

JOSETH FILOMENA DE JESUS SOUZA

O OLHAR DA BIOÉTICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ANIMAIS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (BRASÍLIA)

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOÉTICA

JOSETH FILOMENA DE JESUS SOUZA

O OLHAR DA BIOÉTICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ANIMAIS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Bioética pelo
Programa de Pós-Graduação em
Bioética da Universidade de Brasília.

Orientadora: Helena Eri Shimizu

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (BRASÍLIA)

2012

JOSETH FILOMENA DE JESUS SOUZA

O OLHAR DA BIOÉTICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ANIMAIS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Bioética pelo
Programa de Pós-Graduação em
Bioética da Universidade de Brasília.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Helena Eri Shimizu (Presidente)
Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Rita Leal Paixão
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professor Dr. Volnei Garrafa
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Cláudio Lorenzo
Universidade de Brasília (UnB)

*Dedico este trabalho a cada um dos
animais não humanos ávidos por paz!*

AGRADECIMENTOS

À Cristina Torres, pelo incentivo e ajuda, desde quando a pesquisa era só uma idéia. A você minha admiração! À Karla, por todo o apoio. Sem vocês duas este estudo não teria sido possível, mesmo! Agradeço ainda a cada uma das professoras, em especial, à professora Ângela que compreendeu minha pesquisa e me recebeu tão bem. À Ivana, Rejane e funcionárias da escola.

A cada uma das crianças que me presenteou com sua participação, saberes, carinho e me encheram de esperanças!

Ao professor Volnei Garrafa, pelo acolhimento e por tantos saberes compartilhados desde a especialização. Pelas aulas agradáveis e valiosas. Pelo entusiasmo contagiante pela bioética! Muito obrigada!

À professora Helena Shimizu, por ter aceitado o desafio deste trabalho. Por ter me ingressado no *mundo* das representações sociais. Pelos conselhos e orientação!

À professora Rita Leal Paixão, pela atenção e pelos materiais enviados. Ao professor Schramm, pelos esclarecimentos. Aos professores Cláudio Lorenzo, Anamaria Feijó, Sandro Ribeiro, Ângela Almeida e Simone Lima, por tantos ensinamentos.

A toda equipe Cátedra, por estarem sempre prontos e dispostos a ajudar e informar. Shirleide, Dalvina, Cleide, Camila e Vanessa, muito obrigada!

Ao Incra, pela oportunidade e aos demais colegas pelas colaborações e dicas, principalmente à Melina, ao Carlos Sturm e à Leonarda.

Às amigas-irmãs Drika e Dits por trazerem leveza e carinho à minha vida!

Ao meu Rei Baiano, por tanta doçura! Pela pessoa tão generosa e acolhedora. À Mineira desconfiada, por sempre ter incentivado meu respeito pelos animais. À Carla pelo auxílio e à Meire, sobrinhas e sobrinho, e cunhados, pelos momentos de descontração e carinho.

Ao Acácio, pelo incentivo, carinho e críticas. Pela enorme paciência e atenção nos inúmeros momentos de crises e incertezas. Pela formatação e pelas correções. Você é uma das pessoas mais lindas que eu já conheci! Muito obrigada!

Aos meus *Gente do Brasil* (Brisa, Brisinha, Remela e Cacau), em nome de cada um dos animais que passaram pela minha vida, por tantas alegrias, aprendizados e amor.

A todas as pessoas que com suas palavras, artigos, comentários e incompreensões me ajudaram na concretização deste trabalho. Em especial ao Natan Monsores que não faz idéia do quanto me iluminou.

Os animais do mundo existem para seus próprios propósitos. Não foram feitos para os seres humanos, do mesmo modo que os negros não foram feitos para os brancos, nem as mulheres para os homens.

(Alice Walker)

Conta-se que Licurgo, o lendário legislador de Esparta, foi convidado a falar sobre o tema educação. O legislador aceitou, porém pediu um ano para se preparar. As pessoas questionavam por que um homem tão sábio precisava de tanto tempo para preparar uma simples exposição de idéias. No dia marcado, a multidão compareceu. Licurgo chegou com duas gaiolas. Na primeira havia dois cães. Na segunda, duas lebres. Ele nada falou. Apenas retirou um animal de cada gaiola. Em pouco tempo, o cão estraçalhou a lebre.

Em seguida, libertou os animais restantes. A multidão já esperava por uma nova cena sangrenta. Para surpresa de todos, o cão aproximou-se da lebre e com ela brincou. Licurgo esclareceu que o prazo de um ano era para preparar os animais. Mostrou assim o poder da educação. Se foi possível educar animais, mesmo antagônicos, levando-os a uma convivência pacífica, certamente será possível educar as crianças.

(Eurípedes Kuhl - Animais, nossos irmãos)

RESUMO

Embora a sociedade esteja mais atenta à forma como trata os animais, estes ainda são considerados pelo que podem oferecer aos humanos e, portanto, são intensamente utilizados. A Bioética de Proteção defende que pacientes morais suscetíveis ou vulnerados a danos advindos de agentes morais devem ser protegidos. Com base nesta perspectiva bioética e nos compromissos assumidos pelo Estado concernente aos animais, defende-se neste trabalho que o Estado deve promover políticas públicas com o intuito de mudar a forma com que homens e mulheres se relacionam com os animais. Para tal, a educação é instrumento imprescindível, em especial para as crianças, futuras tomadoras de decisão. Este propósito vai ao encontro do que propõe a Educação Humanitária que inclui, no âmbito de suas discussões, questões que envolvem os animais visando estimular a reflexão crítica sobre as condutas humanas para com eles. Desta forma, é relevante conhecer as representações sociais de estudantes sobre os animais para subsidiar estratégias pedagógicas eficazes que contribuam para evitar que lhes sejam atribuídos valor instrumental. Este trabalho objetiva identificar e compreender as estruturas e conteúdos das representações sociais de crianças, de 7 a 11 anos de idade, de uma escola pública de Brasília, acerca dos animais e do cuidado para com eles, e analisá-las à luz da bioética. Foi utilizada a triangulação metodológica combinando técnicas de associação livre, desenhos e grupos focais. Os dados mostraram que as representações sociais destes sujeitos se referem principalmente a cães e gatos, e estão fundamentadas no cuidado, no afeto e na empatia. Além disso, estes estudantes mostraram possuir conhecimentos sobre a sensibilidade e fragilidade destes animais, bem como importantes preocupações de natureza ética. Quanto a outros animais, observou-se um especismo eletivo relacionado a algumas espécies. Enfatiza-se, dentre outras coisas, a incorporação da Educação Humanitária no currículo escolar nacional de forma frequente e contínua, bem como a introdução de valores morais nos documentos nacionais de educação voltados à questão animal.

Palavras-chave: Animais; Bioética de Proteção; Representações Sociais; Educação Humanitária.

ABSTRACT

Although society is more attentive to the way it treats animals, these are still considered by what they can offer to humans and, therefore are heavily used. The Bioethics of Protection argues that moral patients susceptible to damage or vulnerabilities arising from moral agents must be protected. Based on this bioethical view and on the commitments made by the State about the animals, it is argued here that the State shall promote public policies in order to change the way men and women relate to animals. To this end, education is a indispensable tool, especially for children, future decision makers. This purpose is consistent with what is proposed by Humane Education to include, as part of their discussions, issues surrounding animals in order to stimulate critical reflection on human conduct towards them. Thus, it is important to know the students' social representations of animals to support effective teaching strategies to help avoid them being assigned instrumental value. This paper aims to identify and understand the structure and contents of children's social representations from 7 to 11 years old, of a public school in Brasilia, about animals and care for them, and analyze them through the light of bioethics. Methodological triangulation was used combining techniques of free association, designs and focus groups. The data showed that the social representations of these subjects are due mainly to dogs and cats, and are grounded in the care, affection and empathy. In addition, these students showed that they have knowledge of sentience and fragility of these animals, as well as important ethical concerns. For other animals, there was an elective speciesism related to some species. It is emphasized, among other things, the incorporation of Humane Education in national school curriculum in a frequent and continuous way, and the introduction of moral values in the national education documents focused on animal issues.

Key Words: Animals; Bioethics of Protection; Social Representation; Humane Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Dendrograma com a estrutura do corpus total obtido das narrativas das crianças, organizado em 3 classes (N=32)	47
Figura 02: Desenho do sujeito 13 referentes aos animais	55
Figura 03: Desenho do sujeito 24 referentes aos animais	56
Figura 04: Desenho do sujeito 06 referentes aos animais	58
Figura 05: Estrutura da Representação Social acerca dos animais (N=96)	63
Figura 06: Estrutura da Representação Social sobre cuidar dos animais (N=80).....	65

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Disposição dos resultados fornecidos pela análise de evocação.....	44
Tabela 1: O animal na perspectiva da criança, em função da frequência (f) e ordem média de evocação (ome) (N=96).....	59
Tabela 2: Queda de frequência das palavras principais associadas aos animais, indicadas pelas crianças (N=96)	60
Tabela 3: O cuidado com o animal na perspectiva da criança, em função da frequência (f) e ordem média de evocação (ome) (N=80).....	61
Tabela 4: Queda de frequência das palavras principais associadas ao cuidado com os animais, indicadas pelas crianças (N=80)	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCESTE – Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte
CPE – Comitê de Ética em Pesquisa
DF – Distrito Federal
DRE – Diretoria Regional de Ensino
DUDA – Declaração Universal dos Direitos dos Animais
DUBDH – Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos
EH – Educação Humanitária
EVOC – Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NC – Núcleo Central
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
RS – Representação Social
SP – Sistema Periférico
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC – Teoria do Núcleo Central
TRS – Teoria das Representações Sociais
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UCI – Unidades de Contexto Inicial
UCE – Unidades de Contexto Elementar
WSPA – World Society for the Protection of Animals

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 DE GÊNESIS A PETER SINGER: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	18
2.2 EM BUSCA DO RECONHECIMENTO MORAL AOS ANIMAIS NÃO HUMANOS	22
2.2.1 Peter Singer e o princípio da igual consideração de interesses.....	23
2.2.2 Tom Regan e o direito dos animais	24
2.3 A BIOÉTICA DE PROTEÇÃO	27
2.4 EDUCAÇÃO, BIOÉTICA E ANIMAIS	28
2.4.1 Educação em bioética.....	28
2.4.2 A abordagem dos animais na escola contemporânea.....	30
2.4.3 A Educação Humanitária para os animais	32
2.5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	34
2.5.1 Teoria do Núcleo Central	36
3 OBJETIVOS.....	38
4 METODOLOGIA	39
4.1 ASPECTOS ÉTICOS.....	39
4.2 LOCAL E SUJEITOS DE PESQUISA.....	40
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	41
4.3.1 Grupos Focais	41
4.3.2 Desenhos	42
4.3.3 Associação livre	42
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	43
4.4.1 Grupos Focais	43
4.4.2 Desenhos	43
4.4.3 Associação livre	44

5 RESULTADOS	46
5.1 GRUPOS FOCAIS	47
5.1.1 Eixo 1- A escola e os animais	48
5.1.1.1 Classe 1 - A escola refletindo sobre os animais.....	48
5.1.2 Eixo 2 - Cuidar dos animais	51
5.1.2.1 Classe 2 - Convívio com os animais de companhia.....	51
5.1.2.2 Classe 3 - Não abandonar	53
5.2 DESENHOS	54
5.2.1 Animais domésticos	55
5.2.2 Animais de zoológico	56
5.2.3 Animais na natureza	58
5.3 ASSOCIAÇÃO LIVRE	59
5.3.1 Estrutura da RS - Animais	59
5.3.2 Estrutura da RS - Cuidar dos animais	61
5.3.3 Descrição Textual dos principais elementos da estrutura das RS	63
5.3.3.1 RS sobre Animais	63
5.3.3.2 RS sobre Cuidar dos animais.....	65
6 DISCUSSÃO	66
6.1 O VÍNCULO AFETIVO E O CUIDADO COM OS ANIMAIS DE COMPANHIA	66
6.2 A EMPATIA E SUAS IMPLICAÇÕES	68
6.3 A EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA REALIZADA PELA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ANIMAIS.....	72
6.4 ESPECISMO ELETIVO	73
6.5 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO	74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
8 REFERÊNCIAS	77

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	85
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS BASEADO NA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE	86
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVACAO DO ESTUDO.....	87

1 INTRODUÇÃO

Data dos anos 70 maior preocupação da sociedade quanto ao tratamento dado aos animais e também maior debate sobre a moralidade da utilização que se faz deles. Isso pode ser explicado por vários fatores, tais como: a crise ambiental que pôs em discussão o domínio do homem sobre a natureza; um maior conhecimento científico sobre as capacidades e emoções dos animais; a publicação de importantes obras questionando a legitimidade da exploração animal, bem como o surgimento da bioética (1).

Desde então, o movimento em prol dos animais está em constante crescimento e cada vez mais tem pressionado a criação leis e regulamentações protetivas (1). No Brasil, por exemplo, no ano de 2008 aprovou-se a lei nº 11.794 que regulamenta o uso de animais no ensino e em pesquisas científicas (2).

Entretanto, os animais continuam a ser considerados pelo que eles podem oferecer ou render à espécie humana e não se leva em conta a sua individualidade ou sua capacidade de sofrer. Deste modo, a utilização de animais na sociedade, além de muito frequente, é naturalizada e pouco questionada (3).

Para se ter uma idéia das proporções desta exploração, apenas nos Estados Unidos, gira em torno de 17 a 70 milhões o número de animais utilizados em pesquisas científicas (4). Neste mesmo país, para consumo humano, são abatidos anualmente mais de 100 milhões de vacas, porcos e ovelhas, e 5 bilhões de aves de produção criados em sistema intensivo de confinamento (5). Estes dois exemplos de utilizações de animais foram intensificados pelos avanços da ciência e da tecnologia e com isso não só houve um aumento no número de animais, mas também no sofrimento destes.

Fica então evidente o predomínio da ética tradicional antropocêntrica na qual os animais não humanos são subjugados e possuem valor instrumental. No entanto, animais não humanos são seres sencientes, com interesses próprios os quais não consegue proteger diante de interesses especistas (3).

A coisificação e conseqüente exploração a que os animais são submetidos são, portanto, problemas com sérias implicações morais que devem ser analisados pela bioética. Neste sentido, Kottow afirma:

(...) o crescimento do movimento da bioética também manteve o desafio de se encontrar uma resposta sobre quais são nossas obrigações para com os seres não humanos. Afinal, se a bioética lida com "questões de vida e de morte" e com "atos que alteram irreversivelmente os processos da vida", essas vidas pertencem especialmente a alguém, logo, grande parte das suas controvérsias estarão ao redor das "pessoas", "dos seres humanos" e dos "animais". Por isso cabe ressaltar o desenvolvimento da bioética (6) (p.13).

A Bioética de Proteção, vertente teórica recente no campo da bioética, se ocupa das condutas dos agentes morais que podem ocasionar danos significativos e irreversíveis a pacientes morais indefesos, sendo necessário, portanto protegê-los. Assim, se aplica aos animais sencientes suscetíveis e mais ainda, aos vulnerados (7).

De acordo com o Decreto Federal nº 24.645/34, todos os animais do país são tutelados do Estado (8), ou seja, este tem a responsabilidade de defendê-los, ampará-los e protegê-los.

Além disso, o Brasil é signatário do documento internacional mais importante para a proteção animal, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais (DUDA), proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1978 (9).

Com base na perspectiva da Bioética de Proteção e nos compromissos assumidos pelo Estado no que concerne aos animais defende-se neste trabalho que o Estado deve promover políticas públicas com o intuito de mudar a forma com que homens e mulheres se relacionam com os animais. Para tal, a educação é instrumento imprescindível, em especial para as crianças, futuras tomadoras de decisão. Este propósito vai ao encontro do que propõe a Educação Humanitária (EH) que inclui no âmbito de suas discussões questões que envolvem os animais visando estimular a reflexão crítica sobre as condutas humanas para com eles (10).

Para a realização de uma intervenção pedagógica efetiva faz-se necessário saber quais concepções acerca dos animais estão sendo construídas por crianças em idade escolar diante deste novo contexto que se delineia na sociedade. Para tanto se utilizou neste estudo a Teoria das Representações Sociais (TRS).

