganas. Uma breve descrição de cada uma consta no início de seus retratos narrativos, que compõem o capítulo IV.

3. As entrevistas: generosidade em partilhar histórias de vida

A narrativa não está interessada em transmitir o “puro em si” (BENJAMIN, 2012), tampouco o ancoramento em uma verdade única. Narrativas são tecidas devagar, no cotidiano, no inesperado. Devido a este aspecto, o encontro com as narrativas foi facultado em entrevistas abertas, sem questionários estruturados ou semiestruturados, mas a partir de um convite para que contassem suas histórias como estudantes veganas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A realização de entrevista a partir de uma questão única possibilita uma narrativa livre das participantes, através da qual trazem fragmentos significativos de suas trajetórias de formação pessoal e profissional. Cria-se um contexto onde as participantes sentem-se à vontade para compartilhar suas memórias, trajetórias, expectativas, sentimentos e desejos em relação às suas experiências. Aqui, o interesse maior não é saber o que o outro pensa, mas o que ele viveu. As lembranças do passado ganham uma dimensão consistente no presente e, possivelmente, no futuro.

Outrossim, a partir das narrativas, podemos compreender as experiências de quem narra. Diante delas, assumo o lugar de pesquisadora-ouvinte e, dentro desta metodologia, me localizo no que Bortolato (2015) descreve a seguir:

A nós, interessa saber as histórias que nos contam. Nosso trabalho consiste em ouvir suas experiências com a significação que eles dão às suas vivências. [...] Cada narrador tem autoridade sobre a sua própria história e é visto como o aconselhador dentro da perspectiva benjaminiana, onde aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (BORTOLATO, 2015, p. 84).

As narrativas advindas das entrevistas, portanto, nos chegam repletas de aconselhamentos, experiências significativas da experiência de ser, de mundo, de um sujeito que carrega suas concepções e, principalmente, sua história de vida. As perguntas inseridas ao longo da entrevista não assumem caráter de averiguação ou busca sistemática por um fato específico, mas auxiliam a estimular a memória de experiências marcantes na trajetória da narradora e que tenham aderência à pergunta de pesquisa. Busca-se a condução da entrevista no rememorar de experiências, não no juízo ou revisão de práticas, como destaca Petrucci-Rosa:

Não operamos com a narrativa como dispositivo de autorreflexão ou de revisão das práticas. Não consideramos uma imagem que se forma no espelho a partir da qual subjetividades se constituíam. Ao contrário, não há espelho, há um alguém que conta uma história, e que por tê-la vivido e poder contá-la, é considerado um conselheiro,

alguém que tem algo a dizer a um ouvinte que, por sua vez, aprenderá com o narrador. [...] o investimento na abordagem narrativa nos permite entrar em contato com brechas abertas nas histórias individuais, que permitem ao ouvinte/ leitor vislumbrar um tempo e um lugar sociais (PETRUCCI-ROSA, 2014, p. 3)

Ao olhar para o conjunto das entrevistas não se buscará algum tipo de classificação ou compartimentalização dos conteúdos, mas a busca por densidades temáticas e ambiguidades inerentes à complexa experiência da vida. No processo de narrar, a narradora revisita-se e encontra sua própria história, preenchendo-a de sentidos pessoais e sociais.

a narrativa permite ao narrador uma forma de autoconhecimento, ressignificar seu passado como referência, e ao leitor um leque de verdades plurais e não uma verdade única, de reconstrução diante das suas ausências de explicações, tornando-se um diálogo aberto, um aconselhamento onde o leitor preenche as lacunas dessa narrativa com suas concepções (QUIMENTÃO, 2020, p. 41)

Quanto aos aspectos procedimentais, a coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho de 2021, todas de maneira remota, via *Google Meet*. Antes de proceder a cada entrevista, foi feito o contato com cada possível participante, explicada a questão da pesquisa e feita a disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³³ (TCLE). Após acolhimento do convite à participação, foi agendada a reunião virtual em dia e horário escolhido pelas participantes narradoras. As participantes foram orientadas a reservar cerca de 2h para o encontro, sendo possível encerramento mais breve, ou permanência por mais tempo caso fosse preciso. Uma das entrevistas foi feita em duas sessões devido ao estender da conversa. Mediante consentimento, as entrevistas foram gravadas pela ferramenta da própria plataforma e, após encerramento, todo o conteúdo foi transcrito e textualizado.

O momento de realização de cada uma das entrevistas foi memorável e auxiliou a direcionar e firmar a pergunta de pesquisa desta investigação. Bem como prevê Benjamin, as narradoras me conduziram enquanto ouvinte pelo seu fluxo de memórias. Tanto a dimensão do tempo quanto do espaço se tornaram outras. Fui conduzida a visitar o IB a partir das experiências narradas de cada uma das participantes, experimentando diversos sentimentos e reações junto às suas histórias de tensões, contradições, conflitos e ambivalências que vivenciam cotidianamente no instituto ao qual pertencem.

Algumas das experiências, já normalizadas em suas práticas cotidianas, foram narradas com certo distanciamento e indiferença, mas constituem partes centrais de algumas das mônadas que serão apresentadas a seguir, pois ilustram fortemente alguns dos conceitos de Goodson no momento do adensamento das temáticas para pensar currículo narrativo. Outros

³³ Disponível na seção de anexos.

momentos foram narrados imersos em emoções e até revolta ao serem visitadas no campo das memórias. Assim como quem pula de galho em galho nesse caráter quase mágico das memórias, as narradoras recordavam de diversas experiências vivenciadas ao longo do curso, manifestando um perfil genuinamente como narradoras, repletas de histórias para contar.

As entrevistas passaram por um protocolo de cuidado confirmando o conteúdo da textualização com as narradoras referentes, a título de construção e validação conjunta das narrativas. Posteriormente a esse processo, buscou-se por densidades temáticas, que deram origem às mônadas e retratos narrativos, o que será descrito detalhadamente na seção a seguir.

4. As mônadas e os retratos narrativos

Na escuta das histórias de vida, densidades temáticas emergem a partir dos episódios narrados. A partir destes temas que se destacam, é feita a identificação de fragmentos que os ilustram, que são capturados em formatos de mônadas que, segundo PETRUCCI-ROSA *et al.* são “(...) pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (PETRUCCI-ROSA *et al.*, 2011, p. 203; 204). E ainda:

são fragmentos narrativos imagéticos, que exibem os matizes de um todo, da mesma forma como ocorre com um caleidoscópio. Na relação entre sua natureza fragmentária e o universal, que a mônada é constituída por um elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história, como um flash ou snapshot, guardando em si uma tensão (GOODSON e PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 95)

As mônadas vislumbram articulação entre o vivido particular e esferas sociais mais amplas. Permitem a visualização de fragmentos das experiências de vida, e através delas podemos “reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro” (PETRUCCI-ROSA *et al.*; 2011, p. 203). As mônadas são construídas no exercício em que se ouve uma narrativa, mas o que se vê é um espaço e tempo social. Olhamos um sujeito, e podemos ver vários.

Para Goodson e Petrucci-Rosa (2020), é importante considerar que quem adensa a narrativa é o ouvinte, e que “as densidades temáticas se evidenciam conjugadas com possibilidades imagéticas sobre o que é narrado” (GOODSON E PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 96). Diante destas possibilidades imagéticas, as mônadas podem ser tidas como centelhas de sentido (GALZERANI, 2002), que têm final aberto e carregam em si regimes de verdade. Portanto, cada mônada “não apresenta um sentido único, conclusões determinadas e

estabelecidas, possibilita reflexões, desperta inúmeras significações e sentimentos a partir do fragmento da narrativa” (PETRUCCI-ROSA, 2018, p. 28).

Assim como as narradoras são tidas como construtoras de sentido em suas histórias, para a construção das mônadas coloco minhas mãos de forma artesanal, como as do oleiro na argila, definindo os fragmentos. Proporciono o encontro das narrativas com o problema da pesquisa, e trago o meu olhar para a construção de sentidos, além de estender o convite ao leitor, para igualmente adensar e ampliar as reflexões e os sentidos construídos.

No desafio de compreender as densidades temáticas que aparecem, Goodson propõe um método de organização dessas narrativas denominado “*portrayal*”, traduzido por Petrucci-Rosa como “retrato” (PETRUCCI-ROSA, 2018). As mônadas, portanto, são uma a uma intituladas, dando nomes às experiências, e organizadas em uma sequência que constitui o retrato narrativo de cada narradora, sendo oferecido ao leitor um retrato da história narrada.

Em consonância à crítica de Benjamin contra à ideia de romance e histórias com finais fechados em vista de consumo e comercialização, organizo os dois próximos capítulos separadamente. No capítulo IV, as mônadas são apresentadas em retratos narrativos e, para não sucumbirem ao fardo de um romance, a aproximação das mônadas com o referencial teórico e a questão da pesquisa é feita no capítulo subsequente. O ouvinte-leitor é convidado ao diálogo. Por isso, recomenda-se uma leitura em pelo menos dois blocos. Quem realiza a leitura tem a oportunidade de ter contato com os retratos narrativos das participantes, adensar, aprofundar, estabelecer conexões, identificações e estranhamentos. Somente depois, é realizada a aproximação das narrativas com os conceitos do referencial teórico e a questão da pesquisa.

CAPÍTULO IV

As narrativas

1. Retratos Narrativos

Neste capítulo serão apresentados os retratos narrativos de cada narradora, compostos por uma breve descrição de cada uma delas e o conjunto de mônadas construídas a partir das narrativas de suas histórias de vida, provenientes das entrevistas.

1.1 Participante Narradora 01 - Laura

Laura tem 23 anos, recém graduou-se em Licenciatura em Biologia na Unicamp. Sua irmã já era vegetariana quando ela e sua mãe decidiram ser também. Depois de alguns meses, as irmãs decidiram juntas tentar o veganismo e conseguiram. Essas transições aconteceram ao longo do seu período de graduação, e sua tentativa é por colocar em prática um veganismo abolicionista.

Mônada 01

BENEFÍCIO PARA A CAUSA

Achei que era só ver se o produto tinha um selo vegano, mas você tem que estar atenta a muito mais detalhes. Muitas empresas acabam usando selos sem autorização da entidade, ou colocam um selo, mas pertencem a uma empresa mãe, e a empresa mãe testa. O dinheiro acaba indo para o mesmo lugar. Aprendi que tem que mandar e-mail para empresa, o que é complicado e cansativo, pois raramente a empresa responde. Mas considero o benefício que tenho pela causa e também para a minha consciência, porque fica pesado pensar que parte do meu dinheiro está indo para alguém que explora animais.

Mônada 02

INTIMIDADA

Demorei para me auto intitular vegana. Quando eu estava no processo de trocar tudo, bem no comecinho, eu ficava quieta. Não tinha tanta propriedade para falar. Agora eu até falo, mas depende se tenho intimidade com a pessoa. Alguns ficam me zuando, e eu não consigo falar nada pois fico intimidada. Mas se alguém me pergunta, daí eu falo tudo o que eu sei.

Mônada 03**FORÇA TAREFA**

Ninguém fala abertamente que é legal, todo mundo fala: ‘sou contra’. Mas a maioria tem aquela opinião de que, mesmo sendo contra, atualmente não dá para trocar tudo. Pelo menos na indústria, é bem difícil na questão de vacinas. As pessoas falam que não tem como trocar os métodos agora e que todos têm que usar os animais. Mas se todo mundo fizesse uma força tarefa para pesquisar métodos alternativos já teríamos trocado quase todos. Vai mudando aos poucos conforme vão descobrindo, mas se não tiver esse impulso para descobrir, não vai descobrir.

Mônada 04**VOCÊ PODE NÃO FAZER, MAS VAI FICAR SEM NOTA**

Os professores falam 'você pode não fazer, mas isso vai cair na prova e ser cobrado de qualquer jeito, essa atividade vale nota e você vai ficar sem'. Não são tão compreensivos, poderiam passar outra tarefa ou cobrar de outro jeito na prova. Não vejo os professores falando coisas boas do veganismo. Muitos falam coisas erradas, e não falam abertamente mal, às vezes só não é comentado. Mas alguns professores a gente sabe que têm preconceito.

Mônada 05**TUDO BEM, PORQUE TINHA QUE ME FORMAR**

Fiz uma matéria eletiva que era sobre invertebrados marinhos, e tinha que fazer pesquisa de campo. Eu perguntei antes e falaram que não íamos matar, só íamos coletar uns bichinhos que ficavam no meio dos grãos de areia. E eu pensei que tudo bem, porque tinha que me formar. Comecei a fazer a contagem e quando terminamos de contar, eles ainda estavam vivos em um potinho com água marinha. A professora pegou o frasco e saiu andando dizendo que ia congelar e matar. Não tinha o que eu fazer. Ela só falou: ‘ah, vou matar’. Eu senti que fui enganada. Fiquei muito mal, me senti uma péssima vegana.

Mônada 06**DEBATE**

Uma vez na disciplina de Ética o professor dividiu a sala e explicou que iríamos fazer um debate: metade seria a favor e metade contra a realização de testes em animais. Na época eu nem era vegana, era um pouquinho antes de eu ser vegetariana. Caí no lado contra testes em animais, tive que pesquisar bastante. Fiquei nervosa no debate, pois vi que realmente eles defendem com unhas e dentes os testes em animais. O debate não ficou tão amistoso. Senti o embate na hora que eu estava falando, parecia que não estavam me escutando. Só queriam rebater e defender a versão deles. Sei que o propósito era o debate, mas você via que não era só para o propósito acadêmico e educativo, ficava bem pessoal.

Mônada 07**CONCEITO BONITO**

Ia ter uma visita obrigatória ao zoológico em uma disciplina de zoologia de vertebrados, e decidi ir. Muitos biólogos defendem o zoológico porque o princípio por trás é o de conservação, de ajudar a reabilitar animais ou salvar animais que não podem mais voltar para a natureza. É um conceito bonito, mas a gente sabe que na prática acaba não acontecendo. Os animais ficam expostos, acabam sendo tratados como entretenimento, a maioria das jaulas não são boas, enfim... tem esse embate. Ver de perto todo aquele sofrimento foi horrível. Foi uma experiência cruel comigo, mas vi que realmente me ajudou a formar uma opinião de que por mais que o conceito seja bonito, a prática é horrível, horrível.

Mônada 08

AJUDANDO NA CONVERSA

Como eu estava no começo do veganismo tinha ainda muito medo, estava muito insegura de falar com alguém sobre, discutir. Teve gente que falou que achava errado, que estávamos tratando os animais como exposição, entretenimento, e eles não estão lá para isso, que deviam ter outros métodos melhores, eu fui ajudando na conversa. Os professores diziam que não tinha outro jeito, tinha que fazer assim por causa da ciência e da conservação, e fim. Diziam que zoos pequenos não recebem verba suficiente, por causa disso os animais passam fome, não têm uma alimentação adequada, campo adequado... mas é melhor que jogá-los na rua. Disseram também que quando você vê ao vivo o animal, sente-se emocionado porque é uma criatura muito bonita e você vai querer conservar, não vai querer fazer mal para a natureza. Meio que não teve muito debate. A gente apresentou esses pontos e os professores só rebateram, não teve o que fazer.

Mônada 09

ELES ACABAM MATANDO

Sempre no final dos testes você não pode devolver ou ficar com os animais, tem que descartar. Em teoria você tem que matá-los, o que é cruel. Às vezes, testou alguma droga, não sabe se vai dar alguma mutação, se vai causar algum impacto ambiental, ou às vezes até mesmo se a gente for adotar o bichinho e ele nos morde, pode representar alguma doença para a gente. Por isso eles acabam matando. E a maioria no final também tem que matar para fazer a avaliação do corpo, às vezes tem que fazer o corte histológico para colocar no microscópio, e acaba matando o ratinho mesmo. Então muitos, ou já mata porque é o propósito no final, ou porque “pode” causar um desequilíbrio no ambiente, ou para a gente, então acaba sendo descartado. Mas eu sei que algumas pessoas acabam levando para casa.

Mônada 10**CAMINHÃO DE COELHOS**

Vi um caminhão descarregando alguma coisa. Fiquei curiosa e dei uma olhadinha para dentro. Vi de relance uma gaiolinha com um coelho. Estava bem no meu caminho, então fui passando até que chegou no ponto de ver por completo, eu vi que era o caminhão inteiro de coelhos. As gaiolas eram muito pequenas, cabia só o coelho parado. Passei o dia inteiro pensando nisso, foi péssimo, e vi que realmente não vou trabalhar com coelhinhos, não dá, eu não ia conseguir.

Mônada 11**ENTENDENDO COMO FUNCIONA**

Quando entrei no curso não tinha muita noção de como ia ser essa parte de lidar com os animais. Eu tinha noção que todo mundo tem que dissecar sapo, isso eu imaginei que ia passar em algum momento. Mas não tinha dimensão do que é fazer um teste científico, coletar animais... Na minha cabeça, só dava um anestésico e ele morria, uma coisa básica assim. Até tem esse método, mas não é muito usado, depende do seu estudo. Fiz um uma vez em que você coloca o ratinho em uma câmara e vai tirando o oxigênio até ele morrer sufocado. Eu vi isso e fiquei bem traumatizada porque ele começa a desesperar antes de morrer, faz xixi nele mesmo e fica agonizando, pois está sufocando. Depois ainda tinha que cortar ele. Eu fiquei só assistindo, foi bem pesado. Esse é o método mais simples, tem métodos piores. Tem um que coloca anestésico para petrificar o corpo, e outro que você segura o ratinho pela cabeça e puxa o rabo tão forte que destronca ele. A gente tem uma dimensão que os testes são ruins, mas não sabe o quanto até realmente estudar e ver. Ao longo da graduação você vai entendendo como funciona.

Mônada 12**SERRAR O CÉREBRO**

Eu estava fazendo um treinamento para fazer lâminas para microscópio. Podia ser de plantas, fungos e etc, mas no caso era de animal. A moça que estava ensinando a gente começou a contar que tem um método que a gente coloca anestésico e ele vai petrificando o corpo do rato. Ele vai paralisando o corpo aos poucos, dependendo das condições de circulação sanguínea, até o ratinho parar completamente. O cérebro degrada muito rápido, então quando você tem que estudar o cérebro, tem que cortar rapidamente. Ela falou super casualmente: 'ah, a gente faz uma competição de quem consegue serrar os ratinhos mais rápido depois que eles começam a morrer, para fazer as lâminas'. É um nível de frieza tão grande que as pessoas começam a fazer uma competição de quem consegue serrar o cérebro mais rápido.

Mônada 13**SERÁ QUE COROTE É VEGANO?**

Quando comecei a virar vegana e pesquisar sobre, surgiram várias dúvidas. Será que corote é vegano? E cerveja? Nunca parei para pensar antes. Sei que a maioria das cervejas patrocina rodeios, como eu ainda não tinha abolido tudo, eu ia e bebia, e me sentia mal por isso. Na época vi um vídeo falando que corote é vegano, então quando tinha corote, eu tomava corote.

Mônada 14**PÉS FIRMES**

Estudar os animais e as plantas me faz ter esse entendimento de que os animais não são tão diferentes da gente. Então porque nós os comemos? No IB foi onde eu tive mais contato com o veganismo, nem sei o que seria de mim se eu não tivesse entrado na Biologia. Quando eu vejo outras pessoas defendendo com tanta força os testes, por exemplo, isso me faz pensar: 'porque as pessoas defendem isso?'. Por mais que seja contraditório, foi o que me fez virar vegana. Quando é discussão de zoológico, e eu vejo muitos amigos que eu gosto defendendo com tanta força, eu penso: 'Será que realmente os zoológicos estão fazendo uma coisa boa?'. Mas então lembro da forma com que penso e coloco os pés firmes no chão.

Mônada 15**COMIDA DE PASSARINHO**

Sabia que ninguém levaria algo que eu pudesse comer. Então fiz um pão de queijo vegano e brownie vegano. Os meus amigos comeram e falaram que comida vegana é boa, nem dava para perceber a diferença daquele para uma “normal”. As pessoas pelo menos puderam ver que a gente não come só castanha e comida de passarinho, que nem algumas pessoas dizem.

1.2 Participante Narradora 02 - Teresa

Teresa tem 23 anos, ingressou no curso de Licenciatura em Biologia e dois anos depois se tornou vegetariana. As causas ambientais e sociais levaram à sua transição para o veganismo, que aconteceu durante o período de distanciamento social devido à pandemia COVID-19.

Mônada 01

CINZAS DO CÉU

De repente tudo ficou escuro e caiu cinzas do céu. Achamos muito estranho aquilo e procuramos na internet o que estava acontecendo. Vimos as notícias de que estava pegando fogo na Amazônia e fiquei muito mexida com aquilo. Já conhecia motivos para ser vegana por fazer Biologia, já tinha noção dos aspectos mais ecológicos, como o desmatamento, mas aquilo nunca tinha tocado meu coração. De repente, eu me vi muito abalada com isso e percebi que eu fazia parte do problema, porque eu ainda consumia carne.

Mônada 02

FAMÍLIA

Parar de comer carne já foi um choque. Eles diziam ‘você não come nem alface, como vai parar de comer carne?’. Acostumar a família com o veganismo foi um processo ainda mais lento. Mas consegui. Fui mostrando para eles outras opções, mostrando que não é um radicalismo. Dá para ser feliz também, mesmo comendo só plantas.

Mônada 03

COMODISMO

Comecei a ter esse olhar mais atento ao veganismo quando comecei a ter matérias de ecologia. Eu tinha vários colegas vegetarianos dentro da classe e sempre me questionava: 'tem alguma coisa errada, acho que eu poderia parar de comer carne, estou tendo acesso a todo esse conhecimento (...)'. Mas eu sempre tentava dar uma desculpa contrária para mim: 'ah! mas é cadeia alimentar né, fazer o quê?'. Tentava me convencer do contrário para eu não precisar sair do comodismo. Querendo ou não é um comodismo, porque mudar seus hábitos é uma coisa que, a princípio, te dá desconforto.

Mônada 04

SOB O MESMO TETO

Morei em uma república que tinha uma menina vegana, ela foi uma das minhas inspirações. Depois, mais duas meninas viraram veganas e, algumas, vegetarianas. Foi uma forte influência para mim. Na casa onde estou agora é mais difícil, pois só tem eu e mais uma menina que é vegetariana. É uma experiência legal também, porque as outras meninas sempre perguntam sobre o assunto e eu sempre mostro algumas coisas veganas.

Mônada 05

TEM TUDO A VER COM A BIOLOGIA

As pessoas focam na alimentação, mas o veganismo abrange muito mais. Não estou nessa só pelo sofrimento dos animais não-humanos. Uma das descobertas que mudaram minha vida e fizeram eu entender o porque eu quis aderir ao veganismo, foi quando eu comecei a ter contato com o veganismo popular, através de um perfil de Instagram. Tudo fez muito mais sentido para mim. O que tem a ver o desmatamento lá na Amazônia com a alimentação da população periférica? Porque as pessoas não têm o direito de escolher o que comer, de uma forma realmente livre e saudável? Porque a gente tem que comer tanto agrotóxico? Comecei a estudar bastante sobre isso e foi uma ligação importante, fez todo o sentido e se ligou à minha profissão. Tudo isso tem tudo a ver com a Biologia, pois a gente estuda toda a relação humana com o ambiente."

Mônada 06**ABRIR OS OLHOS**

Vi um comentário assim em uma disciplina de sistemas agrícolas: 'essa matéria é incrível, tem um olhar diferenciado e parei de comer carne depois de cursá-la'. Eu ainda comia carne, e achei interessante, era uma coisa que eu pensava em fazer mas não tinha coragem, queria ver se essa disciplina abria os meus olhos. Mas nenhum professor nunca nem usou diretamente 'veganismo' ou 'vegetarianismo', era mais 'consumo de carne'. Jogavam assim... nunca foi um debate.

Mônada 07**MINHOCAS**

A gente tinha que abrir uma minhoca anestesiada. Ela ainda estava viva, mas anestesiada. A gente tinha que abrir e olhar os sistemas lá dentro. Eu me senti extremamente desconfortável de fazer aquilo. Falei: 'eu não quero fazer isso, a minhoca está viva'.

Mônada 08**COMER INSETOS**

Passamos por diversas experiências relacionadas aos insetos que talvez possam causar dor e desconforto a eles. Eu não me sentia à vontade para fazer. Em uma disciplina sobre história natural dos insetos os professores mostravam o quanto os insetos eram ricos em proteínas e como a gente poderia passar a consumi-los e parar de consumir o gado, por exemplo, para diminuir o impacto ambiental. Se for pensar na parte ecológica e nutricional, faz sentido, seria um impacto extremamente menor se as pessoas passassem a comer insetos ao invés de carnes. Mas não é esse o ponto de vista do veganismo.

Mônada 09

INSETOS MORTOS, QUE A GENTE NÃO MATOU

Tínhamos que montar uma caixa entomológica como trabalho final. A disciplina foi explicando sobre os insetos, depois sua história natural, características e curiosidades sobre suas vidas... e então aprendemos técnicas para matá-los e colocar na caixa. Eu ainda não era vegana, mas já não achava certo tirar a vida desses insetos para colocar em minha caixa entomológica, sendo que aquilo não seria usado para nada, só ia ser usado para eu ganhar uma nota. Isso não era justo. Então eu e uma amiga decidimos que só íamos coletar insetos que já estavam mortos, não íamos utilizar técnicas para matar nenhum dos insetos. Saíamos pela Unicamp, pelas ruas, em casa... e por fim conseguimos uma nota super boa só coletando insetos mortos, que a gente não matou. Mas foram feitas muitas caixas entomológicas da turma e a grande maioria matava os insetos. Eu achava um absurdo. Para quê, sabe?

Mônada 10

EM DEFESA DA VIDA

Eu não achava justo matar uma barata sem motivo, só para eu olhar dentro dela. Os biólogos falam que estão defendendo a vida, estudando a vida, mas a que custo? E quais vidas? Eles dizem que as coisas são importantes, mas algumas 'são mais'. Tem mesmo que sacrificar 40 minhocas, 40 baratas em cada aula? Será que os professores não poderiam planejar as aulas sem matar animais? Esse é um ponto que me entristece no curso, na minha formação, mesmo antes de ser vegana.

Mônada 11**TESTÍCULO DE GAFANHOTO**

Os estudantes tinham que sair pelo campus, cada um tinha que coletar um gafanhoto - então eram mais de 40 gafanhotos - e levar para o laboratório para sacrificá-los. Iam tirar os testículos dos que eram machos e preparar uma lâmina histológica para analisar no microscópio. Foi um momento que muita gente se mobilizou contra, teve até abaixo assinado para falar para a professora mudar os métodos, para não precisar sacrificar tanto gafanhoto. Para o quê? Somente olhar na lâmina, sendo que existem vídeos que poderiam ser mostrados, ou então lâminas que ficassem fixas. Quantos animais não iam morrer por causa disso, todos os anos? Por conta da mobilização e do abaixo assinado, a professora mudou o método. Ela fez algumas lâminas fixas e não precisou matar um monte de gafanhotos. Foi um método alternativo que a gente conseguiu achar no momento e que a professora aceitou, respeitou nossa decisão e mudou o método.

Mônada 12**PEZINHO ATRÁS**

Na zoologia de invertebrados, que são muitos insetos ou bichos que as pessoas não ligam muito, é comum termos que matar. Como os vertebrados são mais próximos da gente, são mais fofinhos, então as pessoas têm mais um pezinho atrás, entendem que não dá para ficar matando um monte. Mas os invertebrados não tem muito essa comoção das pessoas, principalmente dos professores.

Mônada 13**LUGAR CERTO**

A Biologia para mim é tudo, eu gosto muito do que eu faço. Me encontrei, estou no lugar certo.

Mônada 14

ARROZ, FEIJÃO E UM PÃOZINHO

Virei vegana na quarentena, então presencialmente no campus eu tenho experiências só com as minhas amigas que já eram veganas. Teve uma festa que a gente foi e estávamos morrendo de fome. Comprei uma pipoca que tinha queijo no meio e nem me toquei, essa amiga vegana estava morrendo de fome também e não pode comer. A vida dos veganos, no geral, não é muito acessível. Várias vezes que eu ia comer não dava tempo de ir no RI³⁴, acabava indo no bandejão mesmo e comendo só a salada que tem no RII³⁵, com arroz, feijão e um pãozinho.

Mônada 15

EM PROL DA CIÊNCIA

O professor comprou em um pesqueiro várias lulas, já mortas, e trouxe para os alunos dissecarem. Para os alunos desconfortáveis com a situação, ele deu uma desculpa dizendo que já estavam mortas, alguém ia comprar e comer, então éramos melhores pois estávamos usando para a ciência. Muitas atitudes que os professores tinham e que a gente considerava erradas, estavam sempre com esse discurso de que é 'em prol da ciência'. Ou então: 'vocês estão aqui e vão se formar cientistas, têm que lidar com isso'. Existem algumas situações em que os animais precisam ser sacrificados ou passar por alguns procedimentos. Às vezes, por exemplo, se você acha uma espécie nova em determinado lugar, para você provar que ela estava ali e outros pesquisadores terem conhecimento; ou levar para o museu para que outros cientistas tenham conhecimento daquela espécie e consigam estudá-la para conservar a espécie. Mas como biólogos, a gente precisa saber medir essas coisas e não só dar importância para as vidas consideradas mais importantes. As pessoas acabam perdendo a linha com essa desculpa da ciência, como se tudo isso fosse para a ciência. Acabam cometendo algumas crueldades desnecessárias, que não tem sentido, mas é: 'em nome da ciência'.

³⁴ Restaurante Universitário I. Único dentre os três restaurantes universitários desta universidade que oferece a opção vegetariana/vegana. Geograficamente distante da parte central do campus.

³⁵ Restaurante Universitário II. Principal prédio da alimentação universitária, com localização central no campus e maior quantidade de refeições servidas por turno. Também chamado pelos estudantes de 'bandejão'.

Mônada 16**DIGITAIS**

Fui ajudante de campo de uma pesquisa e fomos para campo. A pesquisadora estava estudando fungos dos sapos. Tínhamos que passar o *swab*³⁶ neles e depois fazer o teste se estavam com fungos ou não. Durante o campo, a pesquisadora resolveu coletar mais dados, ela ia pegar as digitais desses bichinhos. Eles não seriam sacrificados, mas ela ia cortar a pontinha do dedo deles e depois soltar. Achei aquilo um absurdo, fiquei muito assustada. Eu não imaginava isso dentro da minha área, com pessoas que dizem 'eu amo sapos'. Não era uma necessidade, não era uma coisa que já estava prevista. Ela resolveu aquilo na hora. Disse: 'acho que seria legal se a gente tivesse as digitais deles'. Perguntei se tudo bem se eu não ajudasse naquilo. Eu não consegui ficar nem no mesmo ambiente. Ela pegava o sapinho, cortava a pontinha do dedo e colocava em um saco com ar para soltar depois. Eu ficava me perguntando: 'o que está acontecendo? Que tortura!'. Ficava imaginando a vida desses sapinhos sem a ponta dos dedos. Foi horrível.

Mônada 17**XILOCAÍNA**

Meu orientador me falou que, como eu estava naquele laboratório, eu ia precisar aprender a sacrificar sapos. A maioria dos anfíbios a gente sacrifica com xilocaína, passamos uma pomadinha no ventre e ele morre adormecido. Só que eu tenho alergia a xilocaína, então foi uma desculpa que eu dei e consegui que o professor me liberasse aquele dia. Ele entendeu e disse que seria melhor eu só matar quando tivesse luva e máscara e só quando fosse extremamente necessário. Ainda bem, me safei. Mas naquele dia, tive que ver ele passar a pomada de xilocaína e o sapinho foi sacrificado por nada, só para me 'ensinar'.

³⁶ Cotonete estéril que serve para colher amostras para exames. Disponível em: <https://www.wordreference.com/enpt/swab> Acesso em: 15 de set. 2021.

Mônada 18**SEGUNDA SEM CARNE**

O máximo que já tive, devido a algumas aulas de Ecologia que a gente menciona o impacto do gado no ecossistema, foi um professor sugerindo para a gente aderir à segunda sem carne³⁷, dizendo que um dia sem carne já causa um impacto bastante positivo. Foi o mais perto que chegou, nada relacionado diretamente à vegetarianismo e veganismo. Pelos professores serem mais velhos eles não têm grande conhecimento nessa parte, e também por ser algo polêmico, alguns professores ficam relutantes em tocar nesse assunto.

Mônada 19**TEMA BEM COMPLEXO**

Tivemos uma discussão bastante rica sobre zoológicos em uma disciplina. É um ponto que entra em conflito o meu veganismo e minha formação, porque o veganismo não apoia zoológicos. Só que eu como bióloga vi que existe uma grande importância dos zoológicos. Depois de todo esse debate, ficou uma conclusão na minha cabeça: é um tema bem complexo.

³⁷ A Campanha Segunda Sem Carne se propõe a conscientizar as pessoas sobre os impactos que o uso de produtos de origem animal para alimentação tem sobre os animais, a sociedade, a saúde humana e o planeta. Existe em mais de 40 países e chegou ao Brasil em 2009, convidando as pessoas a descobrirem novos sabores ao substituir a proteína animal pela vegetal pelo menos uma vez por semana (SVB, 2021). Disponível em: <https://www.svb.org.br/pages/segundasemcarne/> Acesso em: 08 de out. 2021.

1.3 Participante Narradora 03 - Adriana

Adriana tem 24 anos. Ela e sua mãe se tornaram vegetarianas e, logo em seguida, veganas. Se atentaram juntas à percepção de que os animais têm interesses parecidos com os dos humanos em aspectos de sensibilidade e espiritualidade. Essa percepção influenciou a escolha pelo curso de Licenciatura em Biologia e, portanto, Adriana ingressou no curso já vegana.

Mônada 01

DECIDIR PERMANECER

Eu era muito próxima da natureza e dos animais, não fazia mais sentido continuar comendo eles. Decidi ficar vegana uma semana para ver como ia ser, e todo domingo eu decidia se permaneceria vegana ou não, até esquecer de ter que decidir e ficar vegana para sempre.

Mônada 02

A NATUREZA É ASSIM

Uma tia falava para mim e minha mãe sobre cadeia alimentar, que estávamos no topo mais alto, que a natureza é assim, que ficaríamos doentes, que tínhamos que comer carne. Outra tia dizia que Deus fez os animais para a gente se alimentar deles. Éramos estranhas, aquelas que iam contra a maré. Diziam que íamos ficar doentes, perguntavam pelas proteínas, pelas vitaminas... No começo não tínhamos as respostas, estávamos nos construindo enquanto veganas, então foi difícil. Mas com o tempo passamos a ser uma referência de pessoas que gostam de animais, que têm uma consciência dos impactos na natureza, meio hippies... Essa é a visão que têm sobre a gente.

Mônada 03

SE JUSTIFICAR

Quando as pessoas chegam para falar comigo, começam a se justificar sem motivo nenhum. Tentam se aproximar dizendo que não comem muita carne, ou que só comem carne branca, tentando mostrar que não estão tão erradas. Elas se sentem culpadas quando veem que outra pessoa está fazendo isso diferente e que o que elas estão fazendo pode ser melhor, tanto para elas quanto para o meio ambiente.

Mônada 04

ACOLHIMENTO

Eu queria saber como podemos respeitar mais a natureza sem todo esse impacto que a gente causa. Fui assistindo documentários, seguindo pessoas no Instagram, vendo vídeos no Youtube... Vi perfis que faziam receitas para poder pegar um pouco de dicas e sentir o gosto das coisas que eu gostava. Procurei muito sobre educação vegana para crianças, pois fiquei pensando que se um dia eu tivesse um filho queria que fosse vegano. As redes sociais ajudam muito, foi por lá que entrei em vários grupos de veganismo e fui me sentindo acolhida.

Mônada 05

COMER CADÁVERES

Tudo que eu fui aprendendo com o veganismo foi me deixando cada vez mais vegana. Aqueles documentários tinham coisas muito feias, como as cenas que mostravam os abates de animais, mostravam pintinhos sendo triturados... aquilo destruiu meu coração. Como eu comia aquilo? Todas as cenas ficavam voltando na minha cabeça e não fazia mais sentido para mim comer aquilo. A decisão foi ficando cada vez mais sólida. Fui aprendendo sobre o impacto no uso da água, sobre a destruição dos biomas... não consigo mais olhar para um pedaço de carne como um alimento, eu olho como um cadáver. E não faz sentido comer cadáver.

Mônada 06

SER VEGANA NA BIOLOGIA É COMPLICADO

Eu tinha uma visão de que o curso de Biologia ia ser muito acolhedor para esse tipo de vida. Imaginei que as pessoas iam ser na maioria vegetarianas, que gostassem da natureza, e que os professores entenderiam tudo isso. Mas não foi assim. Ser vegana na Biologia é complicado, porque as pessoas gostam muito da natureza, por isso dizem fazer Biologia, mas não têm essa visão quanto à exploração animal.

Mônada 07

LIVRO NA BANCADA

Os professores levavam exemplares de museu, já empalhados, ou alguns vivos. Os alunos da biologia são muito curiosos, gostam de mexer nas coisas. Eles pegavam a lesma e passavam de mão em mão, como se fosse a coisa mais natural e normal para a lesma. Isso me incomodava muito. Quando eu percebi que ia ter esse tipo de coisa eu mudei minha postura na sala. Toda aula prática eu me sentava no canto de uma das bancadas com um livro de zoologia bem grande, pegava o capítulo da aula e ficava estudando no livro. Buscava fotos e vídeos na internet para mostrar que eu conseguia absorver esse conteúdo sem precisar utilizar aquele material que ele estava expondo. Eu nunca ia ver os exemplares, nem vivos, nem mortos. Foi uma fase que eu não sabia até que ponto eu podia ir para não ser contrária aos meus ideais e as pessoas não acharem que eu estava só fazendo baderna.

Mônada 08

SE NÃO GOSTA DE ANIMAIS, SEU LUGAR NÃO É AQUI

O professor comprou minhocas em um pesqueiro, anestesiou, e a gente tinha que abrir para ver as estruturas dentro dela. Eu fiquei desesperada. Esse tipo de prática não faz nenhum sentido, porque a gente não vai dissecar nenhuma minhoca na vida, em nenhuma profissão da biologia. E também pelas questões didáticas, pois quando a gente abre a minhoca está tudo vermelho ou cinza, não está colorido, não dá para identificar nada. Era uma minhoca para cada aluno, e às vezes ela começava a se mexer no meio do procedimento pois estava anestesiada, não morta. Era horrível. Procurei o professor uns 15 dias antes da aula, dizendo que não me sentia confortável com a prática. Eu já tinha pesquisado que existe uma lei que protegia questões religiosas e éticas, e sabia que eu não precisava participar de uso de animais vivos em sala de aula. Mas eu tentei ser sutil e não usar esse argumento com ele. Falei que não estava me sentindo confortável e não queria participar dessa aula. Ele não entendeu, achou que eu estava de frescura e que não queria mexer com minhoca. Ele foi muito ríspido comigo, muito violento, ele não sabia como agir diante dessa situação. Como era uma atividade que valia nota, fui conversar com o coordenador do curso. Expliquei que eu era vegana, não concordava com isso e não ia me sujeitar a esse tipo de prática. A frase que ele falou foi 'se você não gosta de animais, você não deveria estar fazendo Biologia'. Eu não consegui nem argumentar com ele direito pois estava em opressão, eu era aluna, ele era coordenador de curso. Eu estava com vontade de

chorar a cada segundo que estava naquela sala para explicar o porque não queria estar ali, e ele insistindo que eu tinha que participar, que o professor tem liberdade de escolher o jeito da disciplina. Por fim, ele falou que realmente, se o animal está vivo eu não preciso fazer parte da aula, mas se já estivesse morto eu teria que participar. Como as minhocas estariam anestesiadas, eu não precisaria ir. Mas manteve do início ao fim o discurso de que eu ia perder o conteúdo e ia ficar defasada com relação aos outros alunos da turma.

Mônada 09

A ALUNA MALUCA QUE NÃO QUERIA PARTICIPAR DAS AULAS PRÁTICAS

Depois, ia ter uma dissecação de lula, e o professor já começou a apresentar sinais de desconforto comigo na sala. Antes dessa aula com a dissecação, ele começava a fazer piadas com animais mortos. Tinha slides na aula de alimentos com origem asiática com vários insetos no prato, ele dizia ‘isso deve ser muito gostoso’ e olhava para mim, me cutucando. Ele falou que as lulas iam ser compradas na feira, como já estavam mortas, eu ia ter que participar da aula. Eu fiquei desesperada de novo. Alguns amigos meus também estavam desconfortáveis, consegui reunir cerca de 15 alunos e fizemos um e-mail. Enviamos pelo endereço da turma, mas obviamente ele sabia que eu estava por trás. Falei que estávamos desconfortáveis, sugerimos que ele podia fazer menos grupos, projetar uma dissecação na tela para todos verem, pedi outras formas de avaliação, e ele não respondeu o e-mail. Na semana seguinte ele deu um show na aula. Disse que a gente não dava valor ao processo dele de ser professor, de pensar a disciplina e nos alunos, disse que tudo isso era para nosso aprendizado, que íamos perder um conteúdo que ninguém mais tem. Enquanto falava olhou muito para mim, falou comigo diretamente algumas vezes. Eu tive que me colocar diante da sala inteira, tendo que falar minha posição contrária a dele. Por enfim, ele falou que ia ser uma atividade opcional. Argumentou que como seria em grupo, seriam menos lulas que minhocas e que, de toda forma, quem não fosse ia estar perdendo. Dos 15 alunos, 7 não foram, e alguns ficaram só assistindo. Eu não fui. No fim da atividade o professor tirou uma nota desesperadora de mim. Depois de uns anos eu conversei com amigos meus que eram monitores dessa disciplina, e eles me contaram que o professor fazia reunião de urgência com os monitores para discutir esse caso ‘da aluna maluca que não queria participar das aulas práticas’. Eu fiquei feliz por ter plantado uma sementinha da pessoa que pensa diferente, mas o processo todo foi desgastante, horrível, fiquei péssima.

Mônada 10

REVER POSTURAS E PRÁTICAS

O modo com que lidam com insetos na Biologia é assim: vi um inseto bonito, vou coletar, matar de uma forma específica para que ele fique do jeito ‘certo’, daí prender com alfinete e contemplar o lindo inseto que acabei de tirar da natureza. O professor dessa disciplina era o que auxiliava na disciplina passada, então já sabia como eu era. A disciplina inteira eu estudava a estrutura dos insetos pelas fotos e pelos vídeos. O professor via que eu estava interessada. No último dia da disciplina o professor veio me agradecer pela minha postura, pois tinha feito ele rever suas posturas e práticas em sala de aula. Eu fiquei feliz e senti que eu tinha contribuído com alguma coisa ali.

Mônada 11

ORIGEM

A professora conversou muito com a gente sobre a origem dos materiais que a gente usava. A maioria deles eram do museu, pois eram encontrados mortos nos lugares, era um processo diferente. Como eu sabia que os exemplares não vinham de exploração, então eu participava, pois me sentia mais respeitada.

Mônada 12

COBRA NO PESCOÇO

Veio um pesquisador que tinha uma píton viva. Estava enrolada em seu pescoço, porque dizem que é assim que os biólogos andam. Eu não fui pois já sabia que ia me estressar. Depois da aula eu vi metade da minha turma postando fotos com a píton no pescoço, passando de mão em mão para as pessoas. Eles fazem isso porque tem o estigma de que biólogo tem que ter aula de serpentes e colocar ela no pescoço para mostrar que é amante da natureza. Fiquei muito incomodada. Não faz sentido os biólogos lutarem e trabalharem em prol do meio ambiente e estarem lá mexendo na píton, que tem vários órgãos sensoriais muito mais sensíveis que os nossos. Com certeza não estava sendo confortável para ela ficar passando de mão em mão.

Mônada 13

NÃO ERA UMA OPÇÃO

Eu gosto muito de animais, mas a coleta de animais é cruel. Fisiologia Humana era uma área legal, gostava de estudar sobre tecidos, sobre anatomia... mas sempre soube que era estudada por ratos e outros animais. Por mais que eu gostasse da área, não era uma opção para mim. Cheguei a pensar em Ecologia Animal, mas dependendo da área acaba coletando animais para sua pesquisa, também não fazia sentido para mim. Como vou estudar um grupo de animais se tenho que coletar eles? Fui me blindando muito dessa área prática com exploração animal. Como eu sempre passava longe, fui fechando meus olhos para essas áreas. Fui para a botânica, ecologia (...) matérias que não tinham a ver com animais. Foi ficando mais fácil de lidar.