As representações sociais (RS) são uma forma de conhecimento dito de "senso comum" construídas com base nas informações que circulam pela sociedade, nas relações sociais e no movimento do grupo no qual nascem (11). E estas representações, dentre outras funções, guiam e justificam condutas (12).

Por este motivo, objetiva-se neste trabalho identificar e compreender qual a RS de crianças, que possuem aulas de EH, a respeito dos animais diante destes novos e velhos contextos, e analisá-las a luz da bioética. A partir disso, proporcionar subsídios para intervenções pedagógicas no intuito de contribuir para novos olhares e condutas em relação a estes seres.

A primeira parte deste trabalho aborda os referenciais teóricos que foram aqui utilizados e que subsidiarão sua discussão. Desta forma, no capítulo 2 constam as seções: De Gênesis a Peter Singer: um pouco de história, em que se faz um breve histórico para compreensão de como se chegou a concepção atual sobre os animais; Em busca do reconhecimento moral aos animais não humanos, em que são apresentados os critérios mais conhecidos na tentativa de inserir os animais na esfera moral; A Bioética de Proteção, em que mostra sua aplicação aos animais sencientes em situação de suscetibilidade e vulneração e se argumenta da necessidade de protegê-los; Educação e Bioética, em que são apresentadas interfaces entre a educação e a bioética, as abordagens feitas sobre os animais em sala de aula e a Educação Humanitária; e A Teoria das Representações Sociais, mostrando os principais aspectos desta teoria que subsidiará também a discussão dos dados encontrados. O terceiro capítulo traz o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho. No quarto capítulo são explicitados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo e as razões de terem sido escolhidos. Os resultados obtidos são apresentados no capítulo 5, e são discutidos no capítulo 6. Por fim, no capítulo 7 são feitas as considerações finais apresentando as proposições oriundas da realização desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DE GÊNESIS A PETER SINGER: UM POUCO DE HISTÓRIA

Pode-se iniciar um breve retrospecto da concepção do homem ocidental a respeito dos animais a partir da Bíblia e da filosofia grega.

A concepção predominante dos antigos textos hebraicos é a de que o homem é imagem e semelhança de Deus, e, portanto dotado de unicidade dentre todos os demais seres vivos. Além disso, no Antigo Testamento, em Gênesis, afirma que Deus deu ao homem o domínio sobre todas as demais coisas vivas (5).

Criou, pois, Deus o homem a sua imagem; a imagem de Deus o criou; homem e mulher criou. Então, Deus os abençoou e lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos; enchei a terra e sujeitai-a; tende domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra (5) (p.212).

Já na Grécia Antiga, predominaram duas escolas rivais com concepções opostas em relação aos animais, a de Pitágoras e a de Aristóteles (5). A escola de Pitágoras, no século VI a.C, permeava a idéia do respeito e do não sacrifício de animais. Também defendiam uma alimentação vegetariana por acreditar na transmigração de almas. Esta baseava-se na idéia de que na morte do corpo biológico a alma de todos os seres vivos poderia migrar e encarnar em novas vidas podendo estas reencarnarem em corpos humanos ou não. Desta forma, causar um mal a um animal era o mesmo que causar um mal a um ser humano (13).

Em relação a Aristóteles, duas de suas idéias merecem ter destacadas no intuito de compreender sua concepção moral desfavorável aos animais. A primeira é que o referido filósofo foi um defensor da escravidão humana. Ele acreditava que havia homens que eram escravos por natureza e estes eram considerados inferiores quanto a sua capacidade de raciocínio e, portanto propriedade dos homens livres, seres racionais. De tal modo, mulheres, crianças, escravos e animais eram considerados destituídos de racionalidade, esta tida como liberdade de se autodeterminar, e, por conseguinte, objetos do patrimônio do homem livre que existiam para servi-lo (14).

A segunda diz respeito à existência de um finalismo na natureza de modo que, as plantas existiam em benefício dos animais e estes para benefício do homem.

Neste sentido, havia na natureza uma hierarquia onde cada criatura deveria servir ao seu superior e esta hierarquia era ditada pela capacidade de raciocinar (5).

Aristóteles foi influenciado pelos textos judaicos milenares e os primeiros códigos legais como as “Leis de Eshnunna” e o “Código Hamurabi”, nos quais os animais eram protegidos pelo seu valor instrumental. Deste modo ele se opunha a violência praticada contra animais por acreditar que, por serem de propriedade do homem livre, isso poderia implicar em um dano ao seu patrimônio (14).

Para grande infortúnio dos animais, é esta visão antropocêntrica baseada na negação da razão aos animais da escola de Aristóteles que influenciou fortemente todo o mundo ocidental (5).

Porém, houve pensadores que se manifestaram contra os poderes hegemônicos vigentes na época interessados na discriminação feita aos animais (15). É o caso, por exemplo, de Plutarco e Porfírio.

Plutarco destacou em suas obras os laços de afinidade que os animais desenvolviam com os humanos e reconheceu neles uma racionalidade baseada em habilidades (sentidos, percepção, imaginação e inteligência) que os ajudavam a alcançar o que lhes é benéfico e a evitar o que não é. Além disso, ele entendia que a crueldade contra os animais tornava o ser humano indiferente ao sofrimento também das pessoas (14).

Outra importante voz dissidente é a de Porfírio, que viveu entre os anos de 232 e 309 d.C. Este foi, provavelmente, o maior defensor dos animais na Grécia antiga. Em sua obra “On Abstinence from Animal Food”, ele condena tanto o sacrifício dos animais quanto o consumo de carne (16).

O referido filósofo também refutou a idéia de irracionalidade dos animais na filosofia de Aristóteles (16) e defendeu que estes eram dotados de uma razão interna perfeita, mas externamente imperfeita por lhe faltarem a fala para a expressarem. No entanto, isto não os tornava inferiores aos humanos, pois a capacidade de falar não era um mérito moral e sim uma característica que distinguia a natureza desta espécie das demais naturezas animais (14).

O Cristianismo incorporou as idéias grega e judaica de superioridade humana e as disseminou principalmente pela Europa (5,15).

No Império Romano um dos grandes impactos advindos dos dogmas cristãos foi a idéia da singularidade da espécie humana. Isso significava que o ser humano,

era eterno, pois tinha uma alma imortal (15). Essa noção de origem judaica introduziu a concepção distintamente cristã da sacralidade da vida humana (5,15).

Com este argumento, criminosos e prisioneiros de guerra que antes eram obrigados a lutar e servir de entretenimento no Coliseu começaram a ser tratados distintamente, mas não os animais (15). A Igreja Cristã acentuou ainda mais a visão antropocêntrica de forma que os animais continuaram a ser tratados de forma brutal (5).

Grandes nomes do Cristianismo fortaleceram essas práticas tal como Santo Agostinho que defendia que a vida e a morte de animais estavam à mercê dos interesses humanos. São Tomás de Aquino defendia que os animais deviam servir aos interesses dos homens e que somente estes, dotados de razão, podiam ser sujeitos de direitos e obrigações (4).

Fortemente influenciado por Aristóteles, Aquino reafirma a exclusão de quaisquer considerabilidade moral aos animais por estes não terem a faculdade da razão que os tornaria próximos do homem. Os animais eram considerados, então, apenas como coisas vivas que não tinham nenhum bem próprio que devesse ser respeitado por qualquer agente moral (15).

Não há, na visão tomista, uma categoria de pecados cometidos contra seres não-humanos tanto que ele legitima moralmente a utilização e morte de animais para quaisquer propósitos humanos, alegando que se há alguma proibição de crueldade com animais na Bíblia esta só se deve pelo fato de que isso poderia provocar atos cruéis contra humanos (15).

Alguns poucos cristãos se manifestaram contrários a visão predominante sobre os animais: S. João Crisóstomo, S. Basílio, S. Isaac o Sírio, S. Neotério, e o mais conhecido por sua compaixão pelos animais, São Francisco de Assis (5).

Outra importante contribuição filosófica negativa para os animais e que influenciam até hoje o mundo da ciência experimental é a de René Descartes no século XVII com a teoria do “animal-máquina”. Segundo esta teoria os animais eram tidos como seres autômatos, desprovidos de qualquer capacidade de sentir dor ou mesmo de sofrer. Esta conclusão advinha do não atendimento, pelos animais, de dois requisitos postos como fundamentais para afirmar que um ser vivo podia sentir dor e ter consciência desta dor: a linguagem e o pensamento (17).

Considerados sem mente e sem alma, os animais eram como máquinas desprovidas de qualquer sensação. Durante os experimentos, por exemplo, seus

gemidos eram tidos como ruído de uma pequena engrenagem quando tocada (15,17).

Apesar de dominante houve oposições a teoria cartesiana como Voltaire (1694-1778), que afirmava: “Responde-me maquinista, teria a natureza entrosado nesse animal todos os órgãos do sentimento sem objetivo algum? Terá nervos para ser insensível? Não inquires à natureza tão impertinente contradição” (5) (p.228).

Kant, em “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, de 1785, fundamenta a moralidade humana em sua razão e formula o imperativo categórico no qual os seres humanos são um fim em si mesmo de forma que nunca deveriam ser usados como meios, ou seja, como objetos. Em relação aos animais ele afirmava que estes não eram dotados de racionalidade, e sim de instinto, possuindo apenas valor relativo, valor de “meios” e, por isso, se chamavam “coisas” (18).

Segundo a visão tomista, para Kant nossos deveres para com os animais eram apenas indiretos, isto é, direcionados para a Humanidade. Isso explica seu posicionamento contra a crueldade com os animais. Ele acreditava que ao nos compadecermos destes seres nos compadeceríamos do próprio ser humano (15).

Neste mesmo século, importantes argumentos surgiram em prol dos animais. Humphrey Primatt, evidenciando o início de uma crise no paradigma racionalista de exclusão dos animais, publica em 1776 um texto de filosofia moral, chamado “A Dissertation on the Duty of Mercy and the Sin of Cruelty against Brute Animals”. Este texto, construído com rigorosos argumentos lógicos exigia uma total redefinição dos conceitos cultivados pela tradição moral e religiosa da época acerca dos animais (18).

Primatt incluiu os animais na esfera moral ao atribuir a todos os seres sensíveis, passíveis de dor e sofrimento, a mesma igualdade moral. O argumento que Kant reservou exclusivamente para os humanos dotados de razão e liberdade, de não ser tratado como meio, ele estendeu a todos os animais dotados de sensibilidade (15).

Neves afirma que apesar de ao longo da história haver uma preocupação constante sobre o estatuto dos animais, a relação do homem com o animal praticamente se manteve invariável e só começou a se formar no século XVIII, com Jeremy Bentham, o criador do utilitarismo moderno (19).

Para Bentham, a capacidade de sofrer e sentir dor era característica de seres possuidores de interesses. Logo, os animais possuem interesses que devem ser

protegidos pelos humanos. Ele entendia que “A pergunta não é, Podem eles pensar? Nem, Podem eles falar? Mas, Podem eles sofrer” (19) (p.221).

Em 1859, a tradição antropocêntrica sofreu um grande abalo com a publicação de “A origem das espécies”, de Charles Darwin. Nesta obra, o autor afirma que as diferenças entre homens e animais são apenas de grau e não de categoria e que, portanto, o homem não ocupava nenhum lugar privilegiado na ordem da criação (20).

Darwin tentou mostrar que a distância entre homens e animais não eram tão grandes como se pensava. Para ele os animais, assim como os homens, sentiam prazer, dor, tristeza e alegria (4).

Conforme Santana, as idéias de Darwin, mesmo hegemônicas no campo científico, ainda não repercutiram devidamente na esfera da ética. Em outras palavras, mesmo provando que existe uma continuidade entre homens e as demais espécies animais, estes últimos continuam destituídos de status moral (20).

Finalmente, no século XX, no início da década de 70, uma crítica mais contundente à filosofia moral tradicional começa a ser feita pelo denominado Grupo de Oxford. Das obras publicadas por seus componentes destacou-se a obra de Peter Singer, “Animal Liberation”, em 1975 (18). A partir desta publicação se torna incontestável a necessidade de repensar a relação humana com os animais, bem como surgem outras importantes argumentações éticas incluindo os animais na comunidade moral, as quais as duas mais importantes serão mostradas a seguir.

2.2 EM BUSCA DO RECONHECIMENTO MORAL AOS ANIMAIS NÃO HUMANOS

As discussões morais sobre o status moral dos animais não humanos têm estado polarizadas por duas grandes matrizes teóricas que merecem ser destacadas neste trabalho. Uma é a abordagem utilitarista de Peter Singer e a outra uma abordagem deontológica baseada em direitos dos animais, de Tom Regan.

Para estes dois autores a comunidade moral deve ser ampliada inserindo-se os animais na condição de pacientes morais. Os pacientes morais são definidos pela capacidade de sofrer danos causados por ações dos agentes morais. Estes últimos são seres humanos capazes de deliberar sobre seus atos e, por isso, têm responsabilidade sobre as suas condutas para com os pacientes morais (21).

Não há pretensão de se aprofundar na discussão destas teorias. O que se pretende é mostrar que ambas defendem preocupações éticas em favor dos animais. E com isso, contribuem cada qual a seu modo, para a proteção dos animais e para mudanças na relação humana com eles.

2.2.1 Peter Singer e o princípio da igual consideração de interesses

Peter Singer, filósofo australiano, em 1975 trouxe com a obra “Animal Liberation” a perspectiva consequencialista para o debate moral sobre a forma com que os animais são tratados pelos seres humanos (1).

Este autor, bastante influenciado pela perspectiva utilitarista de Jeremy Bentham, defende um status moral para os animais baseado em um utilitarismo preferencial, que difere do utilitarismo clássico por ser as melhores consequências compreendida “como o significado de algo que, examinadas todas as alternativas, favorece os interesses dos que são afetados, e não algo que simplesmente aumenta o prazer e o sofrimento” (22) (p.22).

Para Singer, os animais devem ser inseridos na esfera moral por serem, tal como os animais humanos, seres sencientes. São sencientes os animais que tem duas características moralmente relevantes: a sensibilidade e a consciência. A sensibilidade diz respeito a capacidade de sentir dor, permitindo ao animal distinguir-se do meio em que vive. A consciência, por sua vez, tem por base a percepção daquilo que afeta sua sensibilidade. Desta maneira, o ser senciente tem interesses em experimentar o prazer e evitar ao máximo o sofrimento (23).

Singer acredita que se os animais sencientes possuem interesses, tal seja o de não sofrer, isto confere a eles o direito a igual consideração de interesses: “Se um ser sofre, não pode haver nenhuma justificativa de ordem moral para nos recusarmos a levar este sofrimento em consideração” (22) (p.67).

O princípio da igual consideração de interesses defende que os interesses semelhantes devem ser considerados de forma semelhante e imparcial, ou seja, com o mesmo peso. Isto não significa dar tratamento igual (22) ou, ainda, que animais e homens são iguais. O que este princípio defende é que os julgamentos morais devem basear-se nos interesses e não em raça, sexo ou espécie. Tal como é hoje, a violação dos interesses de inúmeros animais constitui-se em uma discriminação baseada na espécie denominada especismo (24).

O especismo é então a discriminação de animais que não são da espécie humana. De tal forma os interesses de um indivíduo não possuem importância, pois pertencem a uma espécie diferente da humana (24).

Conforme o princípio da igual consideração de interesses, a aparência, inteligência, ou espécie biológica do sujeito do interesse em questão não deve ser levada em conta. Os interesses de um ser senciente é o que importa e não suas outras atribuições. Daí que a espécie não pode ser uma barreira que impede a valorização do outro como na ética antropocêntrica (22).

Com o critério da senciência como linha divisória para se ter ou não status moral, não apenas os animais não humanos sencientes, mas todos os humanos ficam devidamente incluídos na esfera moral, tal como crianças, bebês e deficientes mentais (22).

Singer, em suas obras, destaca principalmente os animais utilizados como alimentos e os utilizados como cobaias em pesquisas científicas. Ele tece importante crítica à grande maioria das experiências realizadas em animais serem inúteis, triviais e destituídas de qualquer valor cognitivo como, por exemplo, para testar produtos como cosméticos, corantes e conservantes artificiais. O autor ainda afirma que se não fosse o especismo o número de experiências realizadas com animais seria sensivelmente reduzida (22).

No entanto, utilitarista que é, o filósofo afirma que no caso de uma experiência com animal envolvendo sua morte para salvar milhares de vidas, não houver disponibilidade de técnicas alternativas e envolver todos os cuidados para se evitar a dor, esta prática não é incorreta e, portanto deve ser feita (22).

2.2.2 Tom Regan e o direito dos animais

Tom Regan, filósofo norte-americano, é o principal nome da teoria moral dos direitos dos animais. Nesta teoria, desenvolvida principalmente na obra “The Case for Animal Rights”, ele faz uma abordagem deontológica baseada em direitos morais básicos para os animais (25).

Para Regan, por uma questão de coerência, ao defendermos os direitos humanos, os animais também precisam ser defendidos, aplicando de fato e de direito, o princípio moral da igualdade. Isso porque critérios como o da inteligência, autonomia e racionalidade, utilizados para tratar humanos e animais de forma

diferente, não estão presentes em todos os humanos, como por exemplo, em deficientes mentais. No entanto, diferentemente dos animais, deficientes mentais possuem o direito de serem respeitados (21). Com isso, Regan utiliza o argumento dos casos marginais também discutido por Singer.

O argumento dos casos marginais (também chamado de casos não-paradigmáticos) refere-se à argumentação de que o status moral deriva da posse de uma determinada característica, como a racionalidade. Porém, ocorre que sujeitos sem aquela determinada qualidade continuam possuindo status moral, de forma que o determinante do status moral não pode ser de fato a simples posse de uma dada característica (4).

É preciso, portanto aceitar como válido o argumento dos casos não-paradigmáticos, já que ele torna visível a incoerência das justificativas de nossas escolhas morais. O argumento dos casos não-paradigmáticos demonstra que há razões para uma ampliação do debate sobre a questão do uso dos animais, seja na ciência, na gastronomia, na moda ou no entretenimento (21) (p.295).¹

Conforme Regan são as similaridades entre os seres humanos, e não as diferenças, que devem ser consideradas como importantes. E entre humanos e certos animais sencientes há uma similaridade que ele destaca que é o fato de serem sujeitos-de-uma-vida (26).

Regan estabelece os critérios a serem considerados para identificar indivíduos sujeitos-de-uma-vida. Alguns deles são: desejo, a memória, percepção, a ação intencional, uma vida emocional que inclui sensações de prazer e dor, um sentido de futuro, interesses preferenciais e de bem estar e capacidade de iniciar ações na persecução de seus desejos e fins (25).

(...) entre os bilhões de animais não-humanos existentes, há animais conscientes do mundo e do que lhes acontece? Se sim, o que lhes acontece é importante para eles, quer alguém mais se preocupe com isso, que não? Se há animais que atendem a esse requisito, eles são sujeitos-de-uma-vida. E se forem sujeitos-de-uma-vida, então têm direitos, exatamente como nós (26) (p.65).

¹ O termo “casos não-paradigmáticos” se deve ao motivo de ser a racionalidade considerada o paradigma do ser humano. Por isso, diz-se “não-paradigmático” para se referir a indivíduos que não tem a racionalidade plenamente desenvolvida, como recém-nascidos, crianças, adultos com graves enfermidades mentais e idosos senis (21).

De acordo com o autor, mamíferos e aves estão comprovadamente dentro dos critérios propostos para serem considerados sujeitos-de-uma-vida e, portanto, titulares de direitos (26).

Os sujeitos-de-uma-vida possuem um valor inerente, um valor em si mesmo, e não apresentam qualquer relação com a utilidade que possam fazer dele ou sentir por ele. Portanto, não podem ser tratados como “coisas”, como afirmava Kant, a serem exploradas conforme desejos e propósitos humanos. Deste modo, Regan estende o princípio kantiano aos animais de modo que estes devem ser tratados como um fim em si mesmos e não como meros meios (25).

O valor inerente está presente em todos os seres que são sujeitos-de-uma-vida, e diferentemente do valor intrínseco, que é relativo à somatória das experiências sensoriais, o valor inerente não varia em graus, de modo que todos os sujeitos-de-uma-vida o possuem de igual modo (25).

Os animais que são sujeitos-de-uma-vida têm por uma questão de justiça o direito moral básico de serem tratados com respeito, bem como tem direito à vida, à integridade corporal e à liberdade (21).

A perspectiva oferecida por Regan, contrário às reformas bem-estaristas que o utilitarismo propõe, é abolicionista, ou seja, os animais têm direito ao respeito e isso implica em uma série de mudanças na forma de tratar os animais. As utilizações dos animais pelos humanos, não importa quais benefícios tragam para este último, tem que parar (26).

Ser bondoso com os animais não é suficiente. Evitar a crueldade não é suficiente. Independentemente de os explorarmos para nossa alimentação, abrigo, diversão ou aprendizado, a verdade dos direitos animais requer jaulas vazias, e não jaulas mais espaçosas (26) (p.12).

Assim, Singer propõe um limite para condutas humanas e Regan condena todas as utilizações de animais para fins humanos. De uma forma ou de outra, ambos buscam uma maior proteção aos animais. A Bioética de Proteção, a qual será descrita a seguir, também defende a inclusão dos animais sencientes na comunidade moral, protegendo-os do sofrimento.

2.3 A BIOÉTICA DE PROTEÇÃO

A Bioética de Proteção é uma vertente teórica bem recente no campo da bioética e pode ser definida como uma ética aplicada referente às práticas humanas que podem ter efeitos significativos e irreversíveis sobre outros seres vivos (27). Dito de outro modo, a Bioética de Proteção se refere à proteção de pacientes morais incapazes de se defenderem sozinhos das ameaças que os aflige resultantes de práticas de agentes morais (7).

Para dar conta de problemas que surgem dos conflitos morais no âmbito das práticas que envolvem seres vivos a Bioética de Proteção apresenta tripla função: (a) descritiva: consistente em descrever, analisar e criticar os conflitos de modo mais racional e imparcial possível; (b) normativa: na medida em que se ocupa de resolver tais conflitos, no sentido de proscrever os comportamentos considerados incorretos e prescrever aqueles considerados corretos; e; (3) protetora: graças à correta articulação entre (a) e (b) (1, 27). Esta ferramenta, como indica a própria palavra, visa proteger ou dar amparo, em tais conflitos, à vida dos envolvidos, humanos ou não, para que ela tenha possibilidades de continuar “sendo” (27).

De fato, a Bioética de Proteção resgata o sentido mais arcaico da palavra proteção que tem origem no termo grego *ethos* e tem o significado de “amparo”, “guarida” e “abrigo”; em suma, de proteção para os seres vivos. Deste modo fica clara a intrínseca perspectiva cuidadora e protetora da bioética. Posteriormente este termo adquiriu o sentido de “costume”, “hábito” (1,7,27).

Inicialmente a Bioética de Proteção foi formulada pelos pesquisadores latino-americanos, Schramm e Kottow, para dar conta de conflitos e dilemas morais enfrentados na Saúde Pública dos países em desenvolvimento que muitas vezes não conseguem ser resolvidos pelas ferramentas bioéticas tradicionais, tal como o modelo principialista (7,27).

Logo depois, ela foi estendida às práticas que se dão com outros seres vivos e o ambiente natural, e modificado pelas ações humanas na idade da vigência da biotecnociência (1,7). Desta maneira, em seu sentido *lato sensu*, a Bioética de Proteção amplia o âmbito da consideração moral e considera pertinente o fato de os atos humanos causarem consequências negativas sobre os animais sencientes (7).

É importante distinguir a vulneração da mera vulnerabilidade e da suscetibilidade. A vulnerabilidade é condição ontológica de todo ser vivo e, portanto, universal, que não pode ser protegida. A suscetibilidade indica que o ser vulnerável,

apresenta-se ameaçado podendo então ser vulnerado, ou seja, concretamente afetado por condições adversas (7).

(...) esses animais não-humanos, criados para determinados fins humanos, são pacientes morais em situação de vulneração, logo, são merecedores de proteção. Não reconhecê-los como tais e, conseqüentemente, não agir para por fim a essa situação, seria como assumir uma atitude condescendente para com a tirania e contrária ao esforço da ética. Pois o não atuar contra, de fato, é um agir a favor, é uma legitimação da moral antropocêntrica vigente (28) (p.214).

Uma vez que os animais são seres sencientes e indefesos mediante interesses humanos estes são pacientes morais suscetíveis (ameaçados) e na maior parte das vezes já vulnerados (afetados), eles precisam de ações urgentes de proteção. Por estas razões, para o presente estudo, como referencial teórico bioético elegeu-se a Bioética de Proteção.

2.4 EDUCAÇÃO, BIOÉTICA E ANIMAIS

2.4.1 Educação em bioética

A formação ética do educando brasileiro está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (29) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (30).

A LDB, promulgada no ano de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e aponta para esta a finalidade de contribuir para o desenvolvimento pleno do estudante preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (29).

No ano seguinte, os PCN, que visam orientar as atividades educativas, incorporaram no currículo do ensino fundamental temas transversais que devem permear as disciplinas tradicionais, tais como “ética” e “meio ambiente”. Os PCN da disciplina de Ciências Naturais evidenciam uma maior preocupação quanto aos impactos de condutas antropocêntricas no meio ambiente (31).

Durante os últimos séculos, o ser humano foi considerado o centro do Universo. O homem acreditou que a natureza estava à sua disposição. Apropriou-se de seus processos, alterou seus ciclos, redefiniu seus espaços. Hoje, quando se depara com uma crise ambiental que coloca em risco a vida do planeta, inclusive a humana, o ensino de Ciências Naturais pode contribuir para uma reconstrução da relação homem-natureza em outros termos (31) (p.22).

Além disso, os PCN da disciplina de Ciências Naturais reconhecem a não-neutralidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos e aponta para a necessidade da formação de um cidadão reflexivo e crítico evitando que este fique à margem destes saberes e subordinado às regras do mercado que impede o exercício da cidadania crítica e consciente (31).

Os avanços da ciência e da tecnologia trazem importantes implicações éticas e sociais que resultam em significativas transformações sociais. Para Fraga, a bioética é uma ferramenta de grande importância para a socialização do debate sobre as tecnociências de modo a estimular reflexões éticas no ensino de ciências propiciando, devido a seu caráter interdisciplinar, uma visão pluralista de temas relevantes para a sociedade (32).

Na prática a educação em bioética traria grandes benefícios visto que, muitas vezes, grandes temas mundiais com importantes implicações sociais foram negligenciados no sistema educacional impedindo uma reflexão ética e crítica (33).

A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH) traz esta preocupação em seu artigo 23, sobre informação, formação e educação em bioética, ao preconizar que para promover princípios bioéticos e

(...) alcançar uma melhor compreensão das implicações éticas dos avanços científicos e tecnológicos, em especial para os jovens, os Estados devem envidar esforços para promover a formação e educação em bioética em todos os níveis, bem como estimular programas de disseminação de informação e conhecimento sobre bioética (34) (p.11).

Além de a inserção da bioética na educação possibilitar a compreensão e discussão de problemas éticos emergentes decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnocientífico, tais como clonagem, as terapias envolvendo o uso de células-tronco e os transplantes de órgãos e tecidos, ela também propicia a discussão de problemas historicamente persistentes como exclusão social, aborto, eutanásia e discriminações (33).

A escola deve, portanto instrumentalizar estudantes para a construção crítica de valores, capacitando-os para pensarem por si mesmos. E o ensino da bioética pode ajudar a desenvolver a percepção ética, adquirir senso de responsabilidade social e lidar com a ambiguidade moral (32).

A educação e formação em bioética é, antes de tudo, um processo de formação voltado ao desenvolvimento dos valores associados ao exercício da cidadania. E não há como negar que no espaço escolar o indivíduo passará as primeiras experiências de exercício de sua cidadania (32) (p.233).

No entanto, por diversas razões até o momento atual, a LDB e os PCN ainda não foram efetivamente implementado nas escolas e ainda não surtiram efeitos práticos (35). Corrobora para tal afirmação os resultados obtidos de um estudo recente conduzido por Pires e Garrafa (33) que constatou que a escola não tem trabalhado com seus estudantes as temáticas de “ética” e “valores”. Uma das razões para tal pode ser atribuída ao modelo vigente de educação, como será visto a seguir.

2.4.2 A abordagem sobre os animais na escola contemporânea

Conforme Freire, no modelo vigente de educação impera a chamada “educação bancária”. Nesta educação não há, dentre outras coisas, estímulos à reflexão, consciência crítica e transformação da realidade. O que há é a transmissão de valores e conhecimentos pelo professor. Os discentes são meros depositários, recipientes a serem cheios pelo educador, que é o depositante, considerado o único dono do saber (36).

A educação bancária é reflexo da sociedade opressora que promove a cultura do silêncio de modo a assegurar seus privilégios. Desse modo, a ética que está posta hoje é a ética do mercado, ou seja, do lucro e da negação do outro (36). Não há respeito a identidade do discente, suas experiências vividas fora da escola e muito menos tem a intenção de desenvolver sua autonomia (37). Daí as críticas de Freire a esta educação:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (37) (p.33).

Neste mesmo sentido, a educação ambiental que se tornou dominante não se fundamenta em valores contra-hegemônicos e, portanto não se constitui em um instrumento de transformação de valores e mudanças sócio-culturais. Ela está fundamentada em um conjunto de temas clássicos para se discutir, de forma superficial, a questão ambiental, como por exemplo, o lixo, a poluição e a extinção de espécies (38).

Para Brugger, a superficialidade da educação ambiental sofre grande influência de uma tradição de pensamento fragmentado que faz com que a prática

educativa mais se assemelhe a um “adestramento ambiental” (38). Este adestramento exclui a dimensão moral dos problemas reduzindo a educação a aspectos meramente técnicos que em nada contribuem para uma formação realmente crítica e para a mudança de valores e relação do homem com o meio ambiente (39).

Assim, a educação ambiental, responsável por abordar também questões sobre os animais a faz de forma predominantemente antropocêntrica. Isso pode ser evidenciado em um dos temas muito discutidos na educação ambiental que é a necessidade de evitar a extinção de espécies de animais. Considerando os animais como meros recursos esta preocupação se dá na verdade com o intuito de evitar graves perdas no patrimônio genético do planeta, com conseqüente perda para a espécie humana. O que de fato está em jogo não é a vida dos animais, e sim o seu valor instrumental para atender à propósitos humanos (39).

Corroborando com esta idéia há o estudo de Couto sobre a abordagem feita nos livros didáticos de ciências do primeiro segmento do Ensino Fundamental sobre a relação humana estabelecida com os animais. Verificou-se que na maioria dos livros há uma ênfase nos usos dos animais pelos homens, naturalizando-os. Além disso, foi mostrado que muitos deles se referem aos animais utilizando termos utilitaristas ou negativos (40).

Tudo isso gera a falta de reflexões e questionamentos acerca do antropocentrismo vigente e, portanto, nas implicações de determinadas escolhas e condutas para os animais (40). Assim, esta educação bancária, além de suas demais implicações, não possibilita aos educandos verem os animais sob uma perspectiva não antropocêntrica de respeito e cuidado.

Constata-se, portanto a urgente necessidade de uma educação não antropocêntrica e não especista realmente comprometida com uma mudança de valores. Com isso, não se pretende achar que a educação é redentora de todos os males e solução de todos os problemas que afetam os animais. Mas, como afirmava Freire, "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda" (41) (p.31).

Nesta linha, para se trabalhar um novo olhar sobre os animais no contexto escolar destacar-se-á a EH.

2.4.3 A Educação Humanitária para os animais

A promoção da EH nas escolas é mais claramente identificada com George Angell, fundador da “Massachusetts Society for the Prevention of Cruelty to Animals”. Nos Estados Unidos em 1882 ele começou a organizar com sucesso “Bands of Mercy” em escolas de todo o país com o intuito de ensinar as crianças sobre os animais e incentivá-las a serem bondosas e a protegê-los (ency189).

Angell acreditava que se as crianças aprendessem a cuidar e a respeitar os animais elas poderiam desenvolver uma empatia não só em relação a eles, evitando atos de crueldade, mas também influenciaria positivamente na relação com as pessoas (42).

Nos últimos anos o âmbito de atuação da EH, antes calcada somente nos animais (10), se ampliou e atualmente tende a abordar, de forma interligada, questões ambientais, animais e humanas (43).