Mônada 14

EXCURSÃO SEM SENTIDO

Teve uma excursão de campo para um zoológico, e era a única atividade avaliativa dessa parte da disciplina. Fui conversar com o professor e ele falou que se eu não fosse, não ia ter nota; se não tivesse a nota, não ia passar na disciplina. Estava sem saída. Decidi ir para poder questionar, pois se eu não fosse em uma viagem que todo mundo foi, eu não ia ter o que falar sobre aquilo. Os professores entregaram o roteiro para a gente prestar atenção em algumas coisas do zoológico, basicamente a gente tinha que observar a estrutura anatômica dos animais, que é uma coisa que a gente vê pela internet. Já de início deixou de fazer sentido a viagem. Também tínhamos que ver os aspectos comportamentais dos animais, o que também não faz sentido, porque o comportamento dos animais não é aquele comportamento que a gente vê no zoológico. Para mim foi torturante. Eu tinha que observar os animais nos recintos e anotar as coisas no papel. As últimas perguntas eram sobre as instituições do zoológico, qual sua importância. Era um zoo que não tinha acompanhamento, orientação nenhuma. No momento de escrever na atividade, eu escrevi um texto dizendo que não concordava, reconheci os pontos que são positivos mas indiquei várias coisas que poderiam ser feitas diferentes. Na viagem de volta o professor veio perguntando o que tínhamos achado. Fiquei bem quietinha pois sabia que seria difícil de novo. Os professores trabalham todos juntos no departamento e as fofocas fluem, sabia que ele já tinha ouvido falar de mim da outra disciplina. Ele parou bem na minha frente para perguntar o que eu tinha achado. Eu tive que falar, de novo. Me colocar, de novo.

Falei que não concordava, que essa excursão não devia existir, que eu não queria estar ali, que vi várias questões problemáticas no zoo com os animais, que acreditava que as coisas poderiam ser feitas de uma forma diferente e que o nosso país não tem estrutura para lidar com isso, financiar esse tipo de coisa. Ele tentou focar em outras partes com outras pessoas, mudou de assunto e não levou isso para frente.

Mônada 15

ESCOLHA ERRADA

Ia ter excursão com a disciplina de Botânica, eu estava muito animada pois é minha preferida. Um pouco antes do ônibus sair encontrei minhas amigas com um filhotinho de passarinho na mão, muito pequeno, estavam todos desesperados sem saber o que fazer. Apesar de querer muito ir para a excursão, eu sabia que não iria conseguir viver meu dia sem fazer alguma coisa por aquele animal. contei para a professora a situação e perguntei se ela tinha alguma caixa de papelão para colocar o passarinho. Ela falou que não tinha, que estava ocupada com outras coisas no momento. Pedi para minha amiga avisar que eu sabia que estava perdendo algo que eu queria muito, mas que eu ia cuidar do passarinho. Levei ele para casa, dei comida para ele, esquentei, fiz uma estufa, fiquei com ele quatro dias e ele morreu. Na semana seguinte fui para a aula da professora, ela veio dizendo que eu não tinha justificativa suficiente, que perdi uma oportunidade muito grande, que é a população brasileira que paga para eu estar estudando, que eu não vou conseguir repor esse conteúdo. Por fim, ela falou: ‘quero que você entenda que você tomou a decisão errada’. E eu respondi: ‘professora, sinto muito, eu queria muito ir na excursão, eu amo Botânica, mas eu não tomei a decisão errada, eu tomaria a mesma decisão se acontecesse de novo’. A nota dessa atividade também teve proporções maiores do que deveriam na minha nota final, mas tudo bem. Acabou a disciplina com ela me odiando. Mais uma professora na lista de professores que não gostam de mim.

Mônada 16

A SORTE É QUE ESTOU NA BIOLOGIA

Tem professores que me respeitam, que conversam comigo sobre essas questões. Outras vezes em que eu estava cuidando de passarinhos, alguns professores diziam que eu podia trazer para aula. A sorte é que estou no curso de Biologia.

Mônada 17

SE POSICIONAR

Sempre que tocavam no assunto veganismo, todos os alunos da minha turma viravam para mim, esperando que eu me posicionasse. Ficavam me esperando, cutucando, como quem diz ‘sua vez, fala aí’. Eu sempre tentava ficar o mais quieta possível, não queria ser a pessoa que se posicionava, nunca quis ser essa pessoa. Ainda mais em sala de aula, que você está do lado de cá, e o professor está do lado de lá do conhecimento. Sempre tive orgulho de ser vegana, isso nunca foi problema para mim. Mas na sala de aula eu queria estar ouvindo o que o professor está falando, vendo as coisas positivas e ignorando as que não faziam sentido. Às vezes não podia ignorar, pois estavam me cobrando. Me posicionar contra a minha vontade sempre foi bem ruim. No fim do curso fui ficando mais calejada, e ao longo da graduação as pessoas foram se formando mais. Professores foram entendendo o veganismo e tomando cuidado como falar na sala de aula, acho que foi-se criando certa maturidade para lidar com isso.

Mônada 18

VEGANISMO, UMA DIETA POSSÍVEL

O professor estava passando conteúdo sobre proteína, e algum aluno perguntou para ele sobre veganismo. Todo mundo olhou para mim, esperando que eu falasse alguma coisa. O professor disse que o veganismo é uma dieta que abrange os vegetais, e que não necessariamente você tinha um déficit nutricional por ser vegano, era preciso ficar atento à alimentação. Foi uma resposta ‘ok’. Acho que foi a única vez que *veganismo* foi falado em aula, nunca foi mais que isso.

Mônada 19

SILÊNCIO

Veganismo e as aulas da licenciatura era uma coisa bem separada para a gente. As aulas da licenciatura eram na FE, e essas discussões não iam para lá. Não tive oportunidade de trazer esses assuntos nas aulas da FE, era um silêncio, nunca se falava sobre isso. As discussões de lá são bem separadas do IB.

Mônada 20

PEDAÇO DE ANIMAL MORTO

Na disciplina de ensino de Anatomia o professor sugeriu que a gente trabalhasse com os órgãos na aula. Como não conseguimos ter acesso a órgãos humanos, ele falou para irmos em açougue e pedir restos que ninguém usa, para levar para a escola. A atividade final da disciplina era dissecar um rim de porco, deixar ele “bonitinho”, tirar todo o tecido extra e injetar silicone com cor, para ver a estrutura por dentro. Você tinge de azul as artérias, de vermelho as veias. Isso não faz sentido nenhum. Não sei o que os professores pensam para a gente passar essa atividade na sala de aula. Antes de eu fazer, fiquei mais uma vez no dilema de como lidar com a disciplina. Conversei com o professor sobre de onde vinha o material, ele falou que é um material que seria descartado, pois quando você vai utilizar do músculo do porco para comer, aquelas vísceras são jogadas fora. Ou viram ração para outro gado. Ele pegava esse resto dos açougues e levava para a gente, era nojento. Eu fiz a disciplina, pinte, injetei silicone nos vasos para ver como ficava, mas é algo que não faz sentido nenhum levar para sala de aula, nunca farei isso. Posso mostrar de outras formas, ser didática sem precisar usar um pedaço de animal morto para isso.

Mônada 21

PERSPECTIVA

Os professores sempre estavam buscando que a gente valorizasse as aulas, e sempre valorizei o máximo que pude. Sempre gostei muito do curso, meus olhos brilham para o curso de Biologia, até hoje. Eles têm uma visão bem conservadora de passar o conteúdo. Eles entendem que pedir para não participar das aulas de dissecação, ou faltar na aula de campo, é desrespeito. Foi criando uma perspectiva para os professores de que eu não valorizava a faculdade, que eu não estava me dedicando, que eu não colocava minha formação como prioridade. E isso não era verdade.

Mônada 22**PROFESSORA VEGANA**

Essa professora vegana sempre conversava comigo e falava como era difícil algumas disciplinas na Biologia. Dizia que eu podia contar com ela. Já aconteceu de resgatar cachorro, precisar fazer adoção, e ela me ajudar, e também com passarinhos, dar auxílios de como lidar com esse tipo de coisa. Era ótimo contar com ela ali.

Mônada 23**MOLLY**

Uma vez deixaram um pássaro dentro de uma caixa de papelão no Centro Acadêmico da Biologia e ninguém me avisou, ela ficou ali uns dois dias. Ninguém tinha dado os cuidados necessários para ela, porque não sabem como fazer. Ninguém ensina isso na Biologia, então ninguém ali sabe como cuidar dos animais. Peguei e levei no departamento de zoologia, mas o professor de aves disse que nunca tinha resgatado um pássaro. Os alunos dele viram e identificaram que era uma pomba. Expliquei a situação e perguntei se eu podia deixar com alguém, se alguém podia cuidar dela. Uma menina, que estudava pombas, falou: 'coloca ela aqui no cantinho e a mãe natureza vai fazer o que tem que fazer'. Nessa época eu já tinha um monte de coisas para cuidar dos animais. Perguntei se tinha uma pia, peguei uma seringa na bolsa e dei água para a pombinha. Peguei a pombinha e trouxe ela para casa, está comigo até hoje, o nome dela é Molly, isso já faz uns dois anos.

Mônada 24**DROSÓFILAS**

Tive que fazer uma prova de Genética de populações com um experimento em que a gente tinha que manusear várias drosófilas em tubos. Tínhamos que selecionar, colocar anestésico no frasco, e todas elas dormiam, desmaiavam. Saí arrasada, chorando, por ter sido obrigada a fazer aquilo. Uma aluna saiu da sala, me viu e disse: 'queria eu estar chorando pelos mosquitos, fui muito mal nessa prova'.

Mônada 25

O GOSTAR DE ANIMAIS NA BIOLOGIA

Fui entendendo que são exceções as pessoas que veem animais como seres vivos que merecem respeito. O gostar de animais na Biologia é ser curioso, é gostar de fazer pesquisa, de fazer conta. Não é como eu sempre gostei. Vendo ao longo do curso as pessoas pegando as lesmas, serpentes, mexendo com os mosquitos sem sentir desconfortos, fazendo a dissecação da lula... Tinham pessoas que vinham falar comigo para argumentar que não fazia sentido o que eu estava fazendo. Diziam que queriam dissecar, queriam aprender com esse tipo de atividade.

Mônada 26

GUERRA DOS GRILOS

Tive que fazer uma disciplina duas vezes. Na primeira vez, a gente recebeu lâminas com as células reprodutivas para ver no microscópio. Fiz tudo, vi as lâminas sem me importar de onde vinham, pois geralmente o material da lâmina é muito velho, não conseguia nem me relacionar direito com esse material. Mas da segunda vez descobri que a turma do noturno montava a lâmina para o diurno, e assim ia trocando a cada semestre. Dessa vez minha turma iria montar. A professora convidou os alunos que queriam participar da coleta da aula prática. Os alunos iam na praça com a professora coletar os grilos para levar para a prática e a gente cortar os grilos na aula. Extremamente violento, horrível. Mandeí um e-mail para a professora perguntando se não podíamos ter outra forma de avaliação, se podia usar lâminas de outros anos, ou qualquer outra alternativa. Ela falou que a disciplina era assim, quem queria ir que fosse, quem não queria, não fosse. Mobilizei os alunos para fazer uma intervenção para evitar a coleta. Fui na praça conversar com a professora. Eu estava sozinha, muito nervosa, mas ia tentar intervir nessa atividade de coleta. Quando faltavam cinco minutos, chegaram uns 20 amigos meus, de vários anos, que já tinham feito essa matéria e concordavam comigo, estavam do meu lado e também queriam se posicionar para ela não realizar essa atividade. Conversamos com a professora e a aula foi cancelada. Não fizeram isso esse ano e nem nos anos seguintes. Desse dia eu falo que fui para a guerra e voltei.

Mônada 27

VIDA UNIVERSITÁRIA

O bandejão sempre foi um problema para pessoas vegetarianas e veganas. Eu não comia no bandejão quase nunca porque a Biologia fica perto do RIII, e lá não tem opção vegetariana. Se fosse comer lá, seria somente arroz e feijão. Algumas vezes na semana o cardápio do RI não era vegano, então também não comia lá. Sentia que a comida no bandejão não era suficiente para minha saúde, então eu ia para casa, cozinhava e voltava para a aula. Na feirinha³⁸ eu passava e perguntava se tinha opção vegana, até que eles fizeram coisas veganas nas barraquinhas. Fui para alguns jogos universitários da Biologia, e sempre tinha marmita vegana, sempre me senti confortável nesses ambientes. Aqui na universidade nunca vi animal sendo usado para diversão, quanto a isso minha vida universitária foi muito boa.

Mônada 28

ESQUISITOS IGUAIS A MIM

No dia da matrícula tinha um café da manhã que os veteranos faziam para os bixos. Tinha uma parte que estava escrito “para os bixos veganos”. Tinha uma pessoa entregando panfletos sobre um grupo vegano dentro da Universidade. Eu fiquei animadíssima, naquele momento já me senti acolhida. Um tempo depois comecei a fazer parte do grupo. O foco era divulgar o veganismo como uma filosofia de vida, não só alimentação. Foi um lugar que eu me encontrei muito, eram pessoas esquisitas iguais a mim, foi muito legal porque na biologia não tinha isso. Eu era a única vegana na biologia na época. Organizávamos todo ano a semana vegetariana, que virou semana vegana depois. Trazíamos oficinas, chamávamos sempre pessoas referências que eram acessíveis para palestras, fazíamos intervenções no RU e em outros lugares do campus, lutávamos por um melhor cardápio vegano no bandejão, fazíamos piqueniques, e outras coisas assim. E para além disso, era um grupo de estudos. O clima era muito bom, pois estava todo mundo ali para a mesma coisa. Eu me sentia muito bem, parte de um grupo. Nunca vi ninguém do IB no coletivo vegano. Não tem essa conexão da Biologia com o veganismo, infelizmente.

³⁸ Feira com barracas de diversos alimentos, que acontece semanalmente dentro do espaço físico do campus de Campinas.

Mônada 29**É O QUE EU SOU**

Todos os lugares que eu estive na graduação, eu tentava levar o veganismo. Faço isso naturalmente, em todos os lugares que estou. A gente faz isso pois é o que a gente é.

1.4 Participante Narradora 04 - Irene

Irene tem 24 anos. Saiu de seu estado na região Nordeste para cursar Licenciatura em Biologia. O contato com outras pessoas vegetarianas e veganas na universidade despertou o desejo de deixar de se beneficiar pela exploração animal. A transição para o veganismo aconteceu durante o período do distanciamento social devido à pandemia COVID-19.

Mônada 01

EU NÃO SABIA

Sempre fui aquela criança chata, que pegava no pé de todo mundo quando jogavam lixo no chão ou não fechavam a torneira quando estavam escovando os dentes. Pensava muito em questões de aquecimento global, mas eu nunca tinha parado para pensar como a nossa alimentação tem a ver com isso. Não sei como, mas eu não sabia. Essa informação não chegou a mim, nunca tinha pensado sobre. Foi quando eu comecei a perceber isso, que eu mudei. Só quando entrei em contato com outras pessoas que eram vegetarianas na universidade, que eu parei de vez. Fiquei primeiro ovolactovegetariana, depois vegana. A entrada na universidade teve tudo a ver com minha mudança, e estar na Biologia também.

Mônada 02

SÓ UM PEIXINHO

Quando falei que virei vegetariana foi uma surpresa e um incômodo inicial para a família. Hoje já está superado, as pessoas se acostumam. Ser vegana foi outra questão, mas as pessoas se acostumaram também. Em relação à família, desde que eu virei vegetariana minha mãe diz ‘volte a comer peixe, só peixe, come um peixinho’ e depois que eu virei vegana virou para ‘só um queijo, come só um queijinho’. A percepção da minha mãe é de que estou abrindo mão de algo muito gostoso. Ela diz que a gente vive pouco tempo, a vida é só uma, e que eu devia aproveitar, não abrir mão de um prazer.

Mônada 03**CARNE ANIMAL É UM MÚSCULO**

No primeiro ano da graduação eu fiz a disciplina de Anatomia Humana. Lembro de um dia no bandejão ir comer a carne e lembrar muito de um músculo que eu vi em aula. Olhei o bife no prato e as fibras musculares me lembravam muito um músculo das costas. Foi quando eu comecei a associar que carne animal... é um músculo! E é muito parecido com o nosso. Comecei a mudar o jeito que eu olhava para a carne, e comecei a me informar mais.

Mônada 04**RESTRIÇÃO**

Quando sua percepção em relação às coisas e ao que é um alimento mudam, aquilo reconhecido culturalmente como um alimento não é algo que você vai desejar. Você não vai se sentir restrito. Na hora que a gente tem que repensar como preparar os vegetais e reinventar receitas, a gente se sente em um mundo de opções a explorar. Às vezes eu olho algum derivado animal e penso 'hum, gostoso', pois lembro do sabor, vêm as memórias afetivas, aquelas comidas que remetem a um momento bom, que estão em alguma história da nossa vida... Então essa é a hora de repensar esse prazer. Olhar para o alimento e pensar: o que está por trás disso? Esse momento é uma escolha. Não é análogo a quem se obriga a seguir uma dieta super restrita. Você não está se obrigando, é uma escolha, parte dos seus princípios.

Mônada 05**BERÇO DE DISCUSSÕES**

A Biologia é um berço de discussões. Estando na biologia a gente estuda todo tipo de vida, quer sejam plantas ou animais. No geral, acredito que é perceber a natureza com generosidade. Estamos valorizando a vida ali. Quando estudamos todos aqueles detalhes, como eles se relacionam com o meio, quando vemos as plantinhas de um jeito ou de outro, quando a gente nomeia... Quando você está passando por uma matinha e você nunca estudou aquilo, é só mais uma planta. Quando conhece um pouco mais, você fica mais atento e acaba valorizando aquela vida. O curso traz esse olhar, muda o jeito que a gente olha para as coisas.

Mônada 06**ESCOLHA PESSOAL**

Por muito tempo os testes nunca foram questionados. É um problema testar em animais? Não lembro de nenhuma discussão em sala de aula sobre testes, mas deveria ter. Consigo imaginar os professores falando sobre isso se alguém questionar ou puxar o assunto, mas não é matéria de aula, não faz parte do currículo ou algo assim. Esse currículo que a gente vê hoje, ele é muito antigo. Ele passa por inovações básicas, mas estruturalmente, inteiro, ele é muito antigo. Tem esse empecilho burocrático da mudança, e também a questão dos próprios professores. Dentro das disciplinas eles têm liberdade de mudar e fazer algum outro assunto, se eles não fazem, é uma escolha pessoal.

Mônada 07**TESTES EM ANIMAIS**

Falta um esforço em achar alternativas para os testes animais. Será que só pode ser feito assim porque é conveniente, daí ninguém faz nada para achar alternativas; ou realmente não existe outra forma? É muito complicado, para cada caso vou ter uma opinião. Se abominar tudo, não temos as vacinas para COVID-19. Elas foram criadas com testes em animais, ou usando alguma matéria prima que passou pelos animais, e eu não consigo ser contra isso. Acho que existe uma limitação no tanto que a gente vai se opor aos testes em animais e aí a linha fica mais tênue. É complicado.

Mônada 08**PASSANDO PELA TANGENTE**

Fiz uma disciplina eletiva sobre Agroecologia e nela falávamos muito sobre alimentação. Surgiu o assunto sobre eu ser vegana, sobre outras pessoas serem vegetarianas... mas a aula nunca se voltou para esses assuntos em si. Falávamos sobre formas de cultivo, os problemas da agricultura tradicional, passava pelo agronegócio... estabelecendo críticas. Indiretamente tangenciou coisas que motivam pessoas a serem veganas, mas não era diretamente o que estava sendo abordado.

Mônada 09**TUDO É VIDA**

Pessoas vegetarianas e veganas podem ser mais provocadoras para biólogos do que para outras pessoas no geral. Em teoria os biólogos têm acesso a informações mais detalhadas sobre a catástrofe ambiental e esse olhar para os animais que é mais horizontal com os seres humanos. Para um biólogo seria mais fácil perceber, ou não perceber, uma diferença entre um cachorro e um outro animal, por exemplo. Estudamos esse outro animal de forma atenciosa, sem colocar hierarquia para a vida. As pessoas de fora colocam hierarquia, consideram uns mais evoluídos que outros. Nós sabemos que não, tudo é vida. Existe a percepção de que um pode ser mais complexo, mas não mais evoluído. Não que alguém vai ser menos ou mais biólogo por ser vegetariano ou não, mas tem a ver sim.

Mônada 10**ANIMAIS MORTOS PARA ALIMENTAÇÃO**

Na disciplina de Botânica Econômica a gente pensa bastante sobre as plantas que estão em nosso dia a dia e que têm relevância econômica. Falamos desses alimentos que usamos comumente, mas não é uma discussão sobre alimentação, é algo meio isolado. Nunca surge a conexão entre os animais que a gente estuda como seres vivos, acabarem sendo mortos para nossa alimentação. O máximo é o comentário de um professor em alguma aula de moluscos ou crustáceos: 'é muito gostoso'.

1.5 Participante Narradora 05 - Naomi

Naomi tem 22 anos, conheceu o vegetarianismo e o veganismo na adolescência, e tentou diversas vezes ajustar seus hábitos sem o consumo animal, sem sucesso. Somente durante o período da graduação, compreendendo mais profundamente o movimento vegano, conseguiu. A transição para o veganismo aconteceu durante o período de distanciamento social devido à pandemia COVID-19.

Mônada 01

EFEITO SANFONA

Desde adolescente pensava em ser vegetariana, pois achava lindo. Sempre amei animais, pensava: 'será muito bom não comê-los'. Tentei várias vezes e não conseguia, parecia um efeito sanfona. Quanto ao veganismo, eu achava que era muito radical parar de comer leite e ovo, pensava que como o animal não morria, estava tudo bem. Mas estudando um pouco mais, descobri o que era veganismo. Foi muito importante esse período todo que eu tive vontade de ser vegana e não conseguia, pois aí consegui pesquisar e ter informações necessárias, saber o que era, de fato, o veganismo.

Mônada 02

COMBO DE SENTIDOS

Quando eu queria ser só vegetariana, era por amor aos animais. Não queria comê-los. Mas a coisa foi aumentando... Hoje em dia meu veganismo é pelos animais, mas também pelo meio ambiente e pela sociedade como um todo. Me preocupo muito com as questões sobre mudanças climáticas, e sei o quanto a indústria da carne é maléfica para o meio ambiente. Então, descobrindo tudo isso, vendo documentários, e pelas questões sociais, políticas e econômicas, o veganismo acaba sendo incluído. Além das questões de saúde. É um combo, tenho todos esses sentidos dentro do veganismo.

Mônada 03

MEIA DÚZIA DE GATO PINGADO

Tinham esses dois sentimentos: revolta e impotência. Eu ficava revoltada e com aquela sensação 'poxa, quero mudar isso'. Mas ao mesmo tempo eu me sentia muito impotente. Pensava: 'sou vegana, mas serei sozinha em meio a um monte de não veganos, terá algum impacto? A mudança acontece de fato com meia dúzia de gatos pingados?'.

Mônada 04

MODELO EXPERIMENTAL

Por estudar Biologia, entendo a necessidade do uso do animal como modelo experimental em alguns contextos, entendo a necessidade que aqueles grupos de pesquisas têm para usar animais como modelos. Por exemplo, no desenvolvimento de vacinas. Não vou deixar de tomar. Mas eu nunca quis trabalhar com o uso de modelos animais. Desde o início nunca tive muito interesse nessas áreas que envolvem modelos animais, depois virando vegana, menos ainda. Tanto que essa motivação de não usar o modelo animal é um dos motivos de eu estar na botânica hoje. Tudo que eu mexo, trabalho e pesquiso são só plantas. Eu até tinha a intenção de um dia experimentar um laboratório de fisiologia, mas todos os laboratórios que trabalham com área humana usam modelos animais. Eu mexo em estufas, mexo com plantas em uns vasilhos. Se eu tenho que cortar um pedaço da folha, só estou cortando, a planta não morre.

Mônada 05

MEIO-MORTO-MEIO-VIVO

Nunca gostei de cursar as Zoologias. Nós temos algumas aulas práticas com animais, a maioria deles estão conservados no formol, ou empalhados, mas tiveram aulas em que a gente teve que mexer no animal morto, recém morto. Em uma aula a gente dissecou uma lula, e teve uma aula também que a gente dissecou minhocas. A da minhoca eu fiquei bastante triste porque em teoria era para a minhoca estar morta, mas ela ainda não tinha morrido. Então quando a gente estava dissecando, ela deu umas mexidinhas. Elas estavam espetadas com uns alfinetes, mas a parte que não estava dissecada estava mexendo. Fiquei realmente pensando que não precisava, mas nessa época eu era só vegetariana. Não fiquei pensando muito sobre estar ali com um animal meio-morto-meio-vivo.

Mônada 06**PREMISSA**

Em uma aula de Ética a gente teve que fazer uma atividade sobre os direitos dos animais, e achei muito interessante pois apresentavam várias visões de uso do animal sob diferentes perspectivas. Nesse contexto, ser vegana me ajudou bastante. Fiquei pensando como as visões podem ser múltiplas, a depender do viés e das premissas que você está partindo.

Mônada 07**PAIRANDO NO AR**

A Biologia conversa com meu veganismo, ou meu veganismo conversa com a Biologia, está tudo muito conectado. Não tem um momento específico que a biologia acaba se relacionando com o veganismo. Sempre que tem alguma aula falando sobre restauração ou conservação ambiental, acontece a conversa do desmatamento da Amazônia ocorrendo por conta de pasto, plantação de soja para alimentar gado e outras coisas, mas não passa pelo veganismo em si. Sempre tem esse pano de fundo, mas parece que é uma coisa que fica pairando no ar. Mas na minha vida, essa relação é a todo momento.

Mônada 08**HIPOCRISIA**

Quando alguém que come carne fala que ama os animais, ou quando ficam sensibilizados com algum animal atropelado... a gente sabe que é hipocrisia, a pessoa sabe que é hipocrisia, mas não vou ser eu a pessoa que fica falando. Não quero desagradar as pessoas, então fico com receio de ser a vegana chata em várias situações da vida. Mas quando sinto abertura para trazer um pouquinho mais dessa noção, então eu falo.

Mônada 09**NÃO SÃO INTENCIONALMENTE CRUÉIS**

Tinham aulas que eram bem interessantes, não posso negar. Nem todos os bichos são mortos, às vezes tem uns pets, como uma aranha caranguejeira que levam só para ver e não podemos mexer muito. Tem outros que são criações de laboratório. Já vimos umas baratinhas, africanas, que todo mundo ficava pegando a barata na mão, mas ela era de alguém também. Anfíbios é uma área que acho muito interessante, mas não trabalharia nisso com modelos animais. Em geral, ou você fere o animal porque tem que fazer extração e cortar um pedaço dele, ou ficar tirando sangue para fazer experimento. Às vezes eles têm que ficar doentes, injetam o tumor, o câncer, e aí muitas vezes tem que matar mesmo. Não acho que eles são intencionalmente cruéis, mas é uma parte do trabalho que, querendo ou não, faz parte do dia a dia deles no estudo.

Mônada 10**BIOTÉRIO**

Quando a gente passa pelo biotério que tem aqui no IB, é um cheiro que não sei explicar. É um cheiro ruim, que vem da urina e das fezes dos ratos e dos camundongos. Eles ficam nas gaiolas, então as pessoas que trabalham com isso sempre têm que ir no biotério, limpar as gaiolas, trocar os ratos de gaiola e coisas assim. Ou quando têm que fazer o manuseio em algum bicho, manuseio no rato para tirar algum órgão para estudo, sacrificar... é sempre nesses lugares. Animal é assim: vai ter urina, vai ter fezes. O cheiro é bem ruim e eu sempre ficava incomodada com isso quando eu passava perto do bloco. Eu me perguntava que cheiro era aquele, e quando descobri que o cheiro era do biotério, fez muito sentido.

Mônada 11**NEUTRALIDADE**

Eu penso como vai ser para mim no futuro, como professora. Pretendo deixar sempre claro para os meus alunos que eu sou vegana, mas que isso não quer dizer que eu quero - na verdade, no fundo, sim - mas não quer dizer que eles precisam ser veganos. Essa é minha visão e eles podem ter outras visões. Tenho essa intenção de deixar isso sempre claro. Sou uma pessoa. Não vou ser sempre neutra em sala de aula, não tem nem como.

Mônada 12**AI QUE TRISTEZA**

Tem uma professora que é vegana. Ela não falava sobre isso não abertamente nas aulas. Um colega meu era orientado por ela, ele era vegetariano, simpatizava, e me contou que ela era vegana. Eu achei incrível. Minha orientadora não pareceu achar legal o fato de eu ser vegana. Quando descobriu que sou, ela falou: ‘ai, mas que tristeza’.

Mônada 13**AMPLIAÇÃO ALIMENTAR**

Algumas pessoas vêm como se fosse uma restrição alimentar. Eu não vejo assim, na verdade eu como hoje muito mais variedade de alimentos, muito melhor que antes. Era sempre a mesma coisa, os pratos sempre iguais, nunca variava a comida. Na dieta onívora a gente acaba tendo a carne como protagonista no prato, e os vegetais estão ali para acompanhar. É sempre arroz, feijão, carne, e a salada é sempre alface e tomate. Não é muito explorado o mundo vegetal. Não tem criatividade na hora de cozinhar, fazer os pratos. O veganismo acabou me trazendo essas noções. Penso em uma ampliação alimentar, ao invés de restrição.

Mônada 14**COMER COM AMIGOS**

Eu gosto de gente, não gosto de ficar sozinha. Eu queria comer com meus amigos, mas os meus amigos não queriam andar até o RI para comer. Então acabava comendo no RIII, e quando eu desapeguei de comer com eles, aí beleza, eu comia sozinha no RI.

Mônada 15

IMPORTÂNCIA DOS ZOOS

Teve uma situação que a gente foi no zoológico na disciplina de Zoologia de Vertebrados. Esse dia foi péssimo, foi horroroso. Ninguém queria ir, e todo mundo voltou triste. Tínhamos que observar os animais e fazer anotações, e eu achava muito triste ver os animais nas jaulas. Tinham umas aves super coitadas, os macacos também enjaulados. Vi ali várias situações que imaginei que o animal estaria super desconfortável. O pior de tudo era o tigre, pois ele parecia estar cansado e com calor. Tinha um urso também, na água, largado, provavelmente com um calor imenso. No final da excursão os professores uniram a gente para ter uma discussão sobre a importância do zoológico. Eu não falava nada, mas basicamente a ideia que eles trouxeram é do zoológico como oportunidade do animal se reabilitar, dar morada a um animal que não pode ser devolvido para a natureza. O zoo pode ser importante sim para esse processo de reabilitação dos animais, e para abrigar esses animais que não são capazes de voltar para a natureza, mas isso deveria ser feito não comercialmente, sem ter a visitação e estar lá um monte de crianças gritando, querendo que o tigre olhem e faça graça para elas. É uma irritação muito grande para o animal. As pessoas compram ingressos para ver eles existindo, ou fazendo qualquer coisa que as surpreenda ou as faça rir. Eles viveriam muito mais esse processo de reabilitação se pudessem estar em um santuário. Eu penso nesse sentido, mas os professores trouxeram a ideia do zoológico como importante. Não foi uma experiência legal para mim e era obrigatório pois valia nota, você tinha que ir. Não acho que acrescentou em minha vida, além de eu afirmar que acho péssimo. Não aprendi mais que em sala de aula. Essa reflexão crítica não veio entre os colegas e os professores, pois acho que todas as pessoas que como eu não tinham gostado, não falavam nada. As pessoas que são mais da zoologia, realmente veem o Zoológico com olhar positivo para esse processo de reabilitação animal e dar uma morada para eles, eles que falaram na discussão, afirmando fortemente sua suposta importância.

CAPÍTULO V

O que as histórias de vida nos ensinam

Considerar as narrativas é considerar as experiências. À medida que as narradoras contam suas histórias de vida, oferecem-nos pistas de como o currículo conversa, colide, discorda, choca, difere, destoa, acompanha, adere (...) suas experiências particulares de mundo. Experiências estas, que não apenas se restringem em seu ciclo privado, mas reverberam em experiências partilhadas social e culturalmente com outras pessoas que aderem ao veganismo e cruzam a fronteira rumo aos estudos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Goodson (2019) indica a necessidade de entender o pessoal e o biográfico para compreender o social e o político. Aqui, portanto, buscaremos adensar as narrativas encontradas nas mônadas do capítulo anterior, em busca de maior compreensão das trajetórias particulares, repletas de sentido coletivo, tensionando a um futuro social.

Para compreender essa dimensão mais ampla dos conselhos que as narrativas trazem, e as pistas de como o currículo conversa com as vidas que por ele caminham, identifico algumas densidades temáticas que apareceram a partir do contraste das mônadas com o referencial teórico. As histórias contadas pelas narradoras falam de si mesmas de maneira singular, mas também dão pistas de quais histórias são compartilhadas pelos integrantes desta “tribo”, e quais histórias são contadas pelo IB e pela sociedade em que estão inseridas.

Desvelamos, portanto, histórias que moldam e explicam o contexto do curso em questão e, neste processo, o currículo prescrito mostra-se falho, insatisfatório e escasso para desempenhar um processo formativo condizente com o atual mundo contemporâneo permeado pelas relações líquidas e aceleradas. O currículo prescrito também é incompetente na busca de um futuro que não se restrinja na individualidade vazia do ser, mas que considere as múltiplas histórias, experiências e identidades rumo ao futuro social. Assim, as narrativas surgem preenchendo as experiências formativas de sentido, afetos e possibilidades. Ao narrar, as próprias participantes despertam a sensibilidade para “ler” as histórias que são contadas pelo IB e auxiliam-nas a construir modelos maiores de mundo, como indica Goodson:

desvelar as histórias que moldam ou explicam o lugar ou o contexto que está sendo pesquisado é um passo crucial, que move o aprendiz para além da mera descrição e para dentro do pensamento e das capacidades de aprendizagem de alto nível relacionados para a formulação de problemas, à identificação de conceitos-chave e ao mapeamento de conhecimentos. Isso habilita o aprendiz a construir modelos maiores

do mundo [...], relevantes para a sua análise e para a solução de problemas (GOODSON, 2019, p. 112)

O contato com as narrativas faz emergir incontáveis reflexões, curiosidades, questionamentos, e, em última instância, nos dão pistas de como é o cruzamento de fronteiras das pessoas veganas que estão no curso. O currículo conversa com essa tribo? Quais tensões estão presentes no cotidiano destas pessoas? Como elas lidam ou encaram estas tensões? Existiriam formas mais acolhedoras e mobilizadoras de se constituir essa formação, considerando as plurais histórias de vida? Essas e outras questões abrem caminho para que as densidades temáticas sejam identificadas e desenvolvidas neste capítulo, juntamente com a ampliação das relações a partir da sensibilidade e criticidade do leitor.

Os seres humanos constroem significado por meio da narrativa e, se sua história de vida está em foco, o processo e o conteúdo da aprendizagem se conectam e produzem significados para o aprendiz (GOODSON, 2019). Ao considerar a faculdade potente das histórias de vida, pode-se compreender também a importância de quais histórias são contadas de nós mesmos e dos outros. Quando as histórias de vida das estudantes são ouvidas, abre-se a possibilidade de dar sentido às experiências e construção de significado e propósito para as vidas, não somente no âmbito privado, mas também e, principalmente, no contexto do interior da comunidade de aprendizagem à qual estão inseridas.

As histórias carregadas pelas culturas e tradições, permeando os corredores físicos e simbólicos do IB, carregam valores e regras compartilhadas que moldam o que é possível e o que não é possível (GOODSON, 2019). A escuta e o adensamento das histórias de vida das narradoras permitem (e requerem) profunda análise, revelação e revisão destas grandes histórias, em busca da inserção de experiências que têm sido transpassadas e silenciadas.

Antes do início do diálogo direto entre o referencial teórico e as mônadas, manifesto que este capítulo é dotado de *hyperlinks*. Toda vez que o título ou o trecho de uma mônada aparecer nos parágrafos seguintes, é possível clicar no trecho e haverá redirecionamento à mônada referente. Assim, no caso de, durante a leitura da análise haver o desejo de conferir o conteúdo da mônada na íntegra, é possível clicar no trecho em itálico e o arquivo irá direcionar à referida mônada. Para retornar ao trecho da análise, basta clicar no título da mônada e o arquivo é redirecionado para o trecho da análise que cita a mônada em questão. Dito isso, dá-se início à análise.

A primeira coisa que se faz notar, é que estamos diante de uma geração que se torna vegana. Poucas são as crianças que nascem e são convidadas - ou permitidas - a aderir o veganismo como herança de sua própria cultura, quer seja social ou familiar. No mais das vezes, existe um momento no qual esta pessoa decide por aderir ao veganismo. Como descrito extensamente no Capítulo 0, os motivos de adesão e permanência podem ser vários, e várias também são as rupturas e tensões vivenciadas neste percurso.

Ao narrar suas experiências como estudantes veganas de Licenciatura em Ciências Biológicas, as narradoras iniciam contextualizando suas experiências primeiro enquanto veganas. Algumas, assumindo uma decisão em conjunto com familiares e amigos, e tendo, assim, um processo mais facilitado e harmonioso para os momentos de transição e adaptação. Outras, descrevem o árduo processo entre querer ser, e se tornar de fato veganas. Quer seja de uma ou de outra maneira, as rupturas com a cultura e hábitos sociais estão presentes e são constantes, tornando o processo uma decisão que, ao mesmo tempo traz alinhamento entre os princípios éticos, morais e sociais intencionados por elas, e traz desconfortos, perdas, incômodos, conflitos e confrontos com seus próprios hábitos, com familiares, amigos e a sociedade como um todo.

Os dilemas para as tomadas de decisão e consumo são revelados nas experiências narradas, como conta Laura: *“Achei que era só ver se o produto tinha um selo vegano, mas você tem que estar atenta a muito mais detalhes [...] fica pesado pensar que parte do meu dinheiro está indo para alguém que explora animais”*. E Adriana, quanto às escolhas de participar ou não das atividades práticas do curso: *“Eu nunca ia ver os exemplares, nem vivos, nem mortos. Foi uma fase que eu não sabia até que ponto eu podia ir para não ser contrária aos meus ideais e as pessoas não acharem que eu estava só fazendo baderna”*. Estes dilemas corriqueiros ilustram a dimensão que esta decisão tem em suas vidas. Decidir romper com as práticas de exploração animal corresponde aos seus princípios de vida, mas não por isso é uma decisão sem ônus. A decisão pelo veganismo custa hábitos, inserções sociais, prazeres, (...) e inundam estas vidas com diversos momentos de tensões silenciosas.

Ao mesmo tempo que ilustram isso em suas narrativas, as participantes também afirmam que o veganismo não é uma restrição, mas uma decisão de como querem viver suas vidas sem sucumbir à esquizofrenia moral. Acontece uma mudança de percepção quanto ao que é aquele “alimento”, como narra Irene: *“é uma escolha, parte dos seus princípios”*. Elas embarcam, assim, em uma nova racionalidade, como assinala Marques:

É necessário refletir que ser vegano não implica no fim do consumo, mas em uma nova racionalidade de pessoas que reflitam sobre suas escolhas embasadas pelos valores éticos do veganismo. Trata-se de uma modificação do pensamento, ou seja, uma transformação que impacta na maneira de pensar, agir e viver no mundo moderno (MARQUES, 2020, p. 61)

As participantes narram que o tempo auxilia no alívio de algumas tensões, como Irene diz, após conflitos do seu momento de transição junto à família: *“Hoje já está superado, as pessoas se acostumam”*. Ocasionalmente, elas passam até a ser incentivo e inspiração para familiares e colegas, proporcionando contato com seus pensamentos e práticas e tornando o veganismo mais acessível a outras realidades. Apesar das tensões, afirmam ser *felizes* sendo veganas, é uma decisão que as deixa realizadas com seu ser/estar no mundo, tanto que escolhem permanecer sendo veganas, superando os desconfortos intrínsecos a isso.

É com estas experiências pessoais que elas encontram o curso. Com estes impasses, dilemas e tensões já vivenciados no mundo externo, elas cruzam mais fronteiras em direção à sua formação profissional. Como narra Adriana, que já chega no curso sendo vegana: *“Eu tinha uma visão de que o curso de Biologia ia ser muito acolhedor para esse tipo de vida. Imaginei que as pessoas iam ser na maioria vegetarianas, que gostassem da natureza, e que os professores entenderiam tudo isso. Mas não foi assim. Ser vegana na Biologia é complicado, porque as pessoas gostam muito da natureza, por isso dizem fazer Biologia, mas não têm essa visão quanto à exploração animal”*. O que elas encontram, entre o currículo prescrito e as concepções circundantes nos corredores físicos e simbólicos da instituição, é um tipo de relacionamento com os animais bastante diferente do que elas entendem como correto.

Ao mesmo tempo, quatro das cinco narradoras tornaram-se veganas após ingressarem no curso, e todas contam como as experiências vivenciadas no curso foram essenciais para este processo de entendimento e transição. *“No IB foi onde eu tive mais contato com o veganismo, nem sei o que seria de mim se eu não tivesse entrado na Biologia”*, diz Laura; *“Comecei a ter esse olhar mais atento ao veganismo quando comecei a ter matérias de Ecologia. Eu tinha vários colegas vegetarianos dentro da classe e sempre me questionava: ‘tem alguma coisa errada, acho que eu poderia parar de comer carne, estou tendo acesso a todo esse conhecimento’”*, Teresa; *“A Biologia conversa com meu veganismo, ou meu veganismo conversa com a biologia, está tudo muito conectado”*, Naomi; e Irene, que narra o momento icônico em que estava no Restaurante Universitário e, ao ver um músculo de animal não-humano, lembrou da aula de Anatomia Humana, onde tinha aprendido sobre um músculo das costas, muito similar àquele servido em seu prato.

Pode-se perceber alguns espaços oficiais do curso constantemente citados pelas estudantes, tais como as aulas teóricas, aulas práticas, laboratórios, testes, pesquisas, atividades de campo e o biotério. Este último, gerando uma relação de curiosidade e repulsa. Nas entrevistas, todas tentaram descrever o cheiro do lugar onde os animais ficam acomodados, e somente Naomi conseguiu expressar em palavras: *“É um cheiro ruim, que vem da urina e das fezes dos ratos e dos camundongos [...] Eu me perguntava que cheiro era aquele e, quando descobri que o cheiro era do biotério, fez muito sentido”*.

Ao narrar os acontecimentos nestes espaços, ilustram qual é a grande narrativa contada sobre os não-humanos no IB. Os animais são encarados como objetos para um fim último: a ciência. Os termos encontrados no levantamento bibliográfico para se referir aos animais - *recursos naturais, animais de cativeiro, objetos, acervo biológico e amostra* - se adequam às narrativas das estudantes quanto à forma que os professores, pesquisadores e colegas lidam com os animais. Estes termos são bastante diferentes dos utilizados pelas narradoras ao se referirem aos não-humanos, geralmente com expressões mais próximas, no diminutivo ou com outras expressões de afeto, reconhecendo a individualidade de cada animal, sem a generalização do indivíduo pela espécie ou descritivo de abstração e objetificação.

Quando há a necessidade de lidar com os animais mortos nas atividades, é presente o desconforto na decisão de participar ou não da proposta. Narram sobre os momentos de recusa com reações negativas dos professores responsáveis pela disciplina, pela coordenação e até colegas. Na mônada *“Se não gosta de animais, seu lugar não é aqui”*, Adriana narra o episódio em que se recusou a fazer uma prática de dissecação de minhocas e o professor não foi compreensivo, recorreu à coordenação do curso e, o que teve como resposta, foi a frase que dá nome à mônada. Em outras situações, cedem à participação por conta de ser um trabalho em grupo, ou por estar associado à nota e avaliação na referida matéria, como a atividade de pigmentação com silicone do rim do porco, feita por Adriana e a dissecação do animal meio-morto-meio-vivo por Naomi.

E há também os momentos de lidar com os animais ainda vivos, como no caso de pesquisas que utilizam modelos animais, ou atividades de coleta, montagem de lâminas de microscópio e outras. Algumas destas situações não infringem morte, mas desconforto e sofrimento aos animais, como a passagem de mão em mão da lesma e da píton narradas por Adriana. Noutras situações, estudantes fazem parte do processo de morte dos animais, como no caso da montagem da caixa entomológica, narrado por Teresa; e da coleta de animais d'arcia

na praia, em que Laura vê-se enganada por ter aderido à viagem de campo sob a condição de não matar nenhum animal e, no momento da coleta, se vê diante de uma cena onde seu veganismo é colocado em xeque e, como descreve, se sentiu uma péssima vegana. Frustrada por não ter conseguido impedir a morte daqueles animais, e sentindo-se enganada, consola-se com a frase que inspira o nome da mônada: *“tudo bem, porque tinha que me formar”*.