Assim, a EH pode ser definida como um processo de ensino que visa desenvolver valores através de reflexões éticas e do estímulo à visão crítica e à autonomia de pensamento. Dentre os valores mais trabalhados se destacam a responsabilidade pelas suas próprias escolhas e ações, a compaixão e o respeito pelo outro, humano e não humano, implicando na construção de um bom caráter (10).

O objetivo do ensino humanitário é a apreensão de valores que desafie as condutas egoístas e antropocêntricas que incentivam a exploração do outro, humano ou não. Fato este que atualmente põe em risco a própria sobrevivência humana no planeta (43).

As principais abordagens realizadas sobre os animais visam mostrar que estes, assim como os humanos, merecem ser tratados com respeito. Estas questões relacionam-se à posse responsável, ao uso de animais para entretenimento, ao comércio de peles, ao tráfico de animais e aos maus tratos (44).

O termo “educação humanitária” não diz respeito, como pode parecer, ao cultivo do antropocentrismo. Na verdade, ela pretende valorizar e encorajar comportamentos positivos dos seres humanos (10) inclusive incluindo os animais na comunidade moral concedendo-lhes um tratamento mais justo (44).

Conforme Lobo,

a educação humanitária objetiva a reflexão e a redefinição de como os humanos se relacionam e afetam a vida dos animais nas mais diversas práticas, para buscar maneiras de tornar essas relações cada vez menos

dolorosas para animais, valorizando a preservação e o bem-estar animal (44) (p.29).

Diferentemente das abordagens frequentes realizadas na educação ambiental que confere aos animais um valor instrumental, a abordagem humanitária atribui a eles valor próprio independente do uso que humanos possam fazer deles. Assim, ao promover o respeito pelos animais a EH pode despertar valores éticos nos estudantes (44).

Diante disso, é possível afirmar que a EH faz uma análise bioética sobre os dilemas morais que envolvem os animais, pois além de realizar uma reflexão crítica a respeito do tratamento e da utilização de animais pelos seres humanos, proscree e prescreve comportamentos visando uma maior proteção e respeito aos animais.

Autores como David Selby, professor e co-diretor do “International Institute for Global Education” da Universidade de Toronto, Canadá, defendem que o estímulo do cuidado e do respeito para com os animais pode desenvolver uma empatia que se estende e orienta positivamente condutas sociais em relação às pessoas de diferentes raças, sexos, grupos étnicos, culturas ou nações (43).

Esta é uma das razões pelas quais a EH é muito relacionada à quebra do chamado “link da violência” que é a correlação entre maus tratos e crueldade contra animais na infância e posteriores comportamentos violentos contra humanos, já comprovado por muitas pesquisas internacionais. Acredita-se que o estímulo à empatia pelos animais, ao contribuir para evitar a indiferença e insensibilidade quanto ao bem estar destes, contribui para condutas não violentas em relação também aos seres humanos (10).

No Brasil, a EH nas escolas para crianças é desenvolvida principalmente por e através de Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais se destacam o Instituto Nina Rosa (45) com a realização de palestras para estudantes e professores e a “World Society for the Protection of Animals” (WSPA) (46) com campanhas temáticas nas escolas e capacitação de professores. Ambas também disponibilizam materiais e filmes educativos e apóiam iniciativas educacionais de outras ONGs.

2.5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida a partir da obra de Serge Moscovici “La Psychanalyse, son image et son public” em 1961. Este trabalho teve como objeto de estudo a Psicanálise e o fenômeno da absorção desta ciência pelo senso-comum, através da comunicação e da linguagem, formando um outro tipo de conhecimento (47).

A TRS designa valores, noções e práticas que permitem ao indivíduo o controle do meio social e material e a sua orientação neste, além de assegurar a comunicação social por propor um código compartilhado pelos membros de uma comunidade possibilitando as trocas (48). As representações sociais (RS) podem então ser definidas como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (49) (p.22).

As crianças nascem em um mundo já estruturado pelas RS de sua comunidade (50). Para fazer parte do grupo social a que pertencem estes atores sociais, através da interação com os indivíduos e com as instituições, captam as informações e as elabora. A partir daí contribuem com suas próprias RS para a edificação da sociedade (51).

As RS são construídas através de informações que circulam na sociedade, nas relações sociais e no movimento do grupo no qual nascem através de fontes como a mídia, diálogo entre pares, leis, ciências e do próprio contato com o objeto social (11).

Tomando como exemplo o objeto deste trabalho, tem-se que a partir da década de 70 as discussões sobre a forma como os animais são tratados pelo homem se intensificaram nos meios acadêmicos e na sociedade com significativa amplitude nos meios de comunicação (52).

Diante destes novos contextos referentes a concepção do animal os sujeitos são impelidos a construir e organizar sentidos, criando coletivamente suas teorias sobre os animais, ou seja, RS acerca deles para tornar este objeto social mais familiar e acessível. A EH nas escolas constitui-se em uma destas fontes e realiza uma abordagem diferenciada sobre os animais aumentando a exposição dos estudantes a este tema.

São dois os processos pelos quais as representações são construídas: a objetivação e a ancoragem. A objetivação torna material aquilo que é abstrato,

transformando um conceito em uma imagem concreta e significativa de algo. Neste processo há uma construção seletiva e uma simplificação das informações acerca do objeto, sendo algumas delas mais consideradas que outras (12).

A ancoragem consiste em, mediante alguns ajustes, assimilar os novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares já existentes. Ao ancorar, o indivíduo integra o objeto da representação em um quadro assimilável e compreensível para si mesmo, de acordo com seu sistema de valores denominando e classificando-o de acordo com a ligação do objeto com sua inserção social (12).

Ressalta-se o caráter dinâmico das RS, pois elas estão sujeitas a mudanças, devido ao surgimento de novas representações ou pela re-elaboração das já existentes. Seja por um novo fato ou informação, seja por pontos de conflito, falta de sentido ou algo não-familiar dentro das estruturas representacionais de cada cultura (51).

Distinguem-se quatro funções das RS (53):

1) Função de Saber: as RS permitem que os atores sociais adquiram novos conhecimentos e os integrem a saberes anteriores. Além disso, as representações são condição necessária para haver a comunicação social, permitindo as trocas sociais, a transmissão e a difusão do conhecimento não científico;

2) Função Identitária: as RS situam os indivíduos e os grupos no campo social permitindo-lhes a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e valores determinados histórica e socialmente;

3) Função de orientação: as representações guiam os comportamentos e as práticas de três formas: elas intervêm diretamente na definição da finalidade da situação, produzem um sistema de antecipações e expectativas e são prescritivas de comportamentos ou práticas obrigatórias, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;

4) Função Justificadora: as RS permitem a *posteriori* justificar as tomadas de posição e dos comportamentos. Permite também preservar e justificar a diferenciação social contribuindo para manter a distância social entre grupos.

Estudar as RS ou teorias do senso-comum sobre os animais e o cuidado para com eles permite ter acesso aos sentidos que circulam em torno deste objeto social, e que são construídos coletivamente e partilhados entre os sujeitos, norteando condutas, justificando-as e permitindo a comunicação social.

2.5.1 Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central (TNC) propõe um olhar estrutural sobre a TRS. Esta abordagem, que também será utilizada neste trabalho, ocupa-se do conteúdo cognitivo da RS o qual se organiza e se estrutura em torno de um núcleo central (NC) e um sistema periférico (SP) com características e funções distintas (53).

Os elementos que compõem o NC são mais estáveis, consensuais e historicamente definidos. Portanto, resistentes à mudanças. O NC assume duas funções essenciais: uma função geradora, onde ele cria ou transforma o significado de outros elementos que constituem a RS; e uma função organizadora, através da qual ele determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da RS (53).

Já os elementos periféricos são menos estáveis e mais permeáveis ao contexto imediato, por isso, são eles que permitem as variações ou modulações individuais. O SP responde por três funções primordiais: função de concretização (permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis), de regulação (adaptação da representação as evoluções de contexto, permitindo a acomodação de elementos conflituosos na periferia da RS) e de defesa, protege o NC de mudanças, tolerando contradições sobre o objeto (53).

As RS e seus dois componentes, o NC e SP, constituem-se em um duplo sistema onde cada parte tem seu papel específico e complementar da outra parte. Desta maneira, temos como compreender uma das características básicas das representações aparentemente contraditórias: elas são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais, sensível e insensível ao contexto imediato entre outras características (53).

Esta teoria contribui também para o entendimento sobre o processo de transformação de uma representação social que podem ser de três tipos: a) transformações resistentes: as mudanças ocorrem apenas na periferia da representação; b) transformação progressiva: ao longo dos anos o “novo” vai progressivamente se integrando ao NC; c) transformações brutais: ocorrem quando o significado do NC é diretamente atacado e questionado sem que o SP consiga defendê-lo (53).

Um dos objetivos desta pesquisa se constitui exatamente na identificação da estrutura da representação, visto que isso permite identificar a organização interna da representação e os elementos que dão sentido a ela.

Desta forma, a TRS juntamente com a TNC, consiste em um instrumental teórico útil e fornece subsídios para compreender o que as crianças pensam sobre os animais e seu cuidado, ou seja, suas RS sobre estes dois objetos.

3 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é identificar e compreender quais são as representações sociais acerca dos animais e seu cuidado construídas por crianças de uma escola pública de Brasília/DF que desenvolve a Educação Humanitária e analisá-las à luz da bioética.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar e compreender qual a representação social (conteúdo) acerca dos animais, e do cuidado para com eles, compartilhadas por crianças que participam do processo de Educação Humanitária;
- b) Identificar e compreender como estas representações são estruturadas (núcleo central e o sistema periférico);
- c) Identificar e analisar as representações à luz da bioética.

4 METODOLOGIA

A TRS não privilegia nenhum método particular de pesquisa até mesmo porque não há uma técnica única que permite, conforme Almeida, “elucidar, ao mesmo tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação” (12) (p.16).

Por este motivo, quando se trata de estudo das RS tem-se que a teoria é compatível com uma grande variedade de métodos e técnicas diferentes de pesquisa possuindo, então, um caráter plurimetodológico (12).

Este caráter plurimetodológico responde a necessidade de abordar o objeto a partir de diferentes perspectivas (12). De tal modo, neste estudo utilizou-se uma triangulação de métodos no intuito de envolver uma generalidade de aspectos em torno das representações em questão.

A triangulação metodológica combina diferentes métodos visando superar as limitações de cada técnica (54), conferindo maior rigor e validade à pesquisa. Além disso, houve a preocupação de que as técnicas utilizadas possibilitassem uma melhor interação com crianças.

Desta maneira este estudo foi dividido em duas fases. A primeira fase envolveu um maior número de sujeitos e foram utilizadas duas técnicas: a associação livre e o desenho. Na segunda fase, com menos sujeitos envolvidos, utilizou-se grupos focais. A associação livre permite identificar a estrutura das RS. Já o desenho, o grupo focal e a descrição textual dos elementos obtidos na associação livre permitem. Cada uma destas metodologias serão melhor descritas posteriormente.

4.1 ASPECTOS ÉTICOS

A autorização para realização desta pesquisa nesta escola foi dada pela Diretoria Regional de Ensino (DRE). Em seguida o presente projeto foi analisado e aprovado em 28/01/2011 (Anexo A) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB).

Os sujeitos de pesquisa que participaram deste estudo foram exclusivamente crianças. Pelo fato de estes sujeitos constituírem um grupo considerado vulnerável,

houve uma preocupação ética ainda maior no tocante ao direito dos sujeitos de pesquisa em serem bem informados quanto aos motivos do estudo, seus objetivos e a forma que se daria a participação deles. Também, houve o respeito à voluntariedade, à privacidade de suas identidades e o direito de suspenderem sua participação ou restringí-la a qualquer momento da pesquisa.

Assim, somente participaram da pesquisa os sujeitos que voluntariamente quiseram e que trouxeram assinado pelos pais ou responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

4.2 LOCAL E SUJEITOS DE PESQUISA

A Escola Classe 206 sul de Brasília, Distrito Federal (DF) se constitui no cenário desta pesquisa e foi escolhida por desenvolver o projeto Janelas que tem como um de seus eixos estruturantes a EH.

Destaca-se dentre seus objetivos desenvolver: habilidades leitora e escritora, o senso crítico, o protagonismo infanto-juvenil e valores da EH e sua inserção como eixo transversal aos componentes escolares.

Neste sentido, o projeto Janelas ocorre em parceria com a WSPA e se estende à todos os estudantes da escola com aulas uma vez por semana, sendo seus conteúdos transversalizados nas demais disciplinas.

Participou um total de 100 estudantes provenientes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da escola já referida. Estes participantes eram de ambos os sexos e possuíam entre 07 e 11 anos de idade.

Os critérios de inclusão utilizados nesta pesquisa foram ser crianças com idade entre 7 e 11 anos e pertencer a turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Desta forma buscou-se garantir que os participantes tivessem capacidade de compreender o objeto de pesquisa, bem como saber se expressar diante das atividades propostas. Como critério de exclusão definiu-se os sujeitos com quaisquer problema mental.

A pesquisadora contactou quase todos os estudantes da escola e forneceu todas as informações devidas sobre o projeto. Os TCLE devidamente assinados foram recolhidos pelas professoras. O passo seguinte foi a realização de um sorteio de modo a contemplar estudantes de todas as turmas.

4.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA

4.3.1 Grupos Focais

Nesta parte da pesquisa participaram 32 estudantes sendo 16 meninas e 16 meninos. Estes foram divididos em 4 grupos focais compostos cada um por 8 estudantes, sendo 2 grupos das turmas matutinas e os outros 2 grupos de turmas vespertinas. Destes, apenas 4 alunos não tinham participado da fase anterior.

Além destes 4 grupos focais foi realizado um grupo piloto para realização dos ajustes necessários, e por isso, o material gerado foi desconsiderado nesta pesquisa.

O uso de grupos focais possibilita observar a reação dos sujeitos diante das falas do outro e das divergências e o consenso emergente acerca de um tema. O grupo focal se torna uma “entidade em si mesma” e desenvolve uma identidade compartilhada, um “nós” que acaba por gerar um ambiente mais próximo do cotidiano, no qual os sujeitos consideram as opiniões dos outros na formulação de suas respostas (55).

Para realizar esta atividade com crianças optou-se por um procedimento lúdico, no qual os quatro grupos focais deveriam construir uma estória, de forma coletiva, a partir do trecho seguinte:

“Em um dia de sol, Eduardo saiu para passear. Quando estava caminhando ele viu um animal...”.

A partir deste trecho as crianças eram incitadas a continuar e construir a estória, manifestando o que pensam sobre os animais e a relação estabelecida com eles.

A única variação, realizada em dois grupos, foi a troca do nome do personagem de “Eduardo” para “Cecília” no intuito de apreender possíveis diferenças devido ao gênero no comportamento do personagem ao longo da estória.

Os grupos foram moderados pela pesquisadora que contou com o apoio de uma observadora que filmou do início ao fim todos os grupos. As vídeo-gravações tiveram seu áudio literalmente transcrito.

4.3.2 Desenhos

70 crianças foram convidadas a participar da produção de um desenho cujo tema era “Animais”. Destas, apenas duas não quiseram participar de forma que foram produzidos 68 desenhos.

O desenho é uma técnica projetiva muito utilizada principalmente em pesquisas com crianças. Com o desenho, elas expressam espontaneamente suas idéias, opiniões e vivências. Além do mais, os desenhos possibilitam um acesso a dimensão imagética da RS (48).

4.3.3 Associação livre

Na associação livre foram utilizados dois termos indutores. Um referente aos animais, as quais participaram 96 estudantes, e o segundo termo relacionado ao cuidado com os animais, com a participação de 80 destes estudantes.

Esta técnica de coleta de dados consiste em solicitar aos sujeitos que digam o mais rapidamente possível todas as palavras e expressões que lhe vem a mente ao ouvir um determinado termo indutor (56).

Em seguida, pede-se ao sujeito que escolha dentre as palavras evocadas as três mais importantes para ele e que dê o significado da palavra tida como a mais importante pelo qual ele indicou a palavra colocada em primeiro lugar. O objetivo desta técnica é captar as produções espontâneas dos sujeitos frente ao objeto, minimizando as interferências do pesquisador durante a coleta de dados (56).