Nestas situações somos lembrados pelas narrativas de que animais, com vida, estão com suas funções biológicas em pleno exercício. Têm suas necessidades fisiológicas para serem atendidas, como alimentação e excreção, além de muitos serem dotados de sistemas nervosos, com capacidade de sensibilidade. Portanto, reagem à dor e ao sofrimento do confinamento e dos procedimentos realizados, como narra Laura sobre o momento em que observava um rato em câmara de ar: *“ele começa a desesperar antes de morrer, faz xixi nele mesmo e fica agonizando, pois está sufocando”*.

Os procedimentos realizados, tais como indução de doenças, cirurgias e amputações, acontecem somente em animais de algumas espécies exatamente pela similaridade de seus organismos com o organismo humano; participar de atividades como estas é extremamente violento para os princípios das estudantes veganas. Podemos ver isso no episódio narrado por Teresa, quando acompanha uma pesquisadora na atividade referente à pesquisa com sapos e, no momento da coleta de amostras de fungos do dorso dos sapos, resolve acrescentar mais um dado às análises, e coletar a digital deles. Teresa fica paralisada diante da cena da pesquisadora cortando a ponta dos dedos dos sapos e coletando para a pesquisa, o que, segundo a narradora, não havia sido aprovado pelo CEUA³⁹.

Outros procedimentos, como dissecações, montagem de lâminas e coletas para constituição de acervo, geralmente de animais menores e não regulamentados para as práticas científicas, como destaca Teresa, são descritos por elas com ausência de sentido para o processo de aprendizagem. Elas trazem nos episódios narrados sugestões de métodos alternativos que, se instaurados, evitariam a morte de centenas de animais. Algumas vezes as narrativas vêm cobertas de alegria por um momento de sucesso para os animais, como por exemplo na mônada *“Testículo de Gafanhoto”*, em que Teresa conta sobre o abaixo assinado e a reconsideração do método da aula pela professora e *“Guerra dos Grilos”*, em que Adriana narra que mobilizou colegas para intervirem na atividade de coleta de grilos e a intervenção foi efetiva.

³⁹ Comissões de Ética no Uso de Animais (CEUAs).

Foram poucos os episódios narrados de avanço no sentido de encontrar métodos alternativos, se comparado à quantidade de situações de conflito narradas sobre as práticas com animais e que não terminaram com reconsideração por parte dos professores ou coordenação. Na mônada “*Origem*”, Adriana narra a sensibilidade de uma docente que teve o cuidado de informar à turma de onde vinham as lâminas e outros materiais utilizados em sua disciplina, o que tranquilizou a estudante e permitiu que ela se envolvesse mais profundamente com as atividades propostas. Isso não representa nenhuma mudança fundamental na prática de um professor, mas aponta para a possibilidade de consideração dos estudantes e o envolvimento deles com os conteúdos, e resultou muito bem para o engajamento nas aulas.

Em contraste com situações acolhedoras como esta, temos a coleta de digitais já destacada na narrativa de Teresa; o congelamento e morte após coleta, narrado por Laura; e a forma velada, mas presente, de estigmatização das estudantes nestes momento de tensões, ilustrado na mônada “*A aluna maluca que não queria participar das aulas práticas*”, onde Adriana narra quando soube que semestralmente o professor convocava reuniões com os monitores da disciplina para discutir seu caso.

Estas tensões silenciosas não passam despercebidas pelas estudantes, mas as atravessam cotidianamente em suas experiências com o curso, como narra Laura: “*ao longo da graduação vamos entendendo como funciona*”. Retomando a conclusão presente no capítulo do referencial teórico, a questão é qual o *status* moral conferido aos animais. Eles são utilizados em larga medida em todas as esferas de consumo humano, e Raymundo e Goldin (2002, p. 31) demarcam que “a utilização de animais em experimentos científicos remonta ao século V a.C. Porém, o seu uso intensivo foi crescente a partir dos anos 1800”.

Os debates públicos e políticos sobre a experimentação animal existem oficialmente desde 1876, quando a primeira sociedade anti-vivisseção foi formada em Londres (REZENDE *et all*, 2008 p. 238). No entanto, dentre debates mobilizando diversos autores e concepções ontológicas, um marco importante acontece em 1789, quando Jeremy Bentham afirma que “o problema não consiste em saber se os animais podem raciocinar; tampouco interessa se falam ou não; o verdadeiro problema é este: podem eles sofrer?” (RAYMUNDO & GOLDIN, 2002, p. 37). Isso certamente abre precedentes para os dilemas éticos da utilização animal para experimentação, pesquisa ou ensino.

De acordo com Rezende *et all.*, a primeira contribuição teórica significativa para minimizar os aspectos éticos negativos da experimentação animal foi feita por Russel & Burch,

em 1959. Os autores propuseram o conceito dos três “R” (Reduction, Replacement e Refinement) na experimentação animal, explicados a seguir:

1) reduzir o número de animais usados em experimentos até um número consistente com a obtenção dos objetivos do estudo; 2) substituir os experimentos com animais por outros tipos de estudos, quando os objetivos científicos puderem ser alcançados sem a sua utilização; 3) refinar o modo de condução dos experimentos científicos para assegurar o mínimo possível de sofrimento ou estresse para os animais envolvidos na pesquisa (REZENDE *et al.*, 2008, p. 239)

Os autores supracitados fazem um panorama histórico detalhado sobre a legislação em torno da questão da experimentação animal, de 1934 a 1997, destacando que o movimento tende a responder a pergunta de como proteger os animais e evitar sua utilização em experimentos desnecessários, e, finalmente, como aliviar os sofrimentos sem comprometer as respostas obtidas nos ensaios (REZENDE *et al.*, 2008). E concluem que “este problema permanece válido e controverso para a ciência, a sociedade e a política” (*Ibidem*, p. 239).

Quanto ao Brasil, é importante destacar que em 1998 foi sancionada a Lei de Crimes Ambientais, que reforça a necessidade de que os pesquisadores justifiquem adequadamente o uso de animais nos experimentos que realizam ou nas atividades didáticas que desenvolvem (RAYMUNDO & GOLDIN, 2002). Segundo os autores, a possibilidade de realização de atividades científicas utilizando métodos alternativos ao uso de animais deve sempre ser considerada previamente pelo pesquisador, pois esta lei, em seu capítulo V, seção I, art. 32, estabelece que:

é crime praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, sob pena de detenção por um período de três meses a um ano e multa. O primeiro parágrafo deste artigo diz que “incorre nas mesmas penas quem realiza experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos” (RAYMUNDO & GOLDIN, 2002, p. 35)

Atualmente, vigora no Brasil a Lei Arouca, publicada em 2008 em revogação à antiga lei de vivissecção, de 1979 (GONÇALVES, 2011, p. 1). Por força dessa lei é que são criados o Conselho Nacional de Experimentação Animal (CONCEA) e as Comissões de Ética no Uso de Animais (CEUAs) para regulamentarem, em território federal, a utilização de animais em experimentos (*Ibidem*). Apesar de não terem poder de punição, os comitês de ética têm papel de extrema importância ao discutir formas de atuação dos profissionais, além de serem responsáveis pelo aval de financiamento e andamento da pretensa pesquisa utilizando modelos animais.

Todo o histórico de lutas para regulamentação do uso de animais em pesquisas contribuiu para a diminuição da quantidade de animais que é utilizada, entretanto essa discussão pode ter profundos desdobramentos a partir de uma visão abolicionista, ou seja, a abolição do uso animal em qualquer prática humana (BRÜGGER, 2019; SCHITTINI *et al*, 2019; TRINDADE, 2014; ZUANON, 2014; CASTELLANO & SORRENTINO, 2013; MELGAÇO, 2010; DANIELSKI, 2010; FELIPE, 2009).

Outro eixo rico em conflitos e que perpassou todas as narrativas foi a visita ao zoológico como atividade prática da disciplina de Zoologia de Vertebrados. A única narradora que se mostrou a ponderar os benefícios e malefícios do zoológico foi Teresa que, interessante, não pôde estar presente junto à turma no dia da visita. As outras quatro, que fizeram questão de participar e analisar criticamente a atividade, narram a experiência com a convicção de que os zoológicos são espaços que não deveriam existir, e que preconizam a experiência dos visitantes em detrimento da saúde e bem estar dos animais que o compõem.

Nos episódios, fica evidente que os professores, e parte da turma, têm o zoológico como um potente espaço educador, proporcionando espaço para educação ambiental e aprendizagem de conceitos científicos, além de ser um espaço adequado para preservação e conservação dos indivíduos e espécies ali presentes. Brügger (2019), no entanto, ressalta que as questões ambientais carregam consigo uma ordem ética e epistemológica, para além dos aspectos biológicos. As narradoras contam sobre o discurso conservacionista presente nas argumentações a favor do zoológico, que restringe as questões aos aspectos biológicos, e através do qual os professores defendem que manter os animais em cativeiro - e em exposição - seria a melhor forma de ajudá-los no processo de reabilitação e recuperação.

No âmbito da Educação Ambiental, faz-se necessário considerar o meio ambiente como construção histórica, ética e política, sem que a natureza seja considerada um instrumento para a espécie humana (BRÜGGER, 2019). A partir desta concepção de Brügger, o que buscamos, portanto, para além de uma Educação Ambiental Crítica, é uma Educação Ambiental Abolicionista Animal (*ibidem*), através da qual a própria educação é preenchida do sentido complexo e fundamental da relação entre os seres e o ambiente. Junto a esta concepção, é preciso destacar que a Educação no veganismo, é outra. O círculo de consideração moral e as atitudes humanas são analisadas sob uma ótica bem mais ampla, complexa e interconectada.

As narrativas ilustram essas visitas aos zoológicos desacompanhadas de reflexões críticas e aprofundadas com relação à estrutura destes espaços, da ação humana para submeter

os não-humanos nestas situações de fragilidade e vulnerabilidade, e menos ainda sobre espaços alternativos para recuperação das espécies ou cuidado dos indivíduos que necessitam de auxílio. Narra Laura: *“A gente apresentou esses pontos e os professores só rebateram, não teve o que fazer. É um conceito bonito, mas a gente sabe que na prática acaba não acontecendo. Os animais ficam expostos, acabam sendo tratados como entretenimento, a maioria das jaulas não são boas, enfim... tem esse embate”*. Para além do embate, a atividade é associada à nota, como narra Adriana em *“Excursão sem sentido”*, o que as impele a se submeterem à atividades mesmo que totalmente contrariadas em suas políticas de vida.

Por mais que as estudantes se posicionem individualmente, o posicionamento institucional de apoio aos zoológicos como espaços educadores acaba se sobressaindo nessas relações. Para fortalecer o movimento em prol da libertação animal, as ações individuais não bastam em si. A educação formal terá papel fundamental neste movimento, como destacado a seguir:

A menos que uma visão abolicionista dos animais seja tecida na educação formal, não moveremos o status de animais de propriedades a pessoas: de jardins de infância às universidades, a educação formal dominante no Ocidente promove o especismo e a exploração animal de forma aberta, extensa e orgulhosa em praticamente todas as áreas do conhecimento (BRÜGGER, 2018a, p. 20 apud VIZACHRI, 2020, p. 38)

Apesar da posição desvantajosa frente ao poder da narrativa contada pelo IB, as estudantes procuram subterfúgios para não aderirem às situações de exploração. Buscam táticas para burlar a participação nas situações de práticas que utilizam os animais. Como Adriana, por exemplo, que adaptou seu processo de estudo para as disciplinas de zoologia, estudando com livros e vídeos as estruturas dos animais. Teresa, que utilizou sua alergia à xilocaína como aliada para que não precisasse sacrificar sapos no laboratório, e que passou o semestre coletando insetos mortos para não precisar matar nenhum animal para a montagem de sua caixa entomológica.

Além disso, estratégias genéricas e corriqueiras, tais como: fazer trabalhos em grupo e se responsabilizar por partes dos trabalhos que não requerem implicação direta de sofrimento aos animais; utilização da porcentagem de faltas que se pode ter nas aulas que haverá procedimento com animais; direcionar as temáticas dos trabalhos e das pesquisas para áreas em que não seja necessário explorá-los; cursar disciplinas eletivas que estejam de acordo com seus princípios e, em última instância, assumir a falta de nota em alguma atividade em que não houver possibilidade de ser feita de outra forma.

A objeção de consciência está prevista na Constituição Federal no art. 5º, VIII, e no art. 143, § 1º, amparando a recusa de atividades caso o objetor seja impelido a fazer uma atividade que transgrida algum princípio ético ou religioso. Além de ser falha, pois simbolicamente o estudante não é incluído, funciona como um desvio de atenção à necessidade de se reconsiderar o currículo prescrito. Dentre as 56 disciplinas obrigatórias, e das disciplinas eletivas que compõem o catálogo deste curso de Licenciatura em Ciências Biológicas⁴⁰, ao longo das cinco entrevistas as estudantes citaram cerca de 25 disciplinas onde ocorreram algum tipo de conflito com suas concepções de libertação animal. São elas: *Ética; Invertebrados Marinhos; Botânica; Zoologia I, II, III; Genética III; Ecologia; Sistemas Agrícolas; História Natural dos Insetos; Legislação em Biologia; Biologia Celular I, II; Psicologia e Educação; Políticas Educacionais; Zoologia Humana; Fisiologia Humana; Anatomia Humana; Botânica Econômica; Bioquímica*; e as disciplinas específicas de *Ensino de Biologia*.

O subterfúgio da objeção de consciência encobre a possibilidade - e a necessidade - de se repensar a constituição das disciplinas e do currículo como um todo. Isso porque a principal reconstituição não é necessária a nível de uma ou outra disciplina, mas sim, a busca por uma concepção libertária que perpassasse todo o currículo. Em disciplinas de *Ética* e *Legislação*, as estudantes identificam que seria possível abarcar um pouco mais das discussões acerca da profissão do biólogo, sua atividade e compromissos éticos com as profissões e questões relacionadas à Bioética. No entanto, além de pequenos reparos no currículo, é necessária uma revolução basilar: o status conferido aos animais na sociedade; pois isso reverbera na forma com que são permitidos ser tratados dentro das universidades.

São diversas as situações narradas em que as estudantes teriam preferido não participar das atividades. A relação entre morte e vida fica pulsante nesses momentos em que têm que lidar com os animais em atividades práticas. Ao mesmo tempo, Irene oferece uma visão de generosidade da biologia para a vida: “*A Biologia é um berço de discussões. Estando na Biologia a gente estuda todo tipo de vida, quer sejam plantas ou animais. No geral, acredito que é perceber a natureza com generosidade. Estamos valorizando a vida ali.[...] O curso traz esse olhar, muda o jeito que a gente olha para as coisas*”. “*Tinham aulas que eram bem interessantes, não posso negar. Nem todos os bichos são mortos*”, conta Naomi e, a partir de

⁴⁰ Esta e outras informações sobre as disciplinas deste curso de Licenciatura em Ciências Biológicas podem ser acessadas em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2021/index.html>

suas experiências, afirma que “*as visões podem ser múltiplas, a depender do viés e das premissas que você está partindo*”.

Pela presença destas estudantes, ainda que em situações de conflitos, algumas novas premissas, visões e vieses passam a circundar os corredores da instituição, como no episódio narrado por Adriana, em que o professor foi agradecê-la por seus posicionamentos, pois tinham feito com que ele revisse suas próprias posturas e práticas. Este momento ilustra o que Bondía (2002, p. 25-26), conceitua como *experiência*: “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

Para o autor a experiência não é transferível entre duas pessoas, já que o mesmo acontecimento pode gerar experiências diferentes a duas pessoas diferentes. Mas neste episódio, vemos que Adriana não somente vivencia um acontecimento que a atravessa, mas que, a partir de suas políticas de vida compartilhadas em conversa e no cotidiano, atravessa também o professor. Podemos ver, então, a ex-posição à qual Bondía se refere:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25)

Adriana e as demais participantes narradoras estão constantemente neste modo de exposição, gerando incontáveis momentos com acontecimentos que as toca, chega, afeta, ameaça, ocorre (...), que se transformam em experiências, como se pode notar, altamente significativas.

Ademais, as justificativas para o uso dos animais costumam circundar um discurso “*em prol da ciência*”, como ilustrado na mônada de mesmo nome. Nota-se ainda, que os professores e pesquisadores do IB têm uma aproximação com os animais mais pela investigação científica do que pelo cuidado e proteção do ambiente, como fica ilustrado pela mônada “*Molly*”, com o episódio que Adriana narra sua tentativa de socorrer um pássaro caído do ninho e nenhum integrante do laboratório de aves soube como ajudá-la.

Dentre esses conflitos com a forma de se ensinar e fazer ciência, fica evidente a tensão relacionada aos testes e pesquisas utilizando modelos animais, principalmente quando com o objetivo de desenvolvimento de medicamentos. A confecção de vacinas ficam evidenciadas nas narrativas pelo contexto conturbado que Brasil e mundo passam em função da pandemia

de COVID-19 e a corrida científica e tecnológica que foi e está sendo necessária para que sejam encontrados modos eficazes de conter e diminuir os efeitos do vírus SARS-COV 2. Sempre que o tema apareceu nas narrativas, as estudantes foram enfáticas em afirmar que situações como essas estão para além do *possível* e *praticável* do veganismo, e se posicionaram pró vacinação⁴¹, ainda que as vacinas tenham sido desenvolvidas com ou através do uso de animais.

As narrativas ilustram uma linha tênue de como se posicionar com relação aos testes. Naomi conta: “*por estudar Biologia, entendo a necessidade do uso do animal como modelo experimental em alguns contextos, entendo a necessidade que aqueles grupos de pesquisas têm para usar animais como modelos*”; o que se adensa junto à experiência de Irene: “*Falta um esforço em achar alternativas para os testes animais. Será que só pode ser feito assim porque é conveniente, daí ninguém faz nada para achar alternativas; ou realmente não existe outra forma?*”. Empresto a conclusão de uma das narradoras, ao discorrer sobre os zoológicos: “*é um tema bem complexo*”.

Fernandes e Flor (2020) discutem um trabalho publicado no VII ENPEC, sob o título “A manipulação de animais é necessária para a aprendizagem de conceitos zoológicos no ensino básico?” (LIMA & FREITAS, 2009) e destacam que os autores do artigo apontam que recursos como modelos, slides, filmes e softwares, além da contextualização, podem constituir estratégias significativas ao ensino de ciências no que diz respeito a conteúdos que envolvam os animais. Além disso, destacam que os autores “apontam para a necessidade de formação de professores nesse tocante [...], a fim de que docentes da Educação Básica não propaguem práticas que impõem crueldade aos animais, bem como paradigmas que os coloca como objetos” (FERNANDES & FLOR, 2020, p. 1300).

Apesar destas situações de conflito frequentes e pulsantes, todas as narradoras participantes contam que ser estudante de Biologia é uma experiência de grande importância em suas vidas, inclusive em suas identidades enquanto veganas. Como narra Teresa: “*Biologia para mim é tudo, eu gosto muito do que eu faço. Me encontrei, estou no lugar certo*”. Naomi: “*Não tem um momento específico que a Biologia acaba se relacionando com o veganismo.[...] Mas na minha vida, essa relação é a todo momento*”. Irene: “*A entrada na universidade teve tudo a ver com minha mudança, e estar na Biologia também*”. Adriana, quando narra memórias

⁴¹ Nota-se que esse não é um posicionamento unânime dentro do movimento vegano.

positivas quanto aos não-humanos durante sua graduação; e Laura, afirmando que no IB foi o lugar que mais teve contato com o veganismo.

O Instituto de Biologia, portanto, acaba assumindo um papel ambíguo: ao mesmo tempo que lança as estudantes veganas ao abismo causando desconforto, constrangimentos, desgastes e dores; envolve-as em oportunidades de construção do conhecimento, diálogo, conquistas e amores. Em correspondência à expressão que foi utilizada no Capítulo 0, quando trata-se do veganismo, o lugar da indiferença é muito pouco visitado.

Para além destes espaços e situações gerados oficialmente pelo curso, existem muitas experiências narradas que não estão vinculadas aos espaços formais, institucionais, e que trazem muitas questões à tona, o que é chamado por Goodson de aprendizagens tribais. Uma dimensão que perpassa todas as narrativas, é o fato de que, apesar dos conflitos já demonstrados, o ambiente universitário é muito mais acolhedor e empático às suas políticas de vida do que o meio externo no geral.

Quanto à alimentação, apareceu em todas as narrativas o desconforto com relação à forma com que as refeições são servidas para os estudantes no *campus*. São três restaurantes para atender estudantes e funcionários da Universidade - RI, RII e RIII -, e apesar de toda a comida ser preparada no RIII, a opção vegetariana/vegana somente é servida no RI. Os estudantes têm que se locomover no almoço e no jantar para ter acesso à opção vegana, e o RI fica localizado em uma área do *campus* distante da maior parte dos institutos. Muitos de seus colegas não têm a mesma disposição de ir até o local por conta da opção vegana, o que acaba sendo um marcador de exclusão dos hábitos coletivos. Além disso, narram que a própria condição nutricional não é das melhores, com pouca variedade de alimentos para o equilíbrio dos macro e micronutrientes. No café da manhã, é necessário que levem algum complemento de casa para que a refeição seja possível.

As estudantes narram também sobre as cantinas dentro do *campus* e a feirinha com barracas de alimentos variados. Em um processo de constantes pedidos pelas opções veganas, agora uma parte dos estabelecimentos já consegue atendê-las. Os outros espaços de socialização, festas, jogos estudantis, entidades e outros, são citados como espaços em que há compreensão dos hábitos, principalmente alimentares, e onde há possibilidade de conhecer pessoas de outros cursos que também são veganas. Contam ainda sobre as situações de lanche coletivo em disciplinas, onde têm a oportunidade de apresentar o veganismo e torná-lo tangível para os demais colegas. Narram ainda o empenho em cuidar de animais abandonados ou

fragilizados no *campus*, situação em que dimensões mais amplas da relação delas com os não-humanos ficam evidentes.

Outra marca forte nas narrativas é a experiência de dividir a morada com outras pessoas. No contexto das repúblicas, pensionatos, kitnets e moradia estudantil há trocas cotidianas entre quem é vegano e quem não é, proporcionando uma rica troca de informações e experiências, como ilustrado por Teresa na mônada “*Sob o mesmo teto*”.