À coleta de dados esta técnica foi proposta na forma de um jogo, no qual ao ouvir o termo indutor a criança tinha de dizer rapidamente as palavras que lembrava as quais eram anotadas pela pesquisadora de forma a tentar preencher o máximo de espaços constantes no papel (Apêndice B). Após isso, todas as palavras eram anotadas em cartões que então eram lidos e mostrados às crianças para que elas escolhessem as três que consideravam mais importantes e colocá-las em ordem de importância. Por fim, elas eram indagadas a explicar o significado da palavra considerada como a mais importante dentre as três escolhidas.

Neste estudo foram utilizados dois termos indutores. O primeiro deles “Quando penso nos animais...” foi escolhido por ser amplo e facilitar a espontaneidade das evocações sobre os animais. Além disso, buscou-se saber que idéias ou elementos estão imbricados ao pensar diretamente no animal. O segundo

termo indutor evocou diretamente o cuidado “Cuidar dos animais...” como forma de apreender concepções diretamente relacionadas a este aspecto.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

4.4.1 Grupos Focais

Os grupos focais tiveram todo seu áudio literalmente transcrito no programa Word e colocados em formato necessário para ser analisado pelo software ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte).

Este software realiza uma análise lexical e semântica do texto, através do qual sintetiza e organiza as informações mais importantes (57).

Os conteúdos dos quatro grupos focais formaram as Unidades de Contexto Inicial (UCI). O conjunto de UCI forma um único *corpus* que por sua vez é dividido e classificado em segmentos de texto denominados Unidades de Contexto Elementar (UCE) (57).

O programa permite identificar as recorrências e os contextos desiguais a partir de agrupamentos linguísticos semelhantes e repetitivos. A partir disso é realizada uma “Classificação Hierárquica Descendente” que forma eixos e classes de palavras em função da frequência, da associação entre as palavras e destas com suas respectivas classes (cálculo do *qui-quadrado*) (57).

O programa fornece então um relatório contendo uma lista de palavras mais significativas dentro do contexto de cada classe, fornecido pelo cálculo do *qui-quadrado* e também as UCE mais características de cada uma delas. Este processo possibilita a reconstituição do discurso coletivo (57).

4.4.2 Desenhos

Os desenhos foram analisados utilizando-se uma análise de conteúdo manual. Após observações sucessivas, foram criadas categorias de análise que permitiram agrupar os desenhos em eixos temáticos conforme suas similaridades em relação aos animais desenhados e outros aspectos considerados relevantes.

Em um segundo momentos todos os desenhos foram analisados separadamente conforme as categorias e eixos já criados. E então, em conformidade com as explicações dadas pelas crianças, durante a realização dos mesmos, os eixos foram definitivamente definidos.

4.4.3 Associação livre

As palavras evocadas pelas crianças na associação livre mediante cada termo indutor foram transcritas no programa do Microsoft Excel e analisadas pelo software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse dês Évocations).

Este programa realiza uma análise de evocação e fornece a estrutura das representações (NC e SP) de acordo com um duplo critério: frequência e ordem média de evocação, ou seja, quantas vezes uma tal palavra foi citada e em que ordem ela foi dita pelo sujeito. A partir do cruzamento destes critérios é possível identificar a relevância dos elementos associados ao termo indutor, obtendo assim os possíveis elementos do NC e da periferia da representação (58).

Os resultados são apresentados em quatro quadrantes organizados em dois eixos: o eixo vertical referente a frequência de evocação das palavras e o eixo horizontal, referente a ordem média de evocação (ome).

Quadro 1 – Disposição dos resultados fornecidos pela análise de evocação

FREQUÊNCIA	ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO	
	1º Quadrante Núcleo central	2º Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima
	3º Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima	4º Quadrante Periferia distante

Esta estrutura foi então analisada qualitativamente tendo como base a já referida TNC. De tal modo, no primeiro quadrante encontram-se os elementos de maior frequência e primeiramente evocados. São os elementos mais importantes que se constituem em prováveis elementos do NC.

O segundo e o terceiro quadrante correspondem a periferia próxima, onde estão os prováveis elementos do SP. São elementos menos salientes, mas significativos para a organização da representação.

O quarto quadrante, por sua vez, corresponde à periferia distante, com os elementos menos frequentes e mais tardiamente evocados. São elementos mais ligados aos aspectos individuais e, portanto menos partilhados entre os sujeitos (58).

Vale ressaltar que as palavras analisadas pelo EVOC em relação ao primeiro e ao segundo termo indutor foram efetuadas separadamente.

Após análise de evocação, segue-se para o teste de centralidade (58) para examinar a real centralidade dos elementos possivelmente nucleares. Para isso, compara-se a frequência de evocação (f_i) das palavras presentes na estrutura com a frequência com que estas mesmas palavras foram consideradas pelos sujeitos entre as três palavras principais na hierarquização (f_p). Calcula-se então o percentual de “queda de frequência” para identificar quais as palavras com menor porcentagem de queda de frequência e que, por conseguinte resistiram ao teste de centralidade.

$$\text{Queda de frequência (\%)} = \frac{(\sum f_i) - (\sum f_p)}{(\sum f_i)} \times 100$$

Neste estudo considerou-se que as palavras que obtiveram uma queda de frequência menor ou igual a 50% constituem-se nos elementos do NC das RS (58).

Além disso, foi realizada uma descrição textual do significado referente às palavras escolhidas como as mais importantes.

5 RESULTADOS

Os resultados estão expostos de forma a mostrar primeiramente o conteúdo das RS fornecidas através dos grupos focais e dos desenhos. Em seguida, pela associação livre, será mostrada a estrutura destas representações.

5.1 GRUPOS FOCAIS

Da análise do *corpus* total obtidos dos quatro grupos focais realizada pelo ALCESTE emergiram três classes divididas em dois eixos (Figura 1).

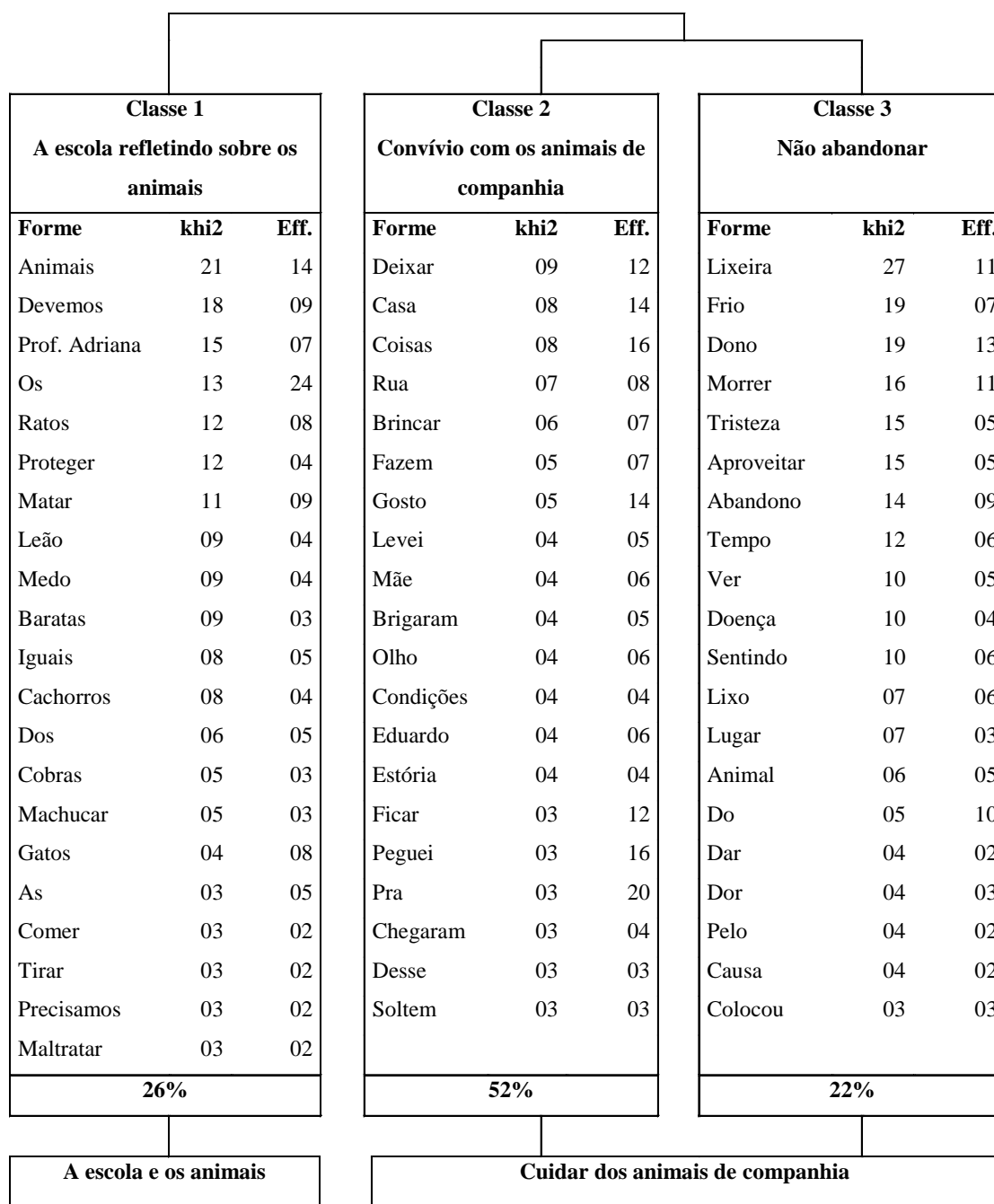


Figura 1 – Dendrograma com a estrutura do *corpus* total obtido das narrativas das crianças, organizado em 3 classes (N=32).

O Eixo 1 - A escola e os animais - contém a Classe 1 e refere-se ao que é debatido no contexto escolar a respeito dos animais.

O Eixo 2 - Cuidar dos animais de companhia - engloba a Classe 2 que diz respeito ao convívio com os animais de companhia, cães e gatos, permeado pelo cuidado e pelo afeto, e a Classe 3 referente à problemática do abandono destes animais e a necessidade de cuidar deles.

5.1.1 Eixo 1- A escola e os animais

5.1.1.1 Classe 1 - A escola refletindo sobre os animais

Este eixo é composto pela Classe 1 - “A escola refletindo sobre os animais” - e corresponde a 26% do *corpus* analisado. Esta classe trata do conteúdo abordado e discutido no contexto escolar sobre os animais, do ponto de vista dos discentes, bem como suas compreensões sobre a forma com que os animais devem ser tratados pelo ser humano.

Com base nos termos que atribuem maior significado a esta classe pode-se construir um discurso coletivo, isto é, aquele mais amplamente partilhado pelo grupo, sem se referir especificamente a nenhum sujeito:

A professora Adriana disse que nós não devemos machucar e nem maltratar os animais, pois eles são iguais a gente. Também disse que precisamos tirar os cachorros e gatos da rua, pois eles não sabem arrumar o que comer. Além disso, ela falou que não devemos matar os animais e sim protegê-los. Mas, nós achamos que o leão é feroz e, por isso, não precisa de proteção. E as cobras, os ratos e as baratas também não. Eles dão medo e a gente mata.²

Dentre os assuntos mais debatidos em sala de aula estão os maus tratos contra os animais de companhia, animais de circo, cavalos de carroceiro e animais silvestres. Segundo eles, a escola explica que os maus tratos causam dor e medo e que estes não conseguem se defender ou pedir ajuda. E que por isso, as pessoas deviam cuidar deles e protegê-los. Além disso, ressaltaram que no caso de cães e gatos esta proteção deve ser ainda maior, pois estes dependem das pessoas para viverem felizes e com saúde.

Os animais silvestres também foram destacados nesta classe dentre os assuntos mais debatidos na escola. Estes animais foram referidos como frágeis

² O nome utilizado para caracterizar a professora em questão é fictício.

mediante a exploração de que são vítimas, como o tráfico e a caça para confecção de objetos ou para serem animais de estimação. Sobre este assunto, a ênfase recaiu sobre o sofrimento causado aos animais e nos motivos econômicos que levam a estas práticas. Diante disso, se referiram as recomendações dadas em aula de não adquirirem animais silvestres como animal de estimação. Não houve neste ponto nenhuma menção ao risco de extinção de espécies.

O QUE MAIS VOCÊS OUVIRAM FALAR AQUI NA ESCOLA SOBRE OS ANIMAIS? Não pode maltratar eles. -Na sexta-feira, a professora Adriana fez um teatrinho com os jacarés... -É o jacaré Bilé! -Ela falou que os caçadores estavam matando os jacarés pra fazer... pegar o couro para fazer cintos, sapatos e jaquetas. (GF1)

- Não maltratar. -Não bater, não maltratar, não arrancar os dentes. -Cuidar. - Na aula da professora Adriana ela mostrou que os traficantes pegam os bichos-preguiça e cortam as unhas deles. Daí quando os veterinários chegam e vão tentar tirar a unha que já está quebrada os bichinhos ficam gritando de dor. -É verdade! Os traficantes pegam passarinhos na floresta, arrancam a mão dos orangotangos, tira o bico das araras e elas ficam sofrendo. (GF2)

Além da senciência os estudantes fizeram referências aos direitos dos animais. Os direitos mais citados pelos sujeitos e de fato trabalhados pela escola são os expostos na DUDA e relacionados aos seguintes artigos:

Art. 2º - a) Todo animal tem o direito a ser respeitado. b) O homem, como espécie animal, não pode exterminar os outros animais ou explorá-los violando esse direito; tem o dever de pôr os seus conhecimentos ao serviço dos animais. c) Todo animal tem o direito à atenção, aos cuidados e à proteção do homem.

Art. 3º - Nenhum animal será submetido nem a maus tratos nem a atos cruéis (9).

As crianças também fizeram afirmações acerca da igualdade entre humanos e animais não humanos negando a superioridade humana sobre os demais. Mas, apesar de se referirem aos animais de forma generalizada os exemplos citados se referiram apenas à cães e gatos.

-A professora falou pra tomar cuidado com eles porque eles também têm sentimentos. -Não maltratar. O QUE MAIS? A professora Adriana me emprestou um filme em que os animais é... igual a gente. -Tia! Que nós também somos animais, só que somos animais racionais e eles são animais irracionais. COMO É ISSO? -Eles são do mesmo jeito, iguais a gente, só não pensam igual à gente. Daí a gente é que tem que pensar como fazer as coisas do melhor modo possível. (GF1)³

³ Refere-se ao documentário “Animais, Seres Sencientes” produzido pela WSPA. O vídeo introduz conceitos sobre a senciência dos animais.

No que concerne especificamente a proteção dos animais o grupo destaca a importância de se proteger os animais de estimação (cão, gato, coelho, papagaio, passarinhos), os animais em extinção e os animais silvestres (destaque para o elefante, o macaco e a girafa). As razões citadas para esta proteção foram: “sofrem muito”, “são fofos”, “podem sumir pra sempre”, “não conseguem cuidar de si mesmos”. Também citaram o leão e a onça que por sua ferocidade conseguem se defender melhor e, portanto não precisam tanto de proteção como alguns outros animais. Mas também citaram animais que não mereciam, dentre os quais, os mais citados foram as baratas, aranhas, escorpiões, ratos e cobras, pois eles são “nojentos”, “perigosos” e “asquerosos”.

Esta questão apareceu também na construção das histórias quando a pesquisadora inseriu o “rato” no lugar do animal por eles escolhidos. As falas de todos os grupos passam a ter a seguinte conotação:

-Ele ia querer, ou assustar o rato pra ele ir embora, ou senão ia querer matar o rato praticamente. -Porque muita gente tem nojo de rato e não gosta deles. -Ele mataria. -Pegar é que não ia. -Ele envenenaria. -Ah, ou talvez alguma pessoa iria querer fazer alguma coisa e, então, ele ia pegar o rato. E ia fazer alguma coisa com o rato pra ver o que acontece. -Uma experiência. É, experiência nele. -Mesmo assim, ele ia matar ele. Ele podia passar doença. (GF3)

As justificativas dadas para tal comportamento do personagem diante deste animal foram por estes serem animais “nojentos”, “sujos”, “transmissores de doenças” e “viverem no esgoto”.