Ao falar sobre o processo de se tornarem veganas e viverem suas vidas cotidianas, rapidamente a conversa vai para fora da universidade. No mínimo, fora da sala de aula. Citam perfis no Instagram, sites de receitas, canais no Youtube e documentários. Apesar da importância do convívio na universidade, onde conhecem pessoalmente pessoas veganas e vegetarianas, ressaltam sempre a importância das redes sociais e outros conteúdos da internet para tornar possível o aprendizado e transição para o veganismo. Isso ilustra a expressiva quantidade de conhecimentos e experiências que as estudantes vivenciam fora do contexto do currículo prescrito, e que poderia ser considerado, transformando o processo de formação em aprendizagem narrativa.

Em suas histórias de vida a percepção que têm dos animais não-humanos vai sendo ressignificada, bem como a forma com que lidam com quem consome animais. Às vezes este “outro” é irrelevante nas histórias narradas mas, em outras, frustrações, desapontamentos, coerções e inconformidades são postas à mesa. Ao falar de seus colegas e professores trazem histórias que ilustram como estes “outros” lidam com a exploração e consumo de animais.

Nos episódios narrados podemos ver o entorpecimento psíquico (JOY, 2015) e o gerenciamento de afetos (VIZACHRI, 2014), estratégias utilizadas pelos carnistas para lidar com a realidade que os circunda. Em “*Se justificar*” Adriana narra a frequente situação em que alguém se aproxima e inicia um discurso de justificação dos motivos pelos quais consome carne, na tentativa de mostrar que não está “*tão errado assim*”. Naomi, ainda, nomeia assertivamente a palavra que descreve os pensamentos incoerentes com as ações de quem diz amar os animais, e os explora, dizendo: “*Quando alguém que come carne fala que ama os animais, ou quando ficam sensibilizados com algum animal atropelado... a gente sabe que é hipocrisia, a pessoa sabe que é hipocrisia, mas não vou ser eu a pessoa que fica falando*”.

Em alguns episódios, mostra-se também um desconhecimento dos professores e colegas quanto ao que é veganismo e o que significa ser uma pessoa vegana. Ilustrados quando o

professor que diz em aula que veganismo “*é uma dieta possível*”, ou a orientadora que, ao saber que sua orientanda é vegana, diz: “*ai, mas que tristeza*”. E também a ausência de conexões dos conceitos estudados e as práticas vividas, como descrito por Irene: “*Nunca surge a conexão entre os animais que a gente estuda como seres vivos, acabarem sendo mortos para nossa alimentação*”.

Como narrado por Laura nos episódios do debate e da visita ao zoológico: algumas vezes os professores perguntam a ‘opinião’ dos estudantes, mas no fundo não querem saber. Os posicionamentos dotados de caráter oficial e institucional revestem-se de ciência e teorias fundamentadas, mas estão igualmente imbuídos de sentidos pessoais. A pergunta sincera que parte de um descontentamento genuíno de Teresa, “*será que os professores não poderiam planejar as aulas sem matar animais?*”, desvela a estratégia de transformar em opinião uma outra linha teórica que poderia ocupar em igual medida os conteúdos das disciplinas.

Essa disparidade entre a escolha repleta de sentido e políticas de vida para as participantes narradoras colidem, então, com o desconhecimento ou o preconceito dos carnistas presentes na instituição. Em tom de redenção, Adriana narra: “*Foi criando uma perspectiva para os professores de que eu não valorizava a faculdade, que eu não estava me dedicando, que eu não colocava minha formação como prioridade. E isso não era verdade*”.

Em resposta às suas escolhas pelo veganismo, as estudantes passam por momentos de violência velada, e muitas vezes, desvelada, como no episódio em que Adriana escuta da coordenação que “*se não gosta de animais, seu lugar não é aqui*” ou, após ter optado por salvar um pássaro e perder a viagem de campo, quando escuta da professora que havia feito a escolha errada, além de ter notas prejudicadas pelos seus posicionamentos de resistência às práticas com animais.

A história de vida de Adriana ilustra alguns ônus comuns quando da decisão pelo veganismo, o que dialoga mais uma vez com o conceito de *experiência* de Bondía (2002), quando afirma que nela está presente, inseparavelmente, a dimensão de travessia e perigo. Sendo uma luta repleta de sentidos e significados para quem a adota, não é possível limitá-la às ações individuais. Veganismo é coletivo. Ela se vê então a todo momento tendo que se posicionar, como narra na situação do zoológico: “*Eu tive que falar, de novo. Me colocar, de novo*”. E com o passar do tempo, a própria atitude de se posicionar acaba por gerar o desgaste, como descreve: “*Sempre que tocavam no assunto veganismo, todos os alunos da minha turma viravam para mim, esperando que eu me posicionasse. [...] Eu sempre tentava ficar o mais*

quieta possível, não queria ser a pessoa que se posicionava, nunca quis ser essa pessoa. Ainda mais em sala de aula, que você está do lado de cá, e o professor está do lado de lá do conhecimento. [...] Me posicionar contra a minha vontade sempre foi bem ruim.”

Em suas histórias de vida, as participantes narradoras demonstram ter olhos atentos às situações de exploração aos não-humanos que, possivelmente, estudantes não veganos não se atentam. Estes últimos, no entanto, não costumam se posicionar com um discurso deliberado pró crueldade contra os animais. Como expressa Naomi: *“Não acho que eles são intencionalmente cruéis”*. Vemos então os integrantes do IB emaranhados em redes de ambivalências, dizendo gostar, amar e proteger os animais, ao mesmo tempo que os exploram e consomem.

As experiências ilustradas nas mônadas são carregadas de sentidos, tensões e conflitos, o que beneficia em grande medida a constituição de um currículo narrativo. As histórias conflitantes configuram uma característica primordial do diálogo público e, a qualidade do diálogo, segundo Goodson, *“é um fator primordial da saúde de uma sociedade”* (2019, p. 111). Assim, o olhar de baixo para cima, partindo das narrativas para as forças sociais e de poder, permitem um deslocamento do aprendiz de seu mundo particular, repleto de sentido e significado, para o mundo de forma mais ampla e repleto de significado social.

Para Goodson (2019), a tríade que caracteriza o currículo narrativo é a *“interação dinâmica entre história de vida; histórias desveladas na construção e uso do conhecimento; e histórias da cultura e tradição”* (p. 113). No caso do veganismo, a própria tradição é confrontada, desafiada pelas narradoras. Elas estão, portanto, no embate tanto com o currículo prescrito quanto com a tradição. Assim, podemos considerar a rede de suporte e referência que elas escolhem fazer parte, quer seja presencialmente ou pelas redes sociais, como uma *“tribo”* formada pelas pessoas veganas, com uma nova cultura que se forma.

Aqui as lentes de Goodson ajudam a interpretar o que é narrado pelas participantes. Elas chegam ao curso repletas de aprendizagens de outros lugares, com aprendizagens de vida que trazem de fora da escola. O que Goodson chama de aprendizagem tribal, preenche a experiência de vida delas de sentidos éticos, políticos, sociais, econômicos (...) e formam suas identidades e subjetividades. No entanto, todas essas histórias que elas têm para contar não têm espaço no currículo prescrito. No mínimo, o currículo não tem espaço para suas histórias de vida. No máximo, e mais comum, há formas simbólicas que dizem que suas histórias de vida não são bem vindas.

A maior parte das experiências que as narradoras trazem são de fora da sala de aula, ilustrando a aprendizagem tribal. E quando as situações em sala de aula aparecem, são constantemente narrativas de conflito, tensão, embate (...) com o currículo prescrito, o que leva a pensar no cruzamento de fronteiras. Muitas destas fronteiras são visíveis: delimitam a forma de se referir aos não-humanos, a forma e o conteúdo do que é ensinado, as atividades práticas que requerem visita a locais onde os não-humanos estão em condição de sofrimento e etc. Outras fronteiras, como destacam Goodson e Petrucci-Rosa (2020), são invisíveis. Estão presentes no interior de cada um, de quem escolhe e de quem não escolhe o veganismo, definindo disposições, percepções e valores para as relações estabelecidas com os não-humanos.

Os limites do currículo prescrito não passam despercebidos pelas narradoras, como denuncia Irene: *“Esse currículo que a gente vê hoje, ele é muito antigo. Ele passa por inovações básicas, mas estruturalmente, inteiro, ele é muito antigo. Tem esse empecilho burocrático da mudança, e também a questão dos próprios professores”*. Suas histórias de vida clamam por serem ouvidas.

Inspirado em Bateson (1979), Goodson fala sobre três tipos correlatos de aprendizagem, são elas:

Aprendizagem primária, “aprendizagem de primeiro grau” de conteúdo, que é então lembrado e repetido. Depois há a “deuteroaprendizagem”, que poderíamos chamar de aprendizagem secundária, o processo subterrâneo de aprender a aprender. (...) A aprendizagem terciária é definida como “aprender a quebrar a regularidade [...] a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares.” (Bateson, 1979 *apud* Goodson, 2019, p. 93)

Diante disto, a necessidade de se aprender a quebrar a regularidade se mostra urgente, e as participantes narradoras mostram ter bastantes experiências no confronto de situações fragmentárias, podendo auxiliar na organização de padrões ainda não familiares. Ao viver seus hábitos e aprendizagens rotineiras, poderiam ser permitidas a vivenciar uma narrativa contínua do seu próprio currículo. Tornando suas histórias não somente bem vindas ao currículo, mas recebidas como fonte de sabedoria e experiência para a constituição de um currículo mais transformador e mobilizador.

Dentre os diversos ruídos, conflitos e embates narrados, houveram também alguns silêncios. A formação em licenciatura ficou praticamente apagada nas narrativas. Descrito de forma direta, como na mônada “Silêncio”, de Adriana: *“Não tive oportunidade de trazer esses assuntos nas aulas da FE, era um silêncio, nunca se falava sobre isso. As discussões de lá são*

bem separadas do IB”. Ou de forma mais geral, como narra Irene: *“Indiretamente tangenciou coisas que motivam pessoas a serem veganas, mas não era diretamente o que estava sendo abordado”*; e Naomi: *“Sempre tem esse pano de fundo, mas parece que é uma coisa que fica pairando no ar”*.

Por estarem em momento de formação inicial, e vivenciando a maior parte das atividades de forma remota, por conta da COVID-19, poucos episódios foram narrados referentes às suas vivências junto às crianças nas escolas. No entanto, sempre que se referiam às aulas oferecidas pela Faculdade de Educação, ou as disciplinas específicas de ensino de Biologia, marcavam a ausência de discussões ambientais, tão logo, referentes às relações com os não-humanos.

Nota-se também o apagamento nas lutas políticas estudantis. É comum que faça parte da experiência universitária o envolvimento e engajamento em lutas políticas e sociais através das entidades acadêmicas. Apesar do veganismo ter grande entrelaçamento com outras lutas, como as de gênero, raça e classe, as narrativas não trouxeram experiências quanto ao veganismo articulado com estas outras esferas. Ou dessas outras esferas articuladas com o veganismo. Essa dimensão política do veganismo aparece nos episódios que se referem ao processo de escolha e transição das participantes ao veganismo, mas ausentam-se quando narram sobre as experiências vividas no curso.

Em um ambiente universitário tido como tão politizado, repleto de coletivos e mobilizações com causas políticas mais amplas, é interessante notar que os animais não estão incluídos nas reivindicações de um mundo mais justo e democrático. A única narrativa que transpassa essa ausência, é a de Adriana, que conta episódios de sua participação no coletivo vegano, que desenvolvia ações para divulgar o veganismo como uma filosofia de vida. Ela diz: *“Eu me sentia muito bem, muito parte de um grupo”*, e ao mesmo tempo, destaca: *“foi muito legal porque na biologia não tinha isso. Eu era a única vegana na biologia na época. [...] Nunca vi ninguém do IB no coletivo. Não tem essa conexão da biologia com o veganismo, infelizmente”*.

Essa desconexão também pode ser desvelada na narrativa de Irene, quando fala sobre os professores: *“Dentro das disciplinas eles têm liberdade de mudar e fazer algum outro assunto, se eles não fazem, é uma escolha pessoal”*. Elas conseguem identificar que, ao silenciar os debates acerca das questões animais, os professores não estão somente escolhendo

se eximir do assunto, estão escolhendo permanecer submetendo os animais a práticas cruéis e de exploração.

Em alguns episódios, as narradoras contam sobre os demais colegas que manifestaram o desejo de participar das atividades práticas com animais. Como narra Adriana: *“Fui entendendo que são exceções as pessoas que veem animais como seres vivos que merecem respeito. O gostar de animais na Biologia é ser curioso, é gostar de fazer pesquisa, de fazer conta. Não é como eu sempre gostei. Vendo ao longo do curso as pessoas pegando as lesmas, serpentes, mexendo com os mosquitos sem sentir desconfortos, fazendo a dissecação da lula... Tinham pessoas que vinham falar comigo para argumentar que não fazia sentido o que eu estava fazendo. Diziam que queriam dissecar, queriam aprender com esse tipo de atividade”*. E ainda colegas que satirizam o senso de justiça praticado na decisão pelo veganismo, quando têm que ouvir: *“queria eu estar chorando pelos mosquitos, fui muito mal nessa prova”*.

E não somente o desejo, mas um certo tipo de prazer que surge da naturalização de práticas cruéis, como o episódio narrado por Laura, com a fala da pessoa responsável por ensinar técnicas de montagem de lâmina: *“a gente faz uma competição de quem consegue serrar os ratinhos mais rápido depois que eles começam a morrer, para fazer as lâminas”*; Teresa, que presencia a escolha repentina de coleta de digitais dos sapos; e depois expressa: *“Os biólogos falam que estão defendendo a vida, estudando a vida, mas a que custo? E quais vidas? Eles dizem que as coisas são importantes, mas algumas 'são mais'”*.

Diante destas ambiguidades entre o pessoal e o profissional, do discurso de preservação misturado com as práticas cruéis presenciadas pelas narradoras ao longo da formação, as narradoras demonstram um desconforto, e algum nível de decepção com os colegas de curso não veganos. Narra Irene: *“Em teoria os biólogos têm acesso a informações mais detalhadas sobre a catástrofe ambiental e esse olhar para os animais que é mais horizontal com os seres humanos. Para um biólogo seria mais fácil perceber, ou não perceber, uma diferença entre um cachorro e um outro animal, por exemplo. [...] Não que alguém vai ser menos ou mais Biólogo por ser vegetariano ou não, mas tem a ver sim”*. Adriana satiriza: *“O modo com que lidam com insetos na biologia é assim: vi um inseto bonito, vou coletar, matar de uma forma específica para que ele fique do jeito ‘certo’, daí prender com alfinete e contemplar o lindo inseto que acabei de tirar da natureza”*.

A utilização de animais para as práticas humanas é parte intrínseca de diversas culturas. Os hábitos de exploração ficam enraizados e velados entre práticas ditas “essenciais” e

“imprescindíveis” aos seres humanos. O jovem universitário vê-se disposto a romper com práticas culturais igualmente enraizadas, como machismo, homofobia, estrutura de classes e outras várias formas de exploração. A indisposição de se romper com o consumo de animais sob o argumento da cultura é como um alerta, sinalizando o nível de desconhecimento, indiferença ou apatia que a condição dos não-humanos representa para a maior parte das pessoas.

Os animais estão presentes em seus laboratórios e salas de aula, os descartes dos materiais biológicos também, bem como as situações em que têm que manuseá-los para os testes e experimentos (...) Só os veganos vêm? Só os veganos se importam ou se incomodam com isso? Somente eles querem discutir a questão? Como estas temáticas cruzam as histórias de vida de pessoas que não optaram pelo veganismo? Das narrativas, emergiu esse incômodo. A causa em prol da libertação animal precisará das pessoas de poder, não somente daqueles poucos que unem suas práticas cotidianas de isenção de consumo e boicote, mas daqueles que mobilizam as políticas formativas, as legislações, a fiscalização do fazer científico e outros. Como afirmam Goodson e Petrucci-Rosa:

Certamente, os poderosos não precisam aprender a operar o poder, pois isso já sabem. No entanto, precisam aprender a exercê-lo de forma compassiva. Não é possível concebermos um mundo onde o poder não exista, pois ele é parte da condição humana. [...] É inadmissível constatarmos que aqueles que têm tanto não estejam preparados para darem um pouco. A compaixão seria uma forma generosa de exercer o poder que usualmente é ganancioso e profundamente implacável. Há relações possíveis entre uma cultura ética e uma educação estética, que abrangem essas aspirações de ações sociais. Há uma estética humana que permite às pessoas o contato com suas emoções, seu espírito e sua alma revestindo-as de bondade. A questão central é compreendermos os limites postos entre cultura, educação e ensino, a ponto de não conseguirem entrar em contato com os sentimentos e as emoções. Com essas considerações, deparamo-nos com o desafio de desenvolvermos experiências educacionais e intelectuais que permitam às pessoas se aproximarem mais de suas emoções e de seu espírito (GOODSON e PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 102)

Estas estudantes veganas do IB narram histórias que ainda não foram contadas. Com os episódios narrados, desvelam histórias que têm momentos de júbilo na relação entre animais humanos e não-humanos, mas que, na maior parte do tempo, atropelam as suas histórias pessoais e decisões de como se relacionar com os não-humanos. Ao contarem suas histórias de vida e experiências enquanto veganas, materializam a necessidade manifesta em Goodson e Petrucci-Rosa no excerto anterior, mostrando que trazem consigo suas emoções e seu espírito, “abarcam em suas escolhas de consumo aspectos relacionados à ética, respeito, empatia, igualdade e, muitas vezes, esperança” (MARQUES, 2020, p. 132).

O desafio que se apresenta, portanto, é desenvolvermos experiências educacionais e intelectuais que permitam o exercício de suas políticas de vida, imensuravelmente mais compassivas, generosas e bondosas para com os animais não-humanos do que o atual paradigma vigente.

Apesar de todos os conflitos, as narrativas são repletas de afeto e sentido pelo vínculo das estudantes com o IB. Elas reconhecem a fertilidade do local como um berço de discussões, e até a importância da resistência para que se exerça melhor a capacidade crítica e a tomada de decisões e posicionamentos requeridos pelo veganismo. Acabam por construir uma narrativa paralela para lidar com as experiências que as atravessam.

Ao longo do percurso percebem que há caminhos que realmente não gostariam de seguir, como afirma Laura após ver o descarregamento de coelhos: *“não dá, eu não ia conseguir”*. Ou Naomi, ao descrever sua escolha para a Botânica: *“Desde o início nunca tive muito interesse nessas áreas que envolvem modelos animais, depois virando vegana, menos ainda. Tanto que essa motivação de não usar o modelo animal é um dos motivos de eu estar na Botânica hoje”*. Ponderação similar à de Adriana: *“Fisiologia Humana era uma área legal, gostava de estudar sobre tecidos, sobre anatomia... mas sempre soube que era estudada por ratos e outros animais. Por mais que eu gostasse da área, não era uma opção para mim. [...] Fui me blindando muito dessa área prática com exploração animal. Como eu sempre passava longe, fui fechando meus olhos para essas áreas. Fui para a Botânica, Ecologia (...) matérias que não tinham a ver com animais”*.

Interessantemente, ao longo das entrevistas as estudantes informaram sobre uma docente vegana no IB, justamente da área de Botânica. Esta identificação com uma professora vegana foi sempre narrada com alegria e admiração, como se estivessem amparadas por alguma figura de maior poder na instituição. E também como se olhassem para um possível futuro que podem trilhar, inspiradas por uma representante de suas histórias, que cruzou fronteiras que elas ainda desconhecem, mas que são possíveis.

O compromisso que as estudantes assumem ao aderir ao veganismo, é em busca de uma relação ética para com os não-humanos, de forma que o menor sofrimento desnecessário seja gerado a eles. É uma decisão, portanto, permeada por múltiplas experiências e sentimentos. Como narra Naomi: *“Eu ficava revoltada e com aquela sensação 'poxa, quero mudar isso'. Mas ao mesmo tempo eu me sentia muito impotente. Pensava: 'sou vegana, mas serei sozinha em meio a um monte de não veganos, terá algum impacto?’”*.

A escolha pelo veganismo as impelem ao desejo de ter o maior impacto possível em prol da libertação animal. Ter a mudança em seus hábitos pessoais é um grande passo, mas a luta do veganismo não se restringe nisso. Seus *veganismos* adentram todas as áreas de suas vidas e atividades que desenvolvem. A condição como pessoas precede suas condições como estudantes e, futuramente, como professoras. A neutralidade não existe, e o veganismo estará com elas nas salas de aulas, assim como o carnismo está nas salas de aula neste momento, nas escolas e nas universidades. Como afirma Naomi: *“Sou uma pessoa. Não vou ser sempre neutra em sala de aula, não tem nem como”*.

As histórias de vida destas estudantes estão prenhes de sentidos imediatos e futuros, em um exercício de políticas de vida que ampliam seu círculo de consideração moral para além da espécie humana, e buscam, em todas as relações, uma forma mais justa de relacionamento. Os conflitos vivenciados por elas são grandes, em diversas áreas da vida, e na formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, como se pode notar particularmente nesta investigação. Ademais, segundo Marques (2020), trazem consigo instrumentos importantes para ultrapassar a crise civilizatória enfrentada pela contemporaneidade, tendo,

uma maneira de pensar, agir, viver e se posicionar no mundo que possibilita pontos fundamentais para a reconstrução do planeta, envolvendo a compaixão a todas as espécies, a responsabilidade perante as variadas questões ambientais e amplas preocupações da esfera social. (MARQUES, 2020, p. 132)

Após o desenvolvimento destes adensamentos, destaco a seguir sete principais tensões, ambivalências e contradições identificadas nas experiências das estudantes veganas que compartilharam seus sábios conselhos ao narrar suas histórias de vida.

Primeiro, o nível pessoal das narrativas. Com as práticas curriculares prescritas, a identidade vegana é condicionada à esfera pessoal. A maior parte das experiências narradas trouxeram marcas de uma dimensão pessoal, o que traz solidão. Geram constante receio, e até algumas vezes o medo de receber um ataque ou retalhamento por conta de seus posicionamentos, ou de expor suas pessoalidades em momentos de resistência ou reivindicações. Essa solidão expõem-nas ao medo de reprovar, de não conseguir cumprir critérios de alguma disciplina, de receber comportamentos violentos e/ou intolerantes de professores, coordenadores e colegas. Isso individualiza uma responsabilidade que é coletiva: a relação ética entre humanos e não-humanos; e mostra também que elas carregam o discurso do mais fraco na instituição.