5.1.2 Eixo 2 - Cuidar dos animais de companhia

5.1.2.1 Classe 2 - Convívio com os animais de companhia

Esta classe explica 52% do *corpus* analisado e nela surge um discurso organizado em torno da experiência cotidiana deste grupo social com os animais de companhia, cães e gatos. Deste modo destaca-se o afeto, o cuidado e os benefícios advindos desta relação, bem como seus pontos negativos referindo-se especialmente a bagunça por eles praticada. Além disso, os maus tratos e o abandono de animais foram temas bem recorrentes e acompanhados de muitos relatos de casos presenciados por eles. Assim, pode-se atribuir o seguinte discurso aos sujeitos:

Eu gosto muito de cachorros e de brincar com eles. Por isso, quando eu vi na rua um cachorro abandonado com uma pinta no olho que nem eu, peguei e levei para casa para cuidar. Quando os meus pais chegaram, brigaram comigo e falaram que não temos condições de ficar com ele. Minha mãe disse que cães fazem muita bagunça, dão trabalho, essas coisas. Mas, eu não vou deixar que soltem ele na rua.

Antes, porém de ater-se ao conteúdo desta classe deve-se destacar que em todas as histórias construídas pelos grupos focais todos os animais encontrados pelos personagens foram animais domésticos. Em duas das histórias, o animal encontrado foi um cachorro, e nas outras, um gato e um cavalo de carroceiro.

Tanto nesta classe quanto na Classe 3 revelou-se a ausência de referências ao grupo em que o animal escolhido foi o cavalo. Desta maneira estas duas classes dizem respeito somente aos animais de companhia, cães e gatos.

Nas quatro histórias o animal encontrado estava em situação de abandono e por esta razão, todos os personagens, sensibilizados, decidiram levar o animal para suas casas para deles cuidar.

O QUE CECÍLIA FEZ? -Ela sentiu dó e levou para casa. Só que os pais dela não entenderam e perguntaram: menina por que você pegou esse cachorro? Você nem sabe se ele é vacinado, nem nada. Ela respondeu pra mãe dela: mãe, sabe por que eu peguei esse cachorro? Porque quando eu era mais nova e não tinha ninguém pra brincar, eu sentia a mesma coisa que ele sentia, solidão. Por isso eu quero pegar ele pra cuidar, pra ele não sentir tanto coisa que eu sentia quando eu era menor e não tinha ninguém pra brincar. (GF4)

Ele ficou com dó porque ele pensou: ah, ele deve tá com fome, com frio, sem amor. Daí Eduardo pegou e levou ele pra casa. (GF3)

Ao se referirem a estes animais, as palavras mais utilizadas por esses sujeitos foram: “amor”, “carinho”, “alegria”, “amizade” e “brincadeira”. E para além do cuidado, o afeto ficou bem evidente tanto nas estórias quanto fora delas.

O QUE VOCÊS SENTEM PELOS CACHORROS? - Sinto amor, carinho... É porque quando você pega o cachorro você tem que cuidar até ele morrer. - Eu tenho amor, muito carinho. Tenho uma amizade com ele porque quando eu pego no colo eu sinto alguma coisa que é no coração mesmo. (GF1)

A reciprocidade do afeto, a amizade e a companhia do animal foram ressaltadas como um dos melhores ganhos na relação com eles.

O que ela mais gostou nele? -O cachorro é muito amigável. Depois que ele se acostuma com você ele vai te amando cada vez mais. E ele brinca com você, até que ele fica muito apegado a você. Isso fica até melhor, vocês brincam mais. Também é bom quando não temos vizinhos e nem irmão. É bom ter um cachorro porque é uma companhia. (GF4)

Em relação aos animais abandonados estes parecem suscitar nestas crianças desejos e condutas de cuidado como forma de proteger ou minimizar seu sofrimento.

-Eu sinto uma tristeza porque se eles tivessem uma casa pra morar eles não estariam passando fome, não estariam mexendo no lixo. Porque tem muita gente que reclama porque os lixos tá todo esparramado, essas coisas. - Oxi, porque não cuidam deles?! -Se eles tivessem casa, ele não estariam fazendo isso. -Tem que ver esse lado da estória também. (GF3)

Nesta classe, certas condutas dos animais foram consideradas negativas, tais como: “morder”, “arranhar”, “latir muito”, “pular nas pessoas” e principalmente as “bagunças”. Neste ponto, houve divergências, pois alguns estudantes sugeriram que diante dos comportamentos de bagunças nas estórias, o animal fosse punido com castigos físicos e abandono. Essa idéia, porém foi fortemente rebatida pela maior parte das crianças para as quais este comportamento é tido como normal e por isso, apesar de indesejado, deve ter uma reação pacífica.

-Ele rasgou a cortina. Arranhou o sofá e fez xixi. E QUAL FOI A REAÇÃO DO EDUARDO QUANDO VIU ESSA BAGUNÇA? -Eduardo se espantou. -Sentiu raiva. E DAÍ ELE FEZ ALGO COM O GATINHO? Brigou com ele. -Botou ele pro olho da rua. -Eita! Eu não concordo com ela! -Nem eu! POR QUE? -Porque todos os gatos fazem isso quando não tem nada para brincar... tipo uma bolinha de lã. Eles querem arranhar alguma coisa. -Ele podia colocar o gato de castigo. Se ele tivesse uma garagem podia deixar o gato um tempo na garagem sem ser dentro de casa. -Ele poderia deixar ele um tempo do lado de fora. (GF3)

Os animais das estórias ficaram mais expostos e/ou sofreram maus tratos. Em relação a violência contra animais, todos os sujeitos, sem exceção, disseram já ter presenciado, e alguns mais de uma vez, dentro e/ou fora da própria casa. A

maior parte dos casos relatados envolveu cães, gatos, cavalos de carroceiro e pássaros.

Eu vi um bêbado na rua que estava chutando um cachorro na parede. POR QUE? Porque ele estava latindo. -Eu queria prender quem faz isso, só que eu não posso. -Eu já vi donos de cachorros que quando vê que eles estão fazendo algo de errado pega a vassoura e bate neles. E AÍ O QUE VOCÊ SENTIU? Tristeza e pena. (GF2)

O tema do abandono de animais esteve presente nas três classes. Porém, é no eixo 2 que ela foi desenvolvida e nesse ponto, as classes 2 e 3 se complementam, mas, com a diferença de que a Classe 3 foca exclusivamente nesta problemática.

5.1.2.2 Classe 3 - Não abandonar

A terceira classe contempla 22% do *corpus* analisado. Esta classe trata de três aspectos relacionados à problemática do abandono de cães e gatos: os motivos pelos quais as pessoas os abandonam, o sofrimento destes animais nas ruas e a defesa do imperativo de “não abandonar” juntamente com a apresentação de alternativas para evitar tal prática.

Pode se atribuir o seguinte discurso aos sujeitos baseado nas palavras mais utilizadas nos grupos focais e na leitura flutuante dos discursos:

O dono do cachorro o colocou na lixeira. A causa do abandono foi porque ele estava com uma doença e ele não queria ver o animal morrer. E ele ficou naquele lugar sentindo dor, frio e tristeza. O dono dele tinha era que aproveitar mais o tempo que restava com ele, ou dar pra algum amigo e não jogar ele no lixo.

As razões mais citadas e discutidas pelas crianças que levam os animais a serem abandonados foram: não gostar de animais, dificuldades financeiras, adoecimento do animal, crias indesejadas e comportamentos desagradáveis.

PORQUE ALGUÉM ABANDONOU ELE? -Porque ele fez muita bagunça. -É, tem algumas pessoas que pegam um cachorro e tratam ele bem só no começo. Se ele faz algo de errado já coloca pra rua. (GF1)

Na medida em que os discentes foram descrevendo os motivos pelos quais os animais das histórias foram abandonados as crianças começaram a questionar a validade das justificativas dadas a esta ação e discutiram alternativas de forma a evitar que isso ocorra.

-Mas, se ele estava com alguma doença tinha que aproveitar mais a companhia dele como foi aquele filme do Marley. O Marley estava quase morrendo e o dono não o abandonou. O dono cuidou mais dele, aproveitou mais. Até que um tempo depois ele morreu. Quando ele morreu o dono não sentiu uma dor de jogar ele dentro da lixeira pra ele sobreviver do lixo. O QUE ELE PODIA FAZER ENTÃO? -Ele podia ter colocado ele em um abrigo especialmente para cachorros para ele ser adotado por uma outra família que tivesse mais renda familiar para sustentar ele de uma forma digna. E não jogá-lo em uma lixeira no Central Park para que ele morresse comendo lixo. -Ou então, não colocasse ele no abrigo para ele esperar mais tempo. Ele podia dar ele para alguma pessoa da família ou algum amigo. (GF4)

Estas crianças enfatizaram a dependência que estes animais tem da proteção e dos cuidados por parte do ser humano, bem como as consequências decorrentes da falta deste amparo.

A GENTE TEM RESPONSABILIDADE DE CUIDAR DESSES ANIMAIS? – tem, se não eles morrem de fome. -Gato, cachorro, esses animais não sabem se virar sozinhos. Tipo, eles dependem da gente. (GF3)

Para estes estudantes o abandono traz graves consequências para os animais, tais como a fome, a dor e o frio, sofrimentos emocionais, como o medo, a solidão e a tristeza e um maior risco de serem maltratados.

...-Ele estava muito triste. -Estava sentindo dor, tava com saudades do dono. -Ele estava muito machucado, sentindo muito frio. POR QUE ELE ESTAVA MACHUCADO? -Porque ele estava abandonado e começou a dar bicheira nele. O pêlo dele começou a cair, e os mosquitos então, começaram a perturbar ele. -Ai, coitado! - Eu acho que ele estava sentindo solidão porque estava exatamente naquele lugar e também estava sentindo muita saudade porque fazia muito tempo que ele não convivia com a pessoa que era dona dele. Ele tinha que ficar sozinho naquela lixeira fria. E também ele não tinha comida decente e ele estava sentindo dor de solidão mesmo. (GF4)

5.2 DESENHOS

Das 70 crianças convidadas a fazer um desenho sobre os animais, duas delas não quiseram participar. Uma não o fez alegando não gostar de desenhar e a outra, após concluir o desenho e considerá-lo feio, pediu para rasgá-lo. Assim, foi produzido um total de 68 desenhos.

Após observação sucessiva dos desenhos três eixos emergiram a partir dos quais foram analisados: Animais domésticos, Animais de zoológico e Animais na natureza.

Alguns desenhos bem representativos de cada eixo foram dispostos a seguir.

5.2.1 Animais domésticos



Figura 02 – Desenho do sujeito 13 referentes aos animais

O primeiro eixo “Animais domésticos” contempla mais da metade dos desenhos feitos pelas crianças. Nos 38 desenhos pertencentes a este eixo os animais encontrados aqui foram: cachorro (29), gato (12), coelho (03), papagaio (02), passarinho (02), tartaruga (01), hamster (01), cavalo (01), e porco (01). Com isso, observa-se que, dentre estes animais, apenas não são considerados animais de companhia o cavalo e o porco.

Destaca-se a grande frequência de desenhos em que o cachorro aparece: dos 38 desenhos o cão apareceu em 29 deles, seguido do gato que apareceu em 12 e o coelho em 3.

Nestes desenhos em que o cachorro está presente, em 16 deles, ele foi o único animal desenhado, enquanto que o gato apareceu sozinho em apenas 3 desenhos.

Outro aspecto que se sobressaiu foi a grande quantidade de pessoas desenhadas junto aos animais neste eixo, totalizando 17 desenhos. E dentre estas pessoas desenhadas junto aos animais, quase todas são as próprias crianças (13 desenhos) ou pessoas muito próximas delas (4 desenhos).

Em todos os desenhos com presença humana estas estavam realizando atividades de cuidado, proteção e/ou ajuda aos animais. Destaca-se neste ponto “levar o animal para passear”, enfatizada em 8 dos 17 desenhos. Segue-se a esta atividade, o fornecimento de comida, carinho e o auxílio a animais.

Neste eixo, os desenhos se localizam na maior parte deles em lugares próximos do meio urbano tal como: dentro de casa, quintal, parque, rua e

condomínio. Mas, também houve desenhos em que estes animais domésticos estavam na floresta.

As crianças revelaram um forte grau de proximidade com estes animais pelo contato direto e diário dentro da própria casa ou na casa de parentes, amigos ou vizinhos.

Vale ressaltar que na maioria dos desenhos em que as crianças, ou outras pessoas, foram desenhadas junto ao animal, estes são os próprios animais dela. Diferentemente dos animais desenhados sem presença de pessoas em que os animais desenhados são os que as crianças possuem o desejo de ter, ou possui afeto por algum animal de alguém próximo, como vizinhos, amigos e parentes.

5.2.2 Animais de zoológico



Figura 03 – Desenho do sujeito 24 referentes aos animais

O eixo “Animais de zoológicos” é o segundo eixo com maior quantidade de desenhos. Contém 18 desenhos e nestes os animais que aparecem são: leão, elefante, girafa, tucano, cobra, onça, tigre e porco-espinho. Outros animais tais como passarinho e borboleta apenas compõem o cenário onde estes animais estão, tais como as árvores, não ganhando nenhum destaque por parte das crianças.

Destes animais o leão é o que aparece com maior frequência, em 6 desenhos, seguido da girafa (05), elefante(04), onça (03), cobra(03), tucano(03), tigre(01) e porco-espinho (01).

Como destaque nos desenhos aparecendo como único animal observa-se o leão (02), o elefante (02), girafa (01) e a onça (01). Os demais somente aparecem acompanhados de outros animais, também selvagens e típicos de zoológico.

Conforme os sujeitos, a referência ao leão se deve a ele ser “o rei da floresta” e também por sua agilidade e grande juba. Tanto o elefante quanto a girafa são considerados engraçados e chamam atenção por seus atributos físicos (“pescoço”, “altona”, “trombona”, “pesadão”, “gordão”).

Neste eixo apenas em 4 desenhos há a presença humana, e tal como eixo anterior, as pessoas estão cuidando dos animais, alimentando-os.

O local onde os animais estão nos desenhos com presença humana variou entre o parque, a floresta e o zoológico. Já os demais desenhos sem presença humana os animais estão todos na floresta ou em locais análogos, como natureza, mata e pantanal.

Quando questionadas sobre onde viram ou tiveram contato com estes animais a maior parte das crianças responderam no zoológico (15 desenhos), e acrescentaram também na televisão, internet e filmes como: Dumbo, O Rei Leão e Madagascar.

5.2.3 Animais na natureza



Figura 04 – Desenho do sujeito 06 referentes aos animais

Este eixo é composto por 12 desenhos e faz referência a animais em seu habitat natural. Em 10 destes desenhos remetem a um meio ambiente harmonioso, sem a presença humana e onde estes seres estão realizando atividades comuns a sua espécie. Nestes desenhos os animais que apareceram foram: passarinhos, borboletas beija-flor, centopéia, aranha e peixe.

Em contrapartida, 2 desenhos remetem à derrubada de árvores como representativo da destruição da natureza com conseqüente perda do habitat para os animais. Neste caso, os animais desenhados foram a onça-pintada e o gavião-rei, ambos em extinção. E somente nestes, dentre todos os desenhos, foi observada a presença humana como causadora de danos aos animais.

O local do desenho, segundo estes sujeitos, são principalmente locais distantes do ser humano como a floresta, em 9 desenhos.

Sobre onde tiveram contato físico ou visual com estes animais, nos dois desenhos sobre a extinção de animais estes foram vistos na televisão. Quanto aos demais desenhos, os sujeitos revelaram proximidade ao vê-los no céu, nas árvores, nas ruas e em casa.

5.3 ASSOCIAÇÃO LIVRE

5.3.1 Estrutura da Representação Social - Animais

Foi evocado um contingente de 681 palavras por 96 sujeitos diante do primeiro termo indutor utilizado “Quando penso nos animais...”. As respostas coletadas foram submetidas, através do software EVOC, a uma análise de evocação que gerou os resultados apresentados em quatro quadrantes (Tabela 1). Estes quadrantes revelam a possível organização desta representação.

Tabela 1 – O animal na perspectiva da criança, em função da frequência (f) e ordem média de evocação (ome) (N=96)

		Ordem Média de Evocação			
		Inferior a 4,29		Superior ou igual a 4,29	
F	>= 15	27 - Amor	2,77		
		27 - Cachorro	3,51		
		30 - Carinho	3,20		
		16 - Cuidado	3,00		
		16 - Felicidade	3,37		
		22 - Gato	3,59		
Ê	<15	05 - Amigo	2,00	05 - Abrigo	6,80
	>=5	09 - Amizade	4,00	05 - Água	5,80
		09 - Bonito	3,55	06 - Alimentar	4,83
		05 - Coelho	4,20	09 - Árvore	4,44
		05 - Compaixão	4,00	06 - Borboleta	5,33
		11 - Cuidar	2,36	05 - Cavalo	4,40
		09 - Floresta	2,44	10 - Comida	5,20
		05 - Fofo	2,60	11 - Elefante	5,45
		05 - Gosto	1,00	10 - Girafa	4,30
		14 - Leão	3,57	05 - Inteligente	5,60
		05 - Legal	2,60	08 - Macaco	5,75
		06 - Não matar	4,16	10 - Onça	4,60
				09 - Passarinho	4,88
				06 - Peixe	5,16
				09 - Respeito	4,77
				07 - Tigre	6,00

Nota: N° total de palavras = 681; N° total de palavras diferentes = 275

No primeiro quadrante estão presentes os prováveis elementos do NC, ou seja, aqueles elementos que tiveram maior frequência e foram mais prontamente evocados, quais sejam: “carinho”, “amor”, “cachorro”, “cuidado”, “gato” e “felicidade”.

Ao analisar a possível periferia próxima (terceiro quadrante), tem-se os termos gerenciados pelo NC: “amigo”, “amizade”, “compaixão”, “cuidar”, “gosto”, “legal” e

“não matar”. Neste quadrante, encontram-se também aspectos físicos descritivos do animal, como “bonito” e “fofo”.

E por fim, ainda dentre os elementos do terceiro quadrante, observa-se o aparecimento de dois animais: o coelho e o leão e o vocábulo “floresta”.

O quarto quadrante da estrutura corresponde aos elementos mais individualizados, considerados de periferia distante. Estes elementos não são partilhados entre os sujeitos, não se constituindo, portanto em RS.

Ao realizar o teste de centralidade dos elementos da RS sobre os animais obteve-se a seguinte tabela (Tabela 2):

Tabela 2 – Queda de frequência das palavras principais associadas aos animais, indicadas pelas crianças (N=96)

	Elementos	Frequência total de evocação (f_i)	Frequência seleção de palavras principais (f_p)	Queda de frequência (%)
Núcleo Central	Amor	27	20	26,0
	Carinho	30	22	26,7
	Cachorro	27	17	37,0
	Felicidade	16	09	43,7
	<i>Cuidado</i>	<i>16</i>	<i>05</i>	<i>*68,7</i>
	<i>Gato</i>	<i>22</i>	<i>08</i>	<i>*63,6</i>
Periferia Próxima	Cuidar	11	06	45,4
	Floresta	09	05	44,4
	Amizade	09	05	44,4
	<i>Leão</i>	<i>14</i>	<i>06</i>	<i>*57,1</i>

Nota¹: * Queda de frequência superior a 50%.

Nota²: Para compor esta tabela foram utilizados os 10 elementos com maior frequência total de evocação.

Como podem ser observados na tabela 2, os elementos do NC que resistiram ao teste de centralidade foram “amor”, “carinho”, “cachorro” e “felicidade” e portanto, estão de fato no NC desta RS.

Os elementos “cuidado” e “gato” não se sustentaram como centrais, pois apresentaram uma queda de frequência maior que 50%. Ou seja, não fazem parte do NC como parecia indicar a análise de evocação. Eles se situam, na verdade, em uma periferia próxima a este núcleo.

Já os elementos “cuidar”, “floresta”, “amizade”, “amigo”, “fofo”, “legal” e “não matar”, pertencentes à periferia, obtiveram queda de frequência inferior a 50% e de fato estão localizados na periferia próxima desta representação.

Os demais elementos, tais como “leão”, “bonito”, “coelho”, “compaixão”, “gosto”, constituem a periferia distante da RS.

5.3.2 Estrutura da Representação Social - Cuidar dos animais

Em relação ao segundo termo indutor “Cuidar dos animais...”, 80 sujeitos evocaram um total de 461 palavras. À análise de evocação foram obtidos os quadrantes abaixo (Tabela 3).

Tabela 3 – O cuidado com o animal na perspectiva da criança, em função da frequência (f) e ordem média de evocação (ome) (N=80)

		Ordem Média de Evocação			
		Inferior a 3,6		Superior ou igual a 3,6	
F	>= 14	22 - Amor	3,22	19 - Cuidar	3,84
		28 - Carinho	3,07	19 - Dar água	3,63
		17 - Comida	2,64	15 - Não maltratar	4,13
				16 - Passear	4,06
Q	<14	13 - Alimentar	3,30	06 - Amizade	3,83
	>=5	05 - Alimentar Direito	2,80	10 - Brincar	3,90
		08 - Amar	2,62	07 - Não deixar preso	4,42
		07 - Banhar	2,42	07 - Não machucar	4,28
		10 - Banho	2,90		
		05 - Cuidado	2,80		
		05 - Cuidar bem	2,40		
		05 - Dar um abrigo	2,60		
		05 - Importante	1,00		
		05 - Não bater	2,80		
		05 - Não deixar com fome	3,60		
		06 - Não matar	2,66		
		05 - Veterinário	2,40		

Nº total de palavras = 461

Nº total de palavras diferentes = 192

No NC desta representação, os elementos mais arraigados e que dão sentido a RS sobre o cuidado com os animais possivelmente são amor, carinho e comida. Com estes dados, tem-se que a representação do cuidado com os animais compartilhada pelas crianças na associação livre é marcada por duas dimensões: a afetiva e a do cuidado físico.

Na periferia próxima os elementos gerenciados e articulados pelo núcleo fazem uma descrição destes cuidados. Na dimensão do cuidado prático este é caracterizada pelas crianças como importante para manutenção do animal e constituem-se pelos elementos: “alimentar”, “alimentar direito”, “não deixar com fome”, “banhar”, “banho”, “cuidado”, “cuidar”, “cuidar bem”, “dar um abrigo” e “veterinário”. Na dimensão afetiva a palavra amar presente na periferia é gerenciado pelos elementos “amor” e “carinho”.

O teste de centralidade permite afirmar que todos os elementos presentes no NC resistiram ao teste e de fato pertencem ao núcleo (Tabela 4).

Tabela 4 – Queda de frequência das palavras principais associadas ao cuidado com os animais, indicadas pelas crianças (N=80)

	Elementos	Frequência total de evocação (f_t)	Frequência seleção de palavras principais (f_p)	Queda de frequência* (%)
Núcleo Central	Comida	17	15	11,76
	Amor	22	16	27,27
	Carinho	28	17	39,28
Periferia Próxima	Cuidar	19	10	47,37
	Não maltratar	15	08	46,66
	Amar	08	06	25
	<i>Dar água</i>	<i>19</i>	<i>08</i>	<i>*57,89</i>
	<i>Passear</i>	<i>16</i>	<i>07</i>	<i>*56,25</i>
	<i>Alimentar</i>	<i>13</i>	<i>06</i>	<i>*53,84</i>
	<i>Banho</i>	<i>10</i>	<i>03</i>	<i>*70</i>

Nota¹: * superior a 50%

Nota²: Para compor esta tabela foram utilizados os 10 elementos com maior frequência total de evocação.

Da periferia próxima, os elementos “cuidar”, “não maltratar”, “amar”, “alimentar direito”, “cuidado”, “dar um abrigo”, “importante”, “não deixar com fome”, “não matar” e “veterinário” também obtiveram queda de frequência igual ou inferior a 50%. Os demais elementos estão na periferia distante desta RS, tais como “banho”, “banhar”, “não bater”, “alimentar” e “cuidar bem”.

5.3.3 Descrição Textual dos principais elementos da estrutura das Representações Sociais

Nos dois momentos da associação livre, foi solicitado às crianças que escolhessem as três palavras consideradas por elas como as mais importantes dentre as evocadas e que as colocasse em ordem de importância. Em seguida questionou-se sobre o significado da palavra escolhida como a mais importante.

Desta maneira, para uma melhor compreensão dos conteúdos presentes na estrutura da RS realizar-se-á a descrição do significado dado a estas palavras pelos sujeitos, que após o teste de centralidade, confirmaram estar no centro das RS.

5.3.3.1 Representação Social sobre Animais

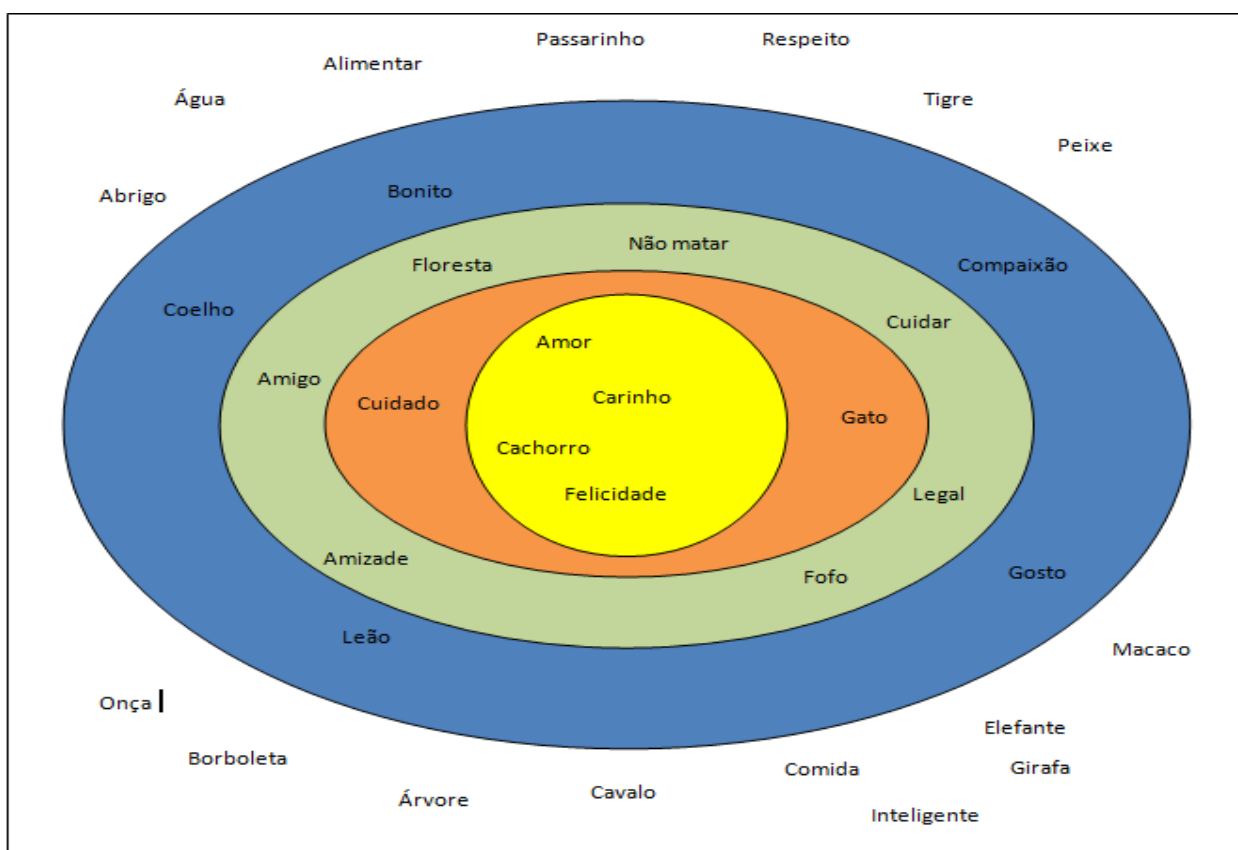


Figura 05 – Estrutura da Representação Social acerca dos animais (N=96)

Ao primeiro termo indutor, estas palavras foram: “amor”, “carinho”, “felicidade” e “cachorro”.

Os termos “amor” e “carinho” apresentaram intrínseca relação, pois estão incluídos nos mesmos contextos semânticos, motivo pelo qual serão descritos

conjuntamente. Ambos os elementos estão inseridos em contextos que muitas vezes se sobrepõe: Sentimento de afeto pelo animal; necessidade do animal de afeto; comportamento afetivo do animal; retribuição do afeto recebido pelo animal; cuidado; pré-requisito para receber cuidado.

Escolhi carinho porque todo animal precisa dele. (Suj. 01)

Acho que como são carinhos com a gente, temos que ser com eles. (Suj. 56)

Pra mim o mais importante é o amor porque eu gosto de ter amor com os animais. Gosto de cuidar deles. E se eu não cuidar quer dizer que eu não gosto deles. Mas, isso não é verdade, porque eu adoro eles! (Suj. 60)

Carinho significa pra mim não machucar, cuidar. (Suj. 73)

Em relação ao elemento “cachorro”, este se insere no contexto da descrição de seus aspectos físicos, do afeto sentido por ele e dos benefícios proporcionados por esta relação.

Minha mãe não gosta do meu cachorro porque ele é grande e solta pêlo. Mas, ele é meu amigo. Quando eu fico sozinho, minha mãe vai trabalhar ele fica brincando comigo. Quando eu não tinha ele e ficava sozinho eu chorava muito e daí meu pai achou ele e eu não me sinto mais sozinho. (Suj. 16)

O cachorro é divertido. Se eu tiver sozinha em casa posso brincar com ele, passear, gostar dele. (Suj. 04)

O cachorro porque ele é bonito, é fofo e muito carinhoso. (Suj. 31)

Porque ele é o melhor amigo do homem , brinca e protege a gente. (Suj. 35)

Desta relação o sentimento de “felicidade” é um dos mais importantes e configuram no centro da representação.

Eu gosto muito dos animais. Eles deixam a gente feliz. (Suj. 86)

Eu gosto deles, sinto carinho por eles. Gosto muito deles e fico feliz quando estão comigo. (Suj. 19)

5.3.3.2 Representação Social sobre Cuidar dos animais

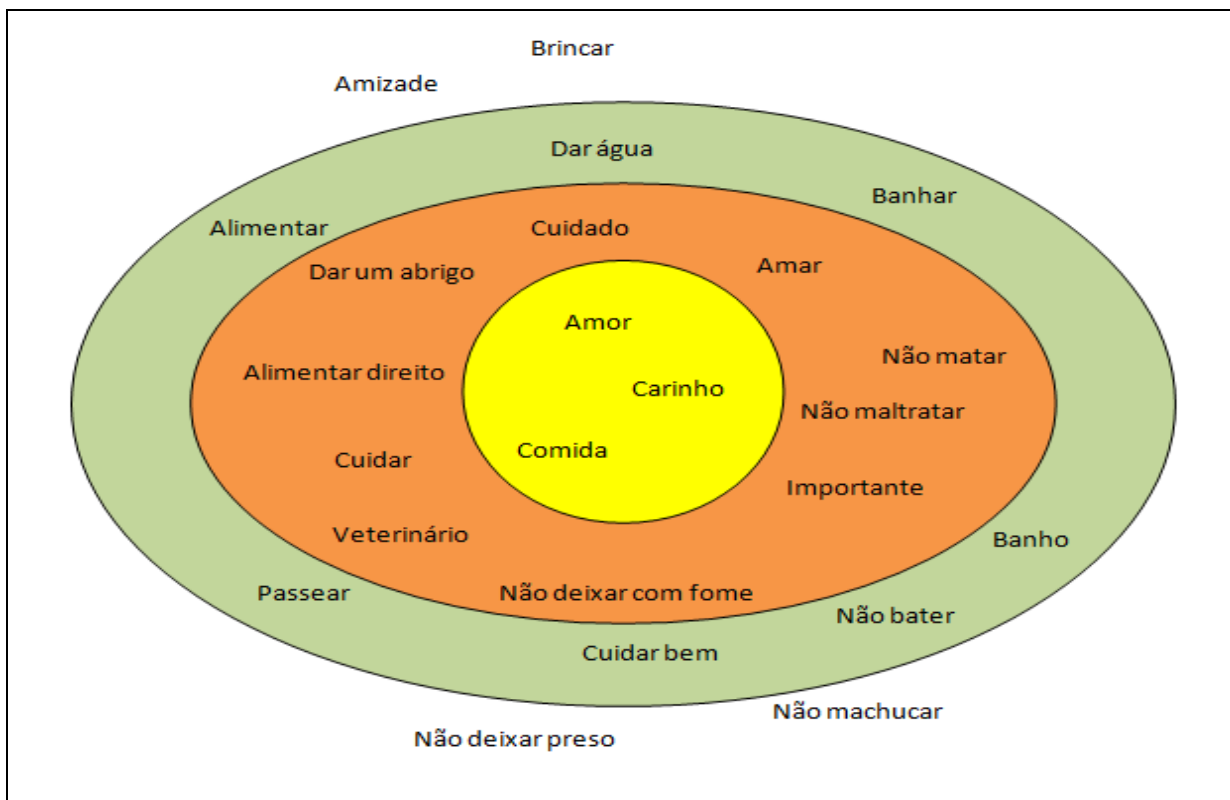


Figura 06 – Estrutura da Representação Social sobre cuidar dos animais (N=80)

Na segunda associação livre realizada sobre “cuidar dos animais” será feita descrição textual dos elementos que de fato se situam no NC, quais sejam: “amor”, “carinho” e “comida”.