O confinamento dessas experiências no âmbito pessoal, é uma forma de desarticular o movimento. Enquanto as reivindicações referentes ao modo de tratar os animais forem falas soltas e desarticuladas, é mais viável o prosseguimento da exploração e morte dos incontáveis animais utilizados no ensino e pesquisas. No entanto, suas histórias de vida mostram pequenos *locus* de resistência, ainda que ínfima diante da grande narrativa contada sobre os animais pelo currículo prescrito e na estrutura social e cultural à qual estão inseridas.

O segundo destaque, é o fato de que apesar de todos os conflitos e tensões vivenciados no curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, o curso faz bastante sentido para elas, narram estar no melhor curso que poderiam. A experiência curricular da Biologia é permeada pelo sofrimento animal (e das estudantes que lutam contra isso), mas provê um aprendizado que vem do contra exemplo, da dor. Todo o conjunto de experiências que estão dentro do curso, como as aulas teóricas, aulas práticas, laboratórios, testes, pesquisas, atividades de campo e etc, carregam algum tipo de tensão e conflito, mas é exatamente nesse ambiente de ambivalências e contradições que elas conseguem encontrar uma narrativa que adensa o significado de seus veganismos.

O terceiro destaque é que, para lidarem com o curso, muitas fronteiras têm que ser transpassadas. Uma espécie de “rota alternativa” é encontrada, levando-as frequentemente para a área em que o uso de animais não é uma prática comum, e diminuindo as situações de embates. O entrelaçamento de seus interesses pessoais e a fuga das práticas com animais, levam-nas frequentemente para a Botânica. Departamento onde, interessante, foi identificada também a única docente do IB que é vegana.

O quarto destaque é para a dimensão ampla do que significa aderir ao veganismo. Veganismo não é sobre o que se come ou o que se deixa de comer, mas sobre o que se pensa. Sobre políticas de vida, princípios morais e éticos, noções de justiça e desejos de futuro. É uma decisão em prol não somente dos animais subjugados, mas também pelo ambiente ao qual estamos inseridos, aos seres humanos igualmente subjugados nas estruturas de produção de animais para consumo, pela saúde humana e pela sociedade como um todo.

Sendo assim, ao enfrentar os conflitos por conta do veganismo na graduação não é algo periférico em suas vidas, mas uma parte central de suas identidades e subjetividades. Uma parte central que não está em busca de benefícios para si, mas que faz de seus próprios atos diários, uma luta em prol de uma sociedade mais justa e que encontre respeito na diversidade.

O quinto destaque, é um desdobramento deste quarto. Essa dissertação se dedica a ouvir as histórias de vida de pessoas veganas, e encontra nestas narrativas preciosos conselhos para a constituição de um currículo narrativo. Ademais, e quanto às histórias de vida de quem não aderiu ao veganismo? O que essas pessoas teriam para contar? Como elas vivenciam o curso ao serem transpassadas pelas questões éticas apresentadas nas instâncias oficiais e não-oficiais do currículo ao longo da sua formação como Licenciados em Ciências Biológicas?

As disparidades entre suas formas de pensar sobre os animais, e agir para com eles, os colocam em redes de ambivalências. Buscam formas de conservação e proteção ambiental, possivelmente trabalharão com essas temáticas ao longo de suas vidas profissionais e, ao passar pelo mesmo currículo que as estudantes veganas passaram e que lhes foi tão mobilizador com o choque destas questões, permanecem com sua apatia ou desconhecimento frente à causa animal. Um currículo narrativo traria às experiências formativas a possibilidade deste choque, confronto e diálogo de realidades, tão fértil à uma educação crítica e libertadora.

O sexto destaque é para como o conceito de aprendizagem tribal, de Goodson, é emblemático para compreender as experiências narradas pelas estudantes. Duas das cinco participantes tiveram o veganismo proporcionado às suas vidas por meio de familiares, tendo-a como uma decisão compartilhada e vivenciada no núcleo familiar. As outras três, apesar de não terem a experiência com o veganismo na narrativa da família e da cultura, tiveram importantes figuras para acolhê-las na transição ao veganismo, quer seja por conteúdos da internet, ou pessoas do convívio cotidiano. São encontros que vão acontecendo e mudando seus caminhos.

No embate com a cultura em que nascem e são criadas, constituem um grupo à parte, algo que pode ser considerado como uma “tribo”. Partilham experiências, informações e receitas sem ingredientes derivados de animais, além de partilharem as dificuldades dos períodos de transição e adaptação. Mobilizam-se em ativismos pró-veganismo com ações locais e mais amplas, apoiam estratégias de divulgação e viabilização do veganismo para mais pessoas. É uma importante decisão tomada que alinha seus princípios com suas práticas, constituindo políticas de vida que consideram um círculo amplo, abrangendo animais humanos, não-humanos e o ambiente.

Apesar da convicção na escolha pelo veganismo, enfrentam desafios constantes, o que as leva a incontáveis experiências e aprendizagens. Estas aprendizagens são tão repletas de sentidos, que encorajam as estudantes a terem posicionamentos contra a grande narrativa que

impera no curso que fazem parte. As identidades veganas são formadas fora do curso, mas essa aprendizagem tribal pode mudar as práticas curriculares dentro dele. Essas aprendizagens tribais não são algo a ser rejeitado, tampouco somente devem ser compreendidas. Mas reivindicam um lugar em currículos narrativos, a fim da constituição de um curso mais mobilizador, transformador e justo aos animais humanos e não-humanos.

As estudantes argumentam com professores contra as práticas de exploração, negociam métodos alternativos e formas de utilizar menos animais em cada atividade. Trazem discussões e reflexões sobre os animais nas disciplinas, resgatam animais em vulnerabilidade, e muitas outras práticas de existência e (re)existência. Ao adentrar o curso com seus *veganismos*, e terem suas histórias de vida ouvidas, têm muito o que ensinar sobre esse novo paradigma entre os seres, dotando-nos de esperança para a libertação animal.

E o sétimo destaque não poderia ser para nenhum outro ponto, para além deste: os animais não-humanos. Durante o tempo que essa investigação foi realizada, e até mesmo durante o tempo de leitura da dissertação, um sem número de animais esteve em situações inenarráveis. Insensibilizados, esfolados, amputados, confinados, enjaulados, inseminados, asfixiados, eletrocutados, decapitados, triturados, abandonados, capturados, caçados, acorrentados, mastigados. É isso que os seres humanos têm se proposto a fazer com eles. Esta é nossa cultura e nossa tradição, a grande narrativa sobre como é certo agir para com eles.

Esta investigação se propôs a ouvir as narrativas de pessoas veganas, na tentativa de ouvir as histórias que não podem ser ouvidas pela nossa inabilidade de comunicação com os não-humanos. Por este motivo, faço esse destaque aos animais que foram citados nas narrativas das estudantes: bichinhos nos grãos de areia; ratos; camundongos; passarinhos; pombas; minhocas; bois e vacas; galos, galinhas e pintinhos; tigres; ursos; baratas; gafanhotos; lulas; sapos; lesmas; cobras; porcos; peixes; moluscos; crustáceos; aranhas e drosófilas. Além dos que não foram nomeados, mas que compõem um quadro legitimado pelos seres humanos de morte e sofrimento para ensino, pesquisa, entretenimento, alimentação e consumo.

Agradeço às narradoras por terem narrado suas próprias histórias e, assim, terem emprestado suas vozes a estes animais. Com as lentes da esquizofrenia moral (FRANCIONE, 2014) identificamos um mundo de pessoas que dizem amar os animais, mas que não têm respeito pelas suas vidas. A partir de um currículo narrativo que considere as ínfimas, mas grandiosas experiências em prol da libertação animal vivenciadas por estas estudantes veganas, espera-se que novas vozes somem-se a essa luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em *animais* comumente nos vem à mente cenas relacionadas aos biomas e *habitats* naturais sem intervenção humana ou, ainda, ocasiões de interação com os humanos de forma harmônica e bucólica. Contudo, cotidianamente a vida humana interage com outros seres vivos do reino animal. Com um olhar atento é possível perceber que a maior parte destes animais experienciam uma vida marcada por características bastante distintas com relação ao cenário romântico anteriormente descrito. Ou ainda, que vivem em seus *habitats* originais, mas com suas experiências de existência transpassadas violentamente pelas ações humanas.

Para além das situações indiretas em que os animais são interpelados pelas ações humanas, há as situações diretas, a mais significativa deste grupo: a produção para o consumo. Infringindo o interesse pelo não-sofrimento, liberdade e vida dos animais; impactando negativamente o ambiente e a saúde humana; construindo um sistema de produção com péssimas condições de trabalho e relações sociais injustas; o carnismo (JOY, 2013) é sustentado como uma cultura dominante. A disparidade entre o que se diz sobre os animais e como eles são tratados, enfada grande parte da população à condição de esquizofrenia moral (FRANCIONE, 2014).

Algumas pessoas resolvem olhar para esse bruto sistema de crenças e responder de forma moralmente ajustada a ele. Quem adere ao veganismo busca evitar, na medida do possível e do praticável, a exploração dos animais. Suas políticas de vida, portanto, giram em torno de protestar e lutar para que todos os animais tenham direito a uma vida digna e autônoma (FERNANDES, 2019). Como estas pessoas são tratadas pela sociedade à qual estão inseridas? Que histórias têm para contar? As narrativas nos dão pistas de como é o cruzamento de fronteiras quando estudantes veganas entram no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e de que forma o currículo prescrito conversa com essa tribo.

A questão da pesquisa foi cambiante durante todo o percurso, pois de início as contradições entre o estudo da vida, permeado pela morte de animais foi o que mais chamou atenção para a escolha do referido curso. No entanto, conforme as narrativas das estudantes veganas foram sendo ouvidas e os retratos narrativos formados, outros diversos dilemas, conflitos e tensões se destacaram e foram sendo absorvidos na pergunta da pesquisa, que finalmente se dispôs a responder: como as experiências de formação e conteúdos curriculares

destas estudantes transcorrem com suas formas particulares de interação com os animais não-humanos?

Após descrição metodológica, juntamente com o referencial teórico e em contraste com o levantamento bibliográfico, é possível observar que este trabalho se constitui como uma ruptura teórica, uma busca por ampliar as relações entre campos distintos de conhecimento, e que endossa a ruptura que as próprias participantes narradoras - e por que não assinalar, a pesquisadora - vivem cotidianamente em suas vidas.

As narrativas, inspiradas na aprendizagem e currículo narrativo de Goodson (2007; 2008; 2013; 2018; 2019; 2020), e nos aspectos metodológicos com as mônadas benjaminianas, tornam as histórias de vida das estudantes veganas em material empírico para a investigação. Ambos os autores, Ivor Goodson e Walter Benjamin, apesar de viverem em épocas e contextos diferentes, falam de futuro, em uma perspectiva de esperança e utopia, elementos fundamentais para a constituição desse trabalho.

Através das narrativas é possível identificar que as estudantes passam por diversos momentos de tensão, silenciosos ou não. Cruzam fronteiras no confronto entre suas histórias de vida e o currículo prescrito, e têm suas identidades enquanto veganas constituídas principalmente por aprendizagens tribais. A universidade está sendo inundada por várias desestabilizações, e o veganismo é mais uma delas.

Por fim, destacam-se algumas densidades temáticas que foram desenvolvidas no capítulo final. Primeiro, o nível pessoal das narrativas. Com as práticas curriculares prescritas, a identidade vegana é condicionada à esfera pessoal. Essa é uma forma de enfraquecer o movimento. Enquanto as reivindicações referentes ao modo de tratar os animais forem falas soltas e desarticuladas, é mais viável o prosseguimento da exploração e morte dos incontáveis animais utilizados no ensino e pesquisas. No entanto, suas histórias de vida mostram pequenos *locus* de resistência, ainda que ínfima diante da grande narrativa contada sobre os animais pelo currículo prescrito e na estrutura social e cultural à qual estão inseridas.

Segundo, é o fato de que apesar de todos os conflitos e tensões vivenciados no curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, o curso faz bastante sentido para elas, narram estar no melhor curso que poderiam. O terceiro é que, para isso, muitas fronteiras têm que ser transpassadas; e o quarto é que esta é uma dimensão central na vida das narradoras. O quinto, é sobre as outras narrativas que circundam o IB com relação às formas de se relacionar com os

não-humanos. Um currículo narrativo traria às experiências formativas a possibilidade deste choque, confronto e diálogo de realidades, tão fértil à uma educação crítica e libertadora.

O sexto destaque é sobre o conceito de aprendizagem tribal, de Goodson. Apesar da convicção na escolha pelo veganismo, as estudantes enfrentam desafios constantes, o que as leva a incontáveis experiências e aprendizagens. No embate com a cultura em que nascem e são criadas, constituem um grupo à parte, algo que pode ser considerado como uma “tribo”. Veganismo não é sobre o que se come ou o que se deixa de comer, mas sobre o que se pensa. Sobre políticas de vida, princípios morais e éticos, noções de justiça e desejos de futuro. É uma decisão em prol não somente dos animais subjugados, mas também pelo ambiente ao qual estamos inseridos, aos seres humanos igualmente subjugados nas estruturas de produção de animais para consumo, pela saúde humana e pela sociedade como um todo.

E o sétimo destaque não poderia ser para nenhum outro ponto, para além deste: os animais não-humanos. Esta investigação se propôs a ouvir as narrativas de pessoas veganas, na tentativa de ouvir as histórias que não podem ser ouvidas pela nossa inabilidade de comunicação com os não-humanos. Insensibilizados, esfolados, amputados, confinados, enjaulados, inseminados, asfixiados, eletrocutados, decapitados, triturados, abandonados, capturados, caçados, acorrentados, mastigados. É isso que os seres humanos têm se proposto a fazer com eles. Esta é nossa cultura e nossa tradição, que forma uma grande narrativa que legitima a morte e sofrimento de não-humanos para ensino, pesquisa, entretenimento, alimentação e consumo.

A partir de um currículo narrativo que considere as ínfimas, mas grandiosas experiências em prol da libertação animal vivenciadas por estas estudantes veganas, espera-se que novas vozes somem-se a essa luta. Os veganos trazem ao curso aprendizagens tribais, valores, práticas, escolhas e decisões que o currículo precisa considerar em busca de uma formação mais mobilizadora e transformadora, que vise um futuro social.

Apesar de contemplados os objetivos da presente investigação, algumas questões instigantes para além da questão de pesquisa se fizeram presentes, e constituem solo fértil para desdobramentos e novas investigações. Por exemplo, uma questão que saltou aos olhos é o recorte de gênero possível de ser observado a partir da autoria dos trabalhos sobre veganismo, tendo sido majoritariamente produzidos e orientados por mulheres, além de todas as participantes narradoras serem mulheres, bem como a professora vegana que as narradoras manifestaram fazer parte do IB. Isto dialoga com a teoria apresentada no livro *A política sexual*

da carne (2015), em que Carol Adams anuncia as relações de gênero presentes na cultura do carnismo.

Ficaram também tensionados os limites com relação a Educação Ambiental, sendo que mesmo os trabalhos que reconhecem a importância de uma Educação Ambiental Crítica não abarcam os interesses dos animais não-humanos em seus constructos teóricos e contribuições práticas. Sendo assim, as produções de Paula Brügger (2004; 2009; 2019) poderiam auxiliar na ampliação da pesquisa para uma direção que considere os não-humanos e mobilize na formação em Licenciatura em Ciências Biológicas uma educação duplo A, ou seja, uma Educação Ambiental Abolicionista Animal. Identifico que é possível, ainda, buscar maior diálogo com o campo da Pedagogia Crítica Animal (DINKER, PEDERSEN, 2016; VIZACHRI, 2014, 2020; MEIRA *et all*, 2019; DE OLIVEIRA *et all*, 2020).

Identifico também a possibilidade de uma atualização da revisão bibliográfica. De acordo com o identificado no levantamento realizado no início de 2020, tem havido maior quantidade de produções nos últimos anos, tornando possível suspeitar que há novos trabalhos disponibilizados ao longo dos últimos meses e que poderiam ser considerados nas análises do levantamento bibliográfico.

Ainda, para corresponder ao atual escopo da pesquisa, não se fez possível uma análise das narrativas sistêmicas, que constituem parte importante da teoria de currículo do Profº Ivor Goodson. No entanto, foi observado ao longo do processo de escuta das narrativas a presença de experiências marcantes advindas das disciplinas e a forma com que suas componentes teóricas e práticas são desenvolvidas. Tendo sido citadas cerca de 25 disciplinas no total das 5 entrevistas realizadas. Uma rápida consulta pode ser feita às ementas no catálogo de disciplinas, no entanto compreende-se que um olhar aos programas das ofertas das disciplinas permita profundo contato com as concepções e as histórias contadas por estes documentos e, consequentemente, com a narrativa sistêmica carregada pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desta universidade.

Após essas considerações de possíveis caminhos e desdobramentos desta pesquisa, fica evidente que ainda há muito o que ser investigado nos entremeios do currículo de formação de professores, histórias de vida e veganismo.

Assim, para o futuro prevêem-se dois aspectos: um otimista e outro desafiante. É otimista verificar que veganos têm histórias para contar. Estabelecem seu modo de vida em

busca de uma cultura ética e justa para com os interesses dos animais não-humanos. E diante disso, o desafio que se apresenta é o desenvolvimento de experiências educacionais e intelectuais que permitam o exercício de suas políticas de vida, imensuravelmente mais compassivas, generosas e bondosas para com os animais não-humanos do que o atual paradigma vigente. É um grande desafio, mas é no desafio, que se faz o caminhante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Carol J. **Política sexual da carne: A relação entre o carnivorismo e a dominância masculina**. Alaúde, 2015.

ALEIXO, Marina Gonzalez Barandela et al. Controle e redução de doenças crônicas não transmissíveis através da dieta à base de plantas: uma revisão abrangente. **Alimentos: Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente**, v. 1, n. 1, p. 103-119, 2020.

ARANTES, Andressa Daiany da Silva; SANTOS, Janaina Roberta dos. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEMÁTICA AMBIENTAL: ATUAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

AURELIANO, Emília de Alencar Monteiro. **Estratégia de intervenção para educação em alimentação e nutrição**. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **The Storyteller**. In: BENJAMIN, W. *Illuminations*. New York: Schocken Books, 2007. p. 83-110.

BERNARD, Aline; GIROTTO, Cristiane Tarine Müller; TERESINHA, Eva. Práticas e percepções de estudantes sobre o tema alimentação e nutrição no currículo escolar. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017

BIZERRA, Alessandra Fernandes; ZUMPANO, Ornella Gonçalves. A prática do mergulho autônomo e as visões sobre o ambiente marinho: contribuições para educação para conservação. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORTOLATO, C. A. **Narrativas docentes sobre o uso do cinema em aulas da área de Ciências da Natureza**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** / Inês Ferreira de Souza Bragança. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p.

BRÜGGER, Paula C. **Educação ou adestramento ambiental?** 3ªed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

_____. Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental. **Linhas Críticas**, vol. 15, núm. 29, julio-diciembre, 2009, pp. 197-214 Universidade de Brasília, Brasil.

_____. Por uma educação duplo A: ambiental e abolicionista animal. In: Florit, Luciano, F., Sampaio, Carlos A., Philippi Jr, A.. (Org.). **Ética Socioambiental**. 1ed. São Paulo: Manole, 2019, v. , p. 363-395.

CARDOSO, Waleska Mendes. Considerações sobre a teoria incidental dos direitos dos animais de Tom Regan. 2011. **Artigo científico (Programa de Pós-Graduação em Filosofia)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul**, 2011.

CARDOSO, C. R.; BELO, L. O. Promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância através do ensino de Ciências Naturais. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP**. 2015.

CASTELLANO, M.; SORRENTINO, M. . Como ampliar o diálogo sobre abolicionismo animal? Contribuições pelos caminhos da educação e das políticas públicas. **Revista Brasileira de Direitos Animais**, v. 8, p. 132-160, 2013.

CASTELLANO, M; SORRENTINO, M. A inserção de estudos críticos animais em instituições de educação superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 654-680, 2015.

CHAPANI, Daisi Teresinha; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Algumas considerações sobre as relações entre meio ambiente, a espécie humana, cidadania e escola: implicações na implementação de um programa de educação ambiental. **Atas do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Atibaia, SP**, 2001.

CHAVES, F. **IBOPE: números de vegetarianos no Brasil quase dobra em 6 anos e chega a 29 milhões de pessoas**. Vista-se. 2018. Disponível em: <https://www.vista-se.com.br/ibopenumero-de-vegetarianos-no-brasil-quase-dobra-em-6-anos-e-chega-a-29-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CIDIN, Renata da Costa Pereira Jannes; DA SILVA, Ricardo Siloto. Pegada ecológica: instrumento de avaliação dos impactos antrópicos no meio natural. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 2, n. 1, p. 43-52, 2004.

CONSTANTINO, Ellen Suzy C. Lima et al. A construção de um zoológico virtual por alunos de 12 a 14 anos. **Atas do III ENPEC. Atibaia: ABRAPEC**, 2001.

DI NAPOLI, Ricardo Bins. Animais como pessoas? O lugar dos animais na comunidade moral. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 20, n. 33, p. 47-78, 2013.

DINKER, Karin Gunnarsson; PEDERSEN, Helena. Critical animal pedagogies: Re-learning our relations with animal others. In: **The palgrave international handbook of alternative education**. Palgrave Macmillan, London, 2016. p. 415-430.

DA SILVA, Michele Alice; ARAÚJO, Jaqueline Cerqueira; RODRIGUES, Angélica Cosenza. Discursos sobre justiça ambiental no ensino de ciências a partir de questões controversas locais.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, v. 11. 2017.

DA SILVA, Renan Soares. Como as crianças pensam sobre cadeia alimentar? Estudo do processo de significação meio de uma sequência didática. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 11. 2017.

DA SILVA PORTRONIERI, Fernanda Roberta Daniel; CARVALHO, Alexandre Brasil. Percepções sobre Alimentação e Merenda entre os atores sociais de uma escola: limites e possibilidades para educação em saúde. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. Campinas 2011

DA SILVA VALENTE, José Alexandre et al. Contextualização no ensino de ciências: a alimentação saudável como abordagem temática. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

DAS GRAÇAS MONTE, Maria; DE FREITAS, Denise. A temática ambiental na escola: o conteúdo das Concepções de um professor. **Atas – V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências** - Bauru: ABRAPEC, 2005.

DANIELSKI, Julio Cezar Reis. **Ciência em animais de laboratório: um paradigma atual na educação e pesquisa acadêmica**. 2010. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

DE AZEVEDO GREENWOOD, Suzana; DA SILVA PORTRONIERI, Fernanda Roberta Daniel; DA FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho. Educação alimentar e nutricional para crianças e adolescentes: lições da prática. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

DE BEM LIGNANI, Leonardo; DA COSTA AZEVEDO, Maicon Jefferson. “Casa” de quem? História Ambiental e o ensino de Ecologia. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

DE FATIMA SANT’ANA, Camila; SALES, Danielle; DO BOMFIM, Alexandre Maia. Educação ambiental crítica e sua relação com CTS: um enfoque na problemática do consumo. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

DE LEMOS, Jorge Luiz Silva et al. Currículo integrado de biologia e Educação Ambiental: Investigando a percepção dos consumidores de comida e bebida de praia. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

DE LIMA, Felipe Rebelo Gomes; DOS SANTOS, Vanessa Carvalho. Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Contradições e Possibilidades. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

DE LIMA, Rodrigo Lucas et al. Diagnóstico acerca de concepções sobre insetos expressas por alunos do ensino fundamental II. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 8, 2011.

DE MATTOS, Luiza Maria Abreu; GOMES, Maria Margarida Pereira De Lima. Compreendendo a temática meio ambiente na disciplina escolar Biologia. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017.

DE OLIVEIRA, Ana Maria et al. DISCUTINDO DIREITOS ANIMAIS EM SALAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA. **change**, v. 512, 2020.

DE OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves; VIANA, Alessandra R. Guimaraens; DOS SANTOS, Manoela Atalah Pinto. O consumo alimentar de escolares: um artigo de revisão. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

DE QUEIRÓZ NOMURA, Hélen Akemi; BIZERRA, Alessandra Fernandes. “Conversas de aprendizagem” em zoológicos e suas relações com a conservação da biodiversidade. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP**. 2015.

DE SOUZA, Moacir Langoni; DO CARMO GALIAZZI, Maria. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: INTERAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DE UM TRABALHO COLETIVO. **Atas – V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências** - Bauru: ABRAPEC, 2005.

DE SOUZA PROENÇA, Mariana et al. Percepção de pós-graduandos em relação à inserção do ser humano nas questões ambientais: uma experiência em um curso de pós-graduação Lato Sensu. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS ANIMAIS. (27 de janeiro de 1978). Bélgica, Bruxelas. Disponível em: <http://www.urca.br/ceua/arquivos/Os%20direitos%20dos%20animais%20UNESCO.pdf> Acesso em: 16 jun. 2021.

DIAS, Inez Repton et al. Análise do conteúdo de alimentação e nutrição humana em livros didáticos de biologia do ensino médio. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP**. 2015.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; TRIVELATO, Sílvia Frateschi. Estudo do processo de atribuição de significados sobre os seres vivos por crianças de educação infantil a partir dos desenhos e falas produzidos para representar pequenos animais durante o desenvolvimento de um projeto na creche oeste. **Atas – V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências** - Bauru: ABRAPEC, 2005.

DOS SANTOS GOMES, Kelly; DA FONSECA, Alexandre Brasil. Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas possibilidades para a Educação Alimentar e Nutricional: Uma Revisão da Literatura. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

FEDERAL, Constituição. Diário Oficial da União. **Brasília, DF**, v. 6, 1999.

FELIPE, S. T. Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. **Páginas de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 2-30, 2009.

FELIX, MAC et al. Como estudantes do Ensino Médio caracterizam os próprios hábitos alimentares. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP**. 2015.

FERNANDES, K. G. **Diálogos a partir do veganismo: a questão animal e sua abordagem em documentos oficiais para a educação infantil**. 2019. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora).

FERNANDES–UFJF, Karine Gabrielle; FLÔR–UFJF, Cristhiane Carneiro Cunha. **O veganismo, a questão animal e a educação em ciências na educação básica: um olhar para a literatura da área**. 2020. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): DIDÁTICA(S) ENTRE DIÁLOGOS, INSURGÊNCIAS E POLÍTICAS. Rio de Janeiro, RJ.

FERREIRA, Darlene Teixeira et al. Consumo e Sustentabilidade: uma abordagem a Pegada Ecológica no Ensino de Ciências. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

FRAGA, Roberta Fontoura. **Avaliação da (re) construção do conceito de ética animal entre alunos da educação de jovens e adultos por meio de uma unidade de aprendizagem em aulas de biologia do ensino médio**. 2010. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FRANCIONE, G. L., 1954. **Introdução aos direitos animais: seu filho ou o cachorro?** Tradutora: Regina Rheda.-Campinas, SP:Editora da UNICAMP, 2013.

FREITAS, Lilliane Miranda; CHAVES, Silvia Nogueira. Agindo pelo instinto? A naturalização das práticas sociais por discursos científicos. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. 2011.

GALZERANI, M. C. B. **Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2 ed., 2005, p.49-68.

GONÇALVES, Michele. Experimentação animal: o debate na universidade e nos laboratórios de pesquisa. **ComCiência**, n. 134, p. 0-0, 2011.

GOODSON, I. F. **Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson: depoimento**. Educ. rev. [online]. 2007, n. 45, pp. 121-126. ISSN0102-4698.

_____. G655p **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições** / Ivor Goodson; org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia : Cegraf, 2007

_____. **Currículo, Narrativa e Futuro Social**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf> Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **As longas ondas de reforma educacional**. In As políticas de currículo e de escolarização. Editora Vozes: Rio de Janeiro, Brazil, 2008.

_____. **Developing Narrative Theory: life stories and personal representation**. Routledge, 2013.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. The journey of school knowledge in High School and the concept of refraction1. **Pro-posições**, v. 29, p. 296-320, 2018.

_____. **Curriculum as narrative: crossing borders for a decolonized education**. *Transcontinental Human Trajectories*, v. 8, p. 1-15, 2020.

_____. **'Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!' notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador**. REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, v. 05, p. 91-104, 2020.

IBOPE. **Pesquisa do IBOPE aponta crescimento histórico no número de vegetarianos no Brasil**. Disponível em: <https://www.svb.org.br/2469-pesquisa-do-ibope-aponta-crescimento-historico-no-numero-de-vegetarianos-no-brasil> Acesso em: 1 jun. 2021

JOY, M. **Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas**. Editora Cultrix, 2015.

LANDAU, E. C. et al. Dinâmica da produção agropecuária e da paisagem natural no Brasil nas últimas décadas: cenário histórico, divisão política, características demográficas, socioeconômicas e ambientais. **Embrapa Milho e Sorgo-Livro científico (ALICE)**, 2020.

LEITE, Lays Batista Martins; MÓL, G. S. Educação alimentar: considerações de adolescentes acerca das dietas alimentares. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017.

LEVAI, Laerte Fernando. **Direito dos animais**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2004

LIMA, K. E. C.; FREITAS, G. C. C. A manipulação de animais é necessária para a aprendizagem de conceitos zoológicos no ensino básico?. In: **ENPEC**, 9., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009, p. 1-12.

LIMA, Maria Helena Costa Carvalho de Araújo. **Animais de estimação e civilidade : a sensibilidade de empatia interespecie nas relações com cães e gatos** / Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima. – 2016.

LOBO, Mônica; AZEVEDO, Taís; MARTINS, Isabel. O conhecimento científico como recurso para a educação alimentar em aulas de ciências: limites e (im) possibilidades. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

MAGALHÃES, Angélica Margarete. **A horta como estratégia de educação alimentar em creche**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

MAIA, L.; SILVA, J. F.; FREGUGLIA, J. M. G. O uso de coleções zoológicas a partir da abordagem do ensino por investigação-possibilidades de integração de conteúdos. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. 2011.

MARIN, Yonier Alexander Orozco; CARVALHO, Y. K.; FREITAS, A. M. F. Escolas e Zoológicos: Uma relação de continuidade no ensino da biologia e na educação ambiental. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina**, 2017.

MARQUES, Núria Araújo. **Vegetarianismo e veganismo na educação : investigação de experiências no contexto escolar brasileiro**. 2020. 1 recurso online (147 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/361176>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MARTINS, Renata et al. O biodiesel de sebo bovino no Brasil. **Informações Econômicas**, v. 41, n. 5, p. 56-70, 2011.

MATOS, Daniel Costa; DOS REIS, Wellington Dutra; DO BOMFIM, Alexandre Maia. O tema transversal “Meio Ambiente” em livros de Ciências do ensino fundamental. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017.

MEIRA, A. P. et al. Quando as bolsistas PIBID debatem e investigam sobre animais e natureza com crianças de 5 anos. **En Galian, C**, 2019.

MELGAÇO, Izabel Christina Pitta Pinheiro de Souza. **Formação Ética e Experimentação Animal: As Concepções de Discentes e Professores sobre o Uso de Animais em Práticas Didático-Científicas**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

MELGAÇO, Izabel Christina Pitta Pinheiro de Souza et al. **Ética animal no ensino de ciências e biologia: uma análise de livros didáticos da Educação Básica**. 2015.

MENEZES, Vitor Martins Menezes et al. Rise Against, Rock Verde e Projeto de Divulgação Científica na escola: Abordando a temática ambiental e o veganismo através do videoclipe e da “Tragédia dos Comuns”. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC), Florianópolis. São Paulo: Abrapec**, v. 1, p. 1-13, 2017.

MONTEIRO, Emília Aureliano de Alencar. **Estratégia de intervenção para educação em alimentação e nutrição**. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MORAES, Mariuce Campos; ALVES, José Moysés. A dimensão ética da responsabilidade de professores envolvidos com o tema sustentabilidade. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP**. 2015.

MOTTA, M. B.; TEIXEIRA, Francimar Martins. Educação alimentar: práticas educativas assumidas no discurso de professoras de ciências. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. 2011.

NACONECY, Carlos Michelin. **Ética e animais: um guia de argumentação filosófica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

OAIGEN, Edson Roberto et al. Educação, ambiente e educação ambiental: as concepções históricas e epistemológicas da sociedade atual. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 1, 2001.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A. **Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 565-575, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2021.

PETRUCCI-ROSA, M. I. **Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos**. In: MACEDO, R. S. (Org.); MACEDO, E. (Org.); RODRIGUES, A. C. A. (Org.). Discurso, Texto, Narrativa nas Pesquisas em Currículo. 1. ed. Campinas-SP: FE-UNICAMP, v. 1. 123 p, 2009.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A.; CORREA, B. R.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, Jan/Jun, 2011.

PETRUCCI-ROSA, M. I; **Mônadas benjaminianas como possibilidade metodológica**. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Modos de Viver Narrar, Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Anais do VI CIPA. Rio de Janeiro: VI CIPA, Biograph, 2014.

_____. Práticas Curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. **LINHAS CRÍTICAS** (UNB), v. 23, p. 5560-577, 2017.

_____. **Currículo de Ensino Médio e conhecimento escolar: das políticas as histórias de vida**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PIMENTEL, Samadhi Gil Carneiro; JUNIOR, Luiz Antonio Ferraro. Análise de conteúdo sobre a relação ser humano/natureza e o meio ambiente em livros-texto de Ecologia. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindóia, SP. 2015.

PINAFO, Jaqueline et al. A PERCEPÇÃO DOS BRASILEIROS FRENTE AOS DESAFIOS AMBIENTAIS: UM ESTUDO LONGITUDINAL EM ÂMBITO NACIONAL. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

PINHEIRO, Edson Chiote; DOS SANTOS, Laísa Maria Freire. Educação Ambiental e vulnerabilidade socioambiental: o papel da escola no enfrentamento das questões ambientais locais. **Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, 2013.

PIOKER-HARA, Fabiana C. O que entendem por educação ambiental escolas e Organizações da Sociedade Civil que desenvolvem propostas em conjunto?. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP. 2015.**

PIRÔPO, Vanusa Ferreira; BOCCARDO, Lilian. Alfabetização Científica e a Literatura Infantil: Desafios para o Ensino da Biodiversidade e Conservação Animal. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2017.**

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Consumidores & consumidoras: problematizando as relações de consumo e suas inscrições nos corpos dos/as adolescentes.. **Atas – V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências - Bauru: ABRAPEC, 2005.**

QUIMENTÃO, Fernanda et al. **Entre narrativas e histórias de vida: a docência em química.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Faculdade de Educação, 2020.

RANCHE, P. M.; TALAMONI, J. L. B. Reflexões sobre a sustentabilidade e a educação ambiental. **Atas – V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências - Bauru: ABRAPEC, 2005.**

RANGEL, Carolina Netto et al. Alimentação e Nutrição nas escolas do Brasil: interações entre Educação em Ciências e Educação em Saúde. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. Campinas 2011.**

RAYMUNDO, Marcia Mocellin; GOLDIM, José Roberto. Ética da pesquisa em modelos animais. **revista Bioética**, v. 10, n. 1, 2009.

RAZUCK, R. C. S. R.; FONTES, Priscila Galdino; RAZUCK, Fernando Barcellos. A Influência do professor nos Hábitos Alimentares. **VIII ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência-São Paulo, Brazil, 2011.**

REGAN, Tom. **Jaulas Vazias.** Porto Alegre: Lugano, 2006.

REIS, Priscila Camargo. **O onorismo ativo da libertação animal: contribuições para olhares não-especistas na Educação Ambiental**, 2013. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

REZENDE, Angélica Heringer de; PELUZIO, Maria do Carmo Gouveia; SABARENSE, Céphora Maria. Experimentação animal: ética e legislação brasileira. **Revista de Nutrição**, v. 21, p. 237-242, 2008.

RICCI, Elaine Cristina et al. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA SENSIBILIZAÇÃO À CRITICIDADE. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. Campinas 2011.**

RICCI, Elaine Cristina; SANTIAGO, Rosemary Aparecida. Educação Ambiental Crítica como possibilidade de superação da sensibilização. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP. 2015.**

RICCI, Camila Camarini; TORRES, Juliana Rezende. Representações Sociais de Meio Ambiente de Graduandos em Ciências Biológicas e o papel da disciplina de Educação Ambiental nestas construções. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.**

RIGOLON, Rafael Gustavo; GORZA, Camille Lotti. Uso de animais em aulas práticas: a opinião de acadêmicos do curso de ciências biológicas. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. Campinas 2011.**

RIOS-RAMIARINA, Natália Tavares. Educação Ambiental e Direitos Humanos na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 11, p. 1-9, 2017.

SABINO, Jaqueline Dantas; DO AMARAL, Edenia Maria Ribeiro. Concepções estudantis sobre alimentação: análise dos critérios utilizados para escolha de alimentos. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.**

SANTOS, Georgianna Silva; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves. Construindo conhecimento sobre os nutrientes a partir da investigação sobre os hábitos alimentares dos alunos. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. Campinas 2011.**

SCARPARO, Ana Luiza Sander; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko; DEL PINO, José Cláudio. O ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–X ENPEC Águas de Lindóia, SP–24 a, v. 27.**

SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Alimentação humana e sua relação com os impactos ambientais: concepções de alunos de ensino fundamental. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2017.**

SCHITTINI, Bárbara Betuyaku; DE ALMEIDA, Rosiléia Oliveira; NETO, Nei de Freitas Nunes. Uma análise crítica ao uso de animais para fins didáticos: uma abordagem abolicionista. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.**

SCHWAMBACH, Ailim; SCHWAMBACH, Cristin Elise; DEL PINO, José Claudio. O trabalho com Educação Ambiental a partir da avaliação da Pegada Ecológica de um grupo de alunos do Ensino Médio. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2017.**

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. Ed.rev. Porto Alegre: Lugano, 2004

SOCIEDADE VEGETARIANA BRASILEIRA. **Pesquisa do IBOPE aponta crescimento no número de vegetarianos no Brasil**, s.d. Disponível em: <https://www.svb.org.br/2469-pesquisa-do-ibope-aponta-crescimento-historico-no-numero-de-vegetarianos-no-brasil>. Acesso em: 17 ago. 2021

SOCIEDADE VEGETARIANA BRASILEIRA. **Relatório especial das Nações Unidas aponta necessidade urgente de redução no consumo de carnes**, 2019. Disponível em: <https://www.svb.org.br/2545-relatorio-especial-das-nacoes-unidas-aponta-necessidade-urgente-de-reducao-no-consumo-de-carne> Acesso em: 02. fev. 2021.

SOUSA FILHO, F.; LAU, PFR; MEDEIROS, I. S. A Teoria da Ação Mental de Galperin e a formação de conceitos em Ciências no Ensino Fundamental por meio da visita ao zoológico do 7º BIS/RR. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, X, Anais... Águas de Lindóia, SP**, 2015.

SOUZA, Jessica Prudencio Trujillo. Projetos Ambientais na Escola: diferentes perspectivas de educação ambiental. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-IX ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017

SUSIN, Luiz Carlos; ZAMPIERI, Gilmar. A vida dos outros: ética e teologia da libertação animal. **São Paulo: Paulinas**, v. 12, 2015.

THE VEGAN SOCIETY. **Definition of veganism**. Disponível em: <https://www.vegansociety.com/go-vegan/definition-veganism> Acesso em: 02 fev. 2021.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, 2014.

TRINDADE, G. G. da. **Animais como pessoas: A abordagem abolicionista de Gary L. Francione**. Paco Editorial, 2014

VIDAL, Emerson Pessoa; BACIC, Marcia Cristina. Leis de proteção dos animais: estudo de caso sobre a visão dos estudantes de uma escola pública do ensino fundamental sobre o tema. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-IX ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017

VIEIRA, Cássio; Oliveira, Fábio. (2016). **Libertação animal: 40 anos depois**. 10.13140/RG.2.1.2560.6161. An interview with the Australian philosopher Peter Singer on the 40th anniversary of his book 'Animal Liberation'. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290447420_Libertacao_animal_40_anos_depois Acesso em: 30 de jan de 2021

VIZACHRI, Tânia Regina. **Animais humanos ou humanos animais?: um estudo sobre a representação dos animais antropomorfizados nos filmes de animação**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

VIZACHRI, Tânia Regina. **Refletindo sobre direitos animais na primeira infância: analisando intervenções lúdicas de difusão científica**, 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WISNIEWSKI, Maurício; ROSSO, Ademir José. O ensino de ciências chega à mesa: perspectivas para a reeducação alimentar no contexto escolar Science teaching comes to table: feeding education prospects inside school. Atas – **V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências** - Bauru: ABRAPEC, 2005

ZAIONS, JRM; LORENZETTI, L. A dimensão ambiental na Base Nacional Comum Curricular de Ciências para os anos iniciais da escolarização. **Educação Ambiental. Rio Grande do Norte**, p. 1-7, 2019.

ZBOROWSKI, Cristina Angonesi et al. Percepção de alunos dos anos iniciais sobre seres vivos. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC**. 2017.

ZUANON, Átima Clemente Alves, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Maio 2014. **A bioética e as atividades didático-científicas com animais**. Doutorado em Biotecnologia, diagnóstico e controle de doenças; Epidemiologia e controle de qualidade de prod. de. Orientador: Cláudio César Fonseca.

ANEXOS

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Interações entre animais humanos e animais não humanos: conflitos nas histórias de vida de estudantes veganos da Licenciatura em Ciências Biológicas. **Pesquisadora**

responsável: Maira Martins Trentin

Orientadora: Maria Inês Petrucci-Rosa

Número do CAAE: 44442821.0.0000.8142

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo/a participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A relação entre animais humanos e animais não humanos é estabelecida a partir de uma estrutura histórica e culturalmente construída, na qual os seres humanos ocupam um lugar hierárquico superior, permitindo o estabelecimento de práticas de exploração para com os animais não humanos. As pessoas que assumem práticas alternativas a esta lógica utilitarista com relação aos animais não humanos geralmente são estigmatizadas e não inseridas socialmente. O objetivo da pesquisa consiste em escutar a história de vida de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas que são veganos/as e compreender como suas histórias de vida e experiências vividas fora do currículo prescrito permeiam sua formação profissional.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado/a a ser entrevistado/a com o intuito de narrar sua história de vida, especialmente momentos ao longo de sua formação acadêmica e pessoal onde questões relacionadas à relação entre animais humanos e animais não humanos emergiram. O tempo previsto para cada entrevista é de 2 horas.

Desconfortos e riscos:

Não há riscos diretamente envolvidos na participação da pesquisa.

Benefícios:

Não há benefícios diretos em participar da pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Os/as estudantes que participarem do estudo não serão identificados/as na divulgação dos resultados, seus nomes serão trocados na redação da dissertação e qualquer outro material que venha a ser publicado a partir da análise das entrevistas. Antes dos retratos narrativos seguirem para a análise, os/as participantes narradores/as serão consultados/as para ver se as mônadas produzidas condizem com o material da entrevista. Os/as discentes também poderão desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo moral ou material.

Rubrica do pesquisador: m.j. Rubrica do participante: _____ Versão:

16/06/2021 Página 1 de 3

Durante todo o processo de coleta de dados, e posteriormente a ele, estarei à disposição para sanar quaisquer dúvidas a respeito da utilização dos dados coletados e finalidades da pesquisa. A entrevista será realizada de forma remota, de modo que o/a participante narrador/a terá liberdade em escolher o melhor local para sua permanência durante a mesma, e ao início da entrevista será mostrado que não há mais ninguém no espaço comigo. Também garanto que os resultados do estudo serão divulgados de forma pública. Serão asseguradas a confidencialidade, proteção da imagem e não estigmatização dos/as participantes.

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Os/as participantes e seus acompanhantes terão direito ao ressarcimento de todos os gastos efetuados ao participar da pesquisa. Os participantes também terão direito à indenização em casos de danos decorrentes da pesquisa.

Armazenamento do material:

Os dados coletados serão guardados por no mínimo 05 (cinco) anos, após o término da pesquisa, e estarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Pesquisadora responsável: Maira Martins Trentin

Aluna de mestrado do Programa de pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e matemática

Endereço: Rua Engenheiro Humberto Soares de Camargo, 900, kitnet 15 – Cidade Universitária, Campinas-SP

e-mail: maira_trentin@hotmail.com **Telefone:** (11)9957-4692

Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Professora Doutora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da UNICAMP.

Endereço: Rua Manoel Soares da Rocha, 63 – Residencial Barão do Café, Campinas – SP **e-mail:** inesrosa@unicamp.br **Telefone:** (19) 3365 - 7473 / (19) 99188-6119

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail:

cepchs@unicamp.br.

Rubrica do pesquisador: m.f. Rubrica do participante: _____ Versão: _____

16/06/2021 Página 2 de 3

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do/a participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao/à participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Maíra M. J. J. J.

_____ Data:
16 / 06 / 2021. (Assinatura da pesquisadora)

Rubrica do pesquisador: m.f. Rubrica do participante: _____ Versão: _____
16/06/2021 Página 3 de 3