Ambos os elementos “amor” e “carinho” se inserem em vários contextos: Sentimento de afeto pelo animal; necessidade do animal de afeto; cuidado; pré-requisito para receber cuidado.

Amor é quando você gosta muito, sente carinho por eles. E eles, os animais, precisam se sentir amados para não ficar tristes e sozinhos. (Suj. 07)

Amor significa cuidar deles, fazer eles pensarem que gostamos dele, que a gente se responsabiliza, faz tudo por eles. Se não sentirem o seu amor fica triste e se sente excluído. (Suj. 46)

Se tratar o animal sem carinho pode dar comida estragada, bater no cachorro...isso não é dar carinho. (Suj. 24)

O elemento nuclear “comida” se insere no contexto do fornecimento de comida para suprir uma necessidade vital do animal, sem a qual este tem sua saúde debilitada e/ou não sobrevive.

Dar uma boa ração pro cachorro ficar com saúde e crescer. (Suj. 84)

Eu acho que dar comida é o mais importante para cuidar dos animais porque se você não der eles não vão sobreviver. (Suj. 38)

6 DISCUSSÃO

6.1 O VÍNCULO AFETIVO E O CUIDADO COM OS ANIMAIS DE COMPANHIA

A estrutura da RS acerca dos animais traz em seu NC os elementos: “amor”, “carinho”, “felicidade” e “cachorro”. Isso significa que são esses os termos mais importantes, estáveis e arraigados desta representação e que impregnam de sentido todos os demais elementos que a compõe (56).

Os elementos da periferia próxima, “cuidado”, “gato”, “cuidar”, “amizade”, “amigo”, “fofo”, “legal”, “floresta” e “não matar”, estão em claro movimento de aproximação do NC.

No centro desta RS está presente o cão e também elementos de afeto e de cuidado, alusivos principalmente a este animal. Apesar de os elementos “cuidar” e “cuidado” estarem, a primeira vista, na periferia próxima, a idéia do cuidado está presente de forma central, pois observou-se que o afeto está intimamente relacionado a uma forma de cuidar ligada às necessidades básicas do animal. Além disso, verificou-se que estas duas palavras possuem o mesmo significado, de modo que se tivessem sido consideradas como tal na análise de evocação, esta noção se confirmaria como central nesta representação.

Na estrutura da RS sobre cuidado com os animais, os elementos centrais desta representação estão relacionados a duas dimensões do cuidado: o cuidado emocional, representado pelos termos “amor” e “carinho” e o cuidado físico representado pela palavra “comida”. Estes são, portanto os elementos mais significantes e que organizam a RS.

Dentre os elementos menos estáveis, localizados na periferia próxima, e em processo de migração para o NC encontram-se “cuidar”, “não maltratar”, “importante”, “não deixar com fome” e “não matar”.

Tal como na RS anterior, esta representação se refere à cães e gatos. Isso se revela nas palavras “passeio”, “banho” e “veterinário”, que remetem às práticas comuns de cuidados com estes animais, principalmente com o cão.

Ambas as dimensões do cuidado se caracterizam, conforme a descrição textual, como necessidades fundamentais dos animais, e que se não forem atendidas lhes causarão sofrimento. Também nos desenhos estas duas dimensões foram observadas

Nos desenhos, o cão teve presença em 42,6% do total produzido, seguido do gato em 17,6% deles. Outros animais aparecem no sistema representacional, tais como os animais de zoológico, mas não com a mesma importância com que aparecem estes dois animais de companhia. Isso porque embora estes animais estejam presentes no meio urbano, eles não fazem parte do cotidiano dos sujeitos. É também com estes animais o maior número de desenhos com presença de humanos, prestando-lhes cuidado e afeto, e sendo em muitos deles, as próprias crianças representadas.

Nos grupos focais, vale destacar que apenas uma das quatro histórias não se referiu aos animais de companhia, e sim a um cavalo de carroceiro. De todo modo, observa-se que todos eles são animais presentes no contexto urbano e que fazem parte da vivência diária destas crianças.

Conforme Abric, é o NC que confere o sentido último da representação (53) de forma que o cachorro é a referência primeira destas crianças quando elas pensam nos animais, enquanto que o gato está próximo de se tornar central.

Almeida aponta que “As representações participam da construção da realidade, a qual só existe enquanto tal nas interações dos indivíduos ou grupos com os objetos sociais” (12) (p.03).

Portanto, o aparecimento destes dois animais nas RS não surpreende, pois são provavelmente os animais com que estas crianças urbanas mais têm contato seja dentro ou fora de casa e com os quais estabelece uma relação bastante próxima baseada no afeto.

Isso pode se dever ao fato de uma convivência cada vez mais próxima das pessoas com eles (59) e ainda a grande presença destes animais no meio urbano (59,60).

Em relação ao cachorro, único animal presente no NC, este é o animal de estimação mais presente na cultura brasileira. O país é, depois dos Estados Unidos, a segunda maior “nação canina” do planeta (60) com uma população aproximada de 28,8 milhões de cães, sendo a maioria deles como parceiros sociais (61).

O cão, primeiro animal a ser domesticado pelos homens a cerca de 12 mil anos, tem conquistado um espaço privilegiado na relação com os humanos e é por muitos considerados “o melhor amigo do homem”. Dentre as razões para este fato estão as habilidades deste animal em compreender os gestos humanos e desta forma, estabelecer mecanismos de comunicação interespecie. Além disso, são

muitos os benefícios físicos e psicológicos oriundos desta interação para os humanos (59).

Na contemporaneidade, há uma tendência crescente na sociedade ocidental urbana em nutrir uma relação emocional (59,60) com os animais de companhia e torná-los membros da família.

O eixo 2 dos grupos focais, principalmente na classe 2, é permeado pelo cuidado e pelo afeto, observado da conduta do personagem ao encontrar o animal em situação de abandono e levá-lo para casa para cuidar dele, até o sentimento que a partir daí se desenvolve entre o personagem e o animal.

Nas falas dos sujeitos sobre os animais de estimação notou-se um universo de aspectos positivos em torno deles e isso contribui para evidenciar os benefícios advindos desta relação para as crianças na vida real. Em relação às desvantagens elas também foram referidas, mas de forma bem menos significativa.

Dentre estes benefícios a companhia, o afeto recebido e a amizade desenvolvida com o animal foram considerados por eles como os mais importantes. De acordo com Serpell, os animais de companhia podem prover inúmeros benefícios para as crianças: companhia, segurança, conforto, diversão e afeto, ensinar responsabilidade, estimular comportamento de cuidado e também promover o respeito e a compaixão pelos animais e pela natureza, oferecendo à criança oportunidades para aprender sobre animais e os "fatos da vida" (62).

6.2 A EMPATIA E SUAS IMPLICAÇÕES

Em relação às histórias construídas chama a atenção que praticamente não houve diferenças entre elas, nem mesmo referentes à mudança de gênero do personagem. Pode-se resumir as narrativas em: o personagem encontra um animal abandonado, sensibiliza-se com seu sofrimento e o leva para sua casa para dele cuidar.

As muitas referências de abandono de animais possivelmente se devem a três motivos. Primeiro, em função de esta ser uma prática comum nos meios urbanos e facilmente perceptível no cotidiano pelo grande número de animais errantes (63). Segundo, que estes sujeitos demonstraram sentir, no eixo 2, uma grande empatia por estes animais, o que possivelmente não os deixa indiferentes a esta situação. Terceiro que esta prática remete a ausência de cuidados, e este

elemento está atrelado diretamente aos animais de companhia e de forma central nas RS destes sujeitos sobre eles.

A empatia pode ser definida como o exercício ético de se colocar no lugar do outro e avaliar uma situação. Desta forma, ela pode levar à preocupação com algo ou alguém além de si próprio e desempenhar um importante papel no desenvolvimento de um comportamento mais cuidadoso (64).

No caso dos animais, a empatia pode levar a considerar que é errado provocar sofrimento a eles e pode, inclusive, contribuir na extensão do círculo da moralidade incluindo-os (64), como parece ser o caso destas crianças em relação a cães e gatos, principalmente com os que estão abandonados.

Para os sujeitos estudados, o abandono destes animais não apresenta razões justificáveis, pois as consequências geradas para eles são muito grandes, além de haver alternativas a esta prática. Nota-se, portanto, junto à empatia, compreensões sobre a guarda responsável de animais, que pode resumidamente ser definida como o comprometimento para com o atendimento das necessidades do animal, bem como na não infligência de maus tratos (63).

Segre afirma que:

a condição de empatia humana, que poderemos denominar também de compaixão (paixão compartilhada, que não é caridade ou beneficência) e que o filósofo Levinas caracterizou como "alteridade"...é necessária para que se possa "pensar bioética" (65) (p.180).

Neste sentido, a empatia pode ser considerada um componente muito importante para a bioética, na medida em que contribui para a reflexão das condutas humanas que podem causar danos a outros seres sencientes e a melhor forma de agir diante deles.

Vale ressaltar que a empatia pelos animais é um dos principais componentes trabalhados na EH como forma de promover a proteção dos animais. Além disso, muitos autores defendem que uma vez estimulada para os animais a empatia contribui também para construção de relações interpessoais mais respeitadas e pacíficas (43).

Foram notados conhecimentos consolidados sobre a senciência dos animais nas RS, tanto evidenciadas nas afirmações sobre as necessidades dos animais de cuidado físico e emocional, quanto no sofrimento quando estão abandonados. Além disso, estes sujeitos se referiram muitas vezes aos animais de companhia como

seres frágeis, indefesos e dependentes conferindo responsabilidades aos humanos para prover-lhes bem estar.

De fato estes animais, assim como outros, dependem do ser humano para prover suas necessidades, sem as quais, grande parte deles não sobrevive. Isso porque a domesticação dos animais implicou em trazê-los para o contexto do humano, modificando assim, a realidade de sua sobrevivência principalmente no ambiente urbano. Eles passam então a ter uma dependência do cuidado e proteção do homem (13).

Colocando nos termos empregados na Bioética de proteção, estas crianças consideram os animais de companhia suscetíveis a danos; e os que se encontram abandonados, vulnerados. Evidencia-se, desta forma, uma tendência, nestas crianças, em considerar estes animais dentro da esfera moral como pacientes morais.

A conduta de cada personagem de levar o animal abandonado para casa manifesta a vontade destes estudantes, em protegê-los do sofrimento. Nesta perspectiva é que Schramm defende a proteção como princípio norteador das análises e decisões a serem tomadas (66) e especificamente no caso dos animais visa protegê-los do sofrimento (7). De acordo com este autor, os seres humanos dele: “(...) responsáveis por seus ‘pacientes morais’ porque as práticas humanas podem ocasionar sofrimento em seres sencientes, isto é, que podem sentir dor e prazer” (67) (p.102).

Esta compreensão também está em consonância com a DUBDH que, embora evitada de um antropocentrismo ético, inclui dentre suas preocupações os problemas morais referentes ao meio ambiente e, em especial, aos animais: “Consciente de que os seres humanos são parte integrante da biosfera, com um papel importante na proteção um do outro e das demais formas de vida, em particular dos animais” (34) (p.04).

Uma reflexão se faz necessária diante da problemática de cães e gatos abandonados, pois se esta ainda é uma prática tão frequente, isso demonstra que, embora estes sejam os animais mais estimados pela sociedade e que recebem hoje um tratamento muito mais respeitoso que anos atrás, a eles ainda é concedido valor instrumental.

Tal como afirmava Descartes, que animais eram como máquinas (15,17), e Kant que os reduzia a “coisas” (18) os animais são vistos como objetos que podem

ser descartados quando não mais atendem aos desejos e expectativas humanas (64).

Ao se referirem à forma como os animais são tratados quando abandonados, este valor instrumental fica evidente nas palavras utilizadas pelas crianças: “ele o abandonou na lixeira”, “não quis mais”, “jogar ele no lixo”.

A questão dos maus tratos, também muito comentada pelos sujeitos, é outro exemplo que corrobora nesta linha de raciocínio. No Brasil ainda não há dados oficiais sobre os abusos e crueldades cometidas contra cães e gatos, mas, apenas em São Paulo, no ano de 2011, foram mais de 5.000 denúncias de maus tratos contra animais (68).

Preocupou o fato de que todas as crianças participantes dos grupos focais revelaram já ter presenciado maus tratos a animais, inclusive dentro da própria casa. Para além disso poder evidenciar o quanto este ainda é um ato corriqueiro, leva a refletir sobre o “link da violência” tão enfatizado pelos educadores humanitários (10).

Maus tratos a animais é um indicador de violência dentro da família (59). E, além disso, testemunhar atos de violência contra animais pode tornar crianças insensíveis ao sofrimento deles e perpetuar atos de violência (69), pois “Todas as crianças, submetidas diretamente a atos de violência, ou testemunhas impotentes de violência, tornam-se sabedoras desse fazer, e portadoras da matriz de violência que pode ser empregue alguma vez, contra humanos ou contra outros animais” (69) (p.01).

Apesar disso, diante das violências relatadas, o que se notou foi uma grande sensibilização pelo ocorrido aos animais, demonstrado pelos sentimentos de pena, tristeza, raiva e impotência.

Assim, a RS destas crianças demonstrou que elas apresentam uma consciência ética a respeito do tratamento devido aos animais de estimação. Percebe-se a empatia propiciando reflexões sobre os danos que certas condutas podem ocasionar aos animais. E no sentido de evitar estes danos, elas defendem a necessidade de cuidar deles.

6.3 A EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA REALIZADA PELA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ANIMAIS

Verificou-se junto aos sujeitos, na classe 1, do eixo 1 dos grupos focais, algumas assuntos que são discutidos a respeito dos animais e a forma como os mesmos são trabalhados no contexto escolar.

Conforme os dados obtidos, ao falarem das recomendações dadas sobre os animais, os sujeitos revelaram uma variedade de temas abordados de forma não antropocêntrica. É o que se pode inferir diante do tema sobre o tráfico e a caça de animais silvestres, onde as consequências causadas aos animais foram o ponto central dos comentários acerca desta problemática. Diferencia-se, assim, da grande parte das abordagens feitas em relação aos animais silvestres onde estes são trabalhados do ponto de vista instrumental e antropocêntrico (40) como no tema da extinção de espécies e seus efeitos danosos para o ser humano (39,40).

Outro exemplo foi visto diante das negativas quanto à superioridade humana em relação aos demais. Neste ponto notou-se entendimentos de que todos os animais são iguais na capacidade de sentir, sendo a única diferença residindo na racionalidade. Tal percepção está de acordo com o princípio da igual consideração de interesses de Singer (22).

Além das abordagens não antropocêntricas, verificou-se que a escola faz uso de múltiplas ferramentas para estimular a reflexão e o debate acerca das problemáticas que envolvem animais. Desta forma, percebeu-se referências relacionadas à sciência, ao princípio da igual consideração de interesses, a proteção à fragilidade e aos direitos dos animais expostos na DUDA (9).

A escola, ao informar e problematizar os estudantes sobre vários temas concernentes aos animais, pode incitar a construção de uma consciência ética e de um pensamento crítico, inclusive contribuindo para o questionamento do especismo.

Neste sentido, Schramm diz que a bioética amplamente entendida “afirma a necessidade de evitar os preconceitos do ‘antropocentrismo’ e do ‘especismo’, consistentes em priorizar sempre os interesses do Homem (antropos) ou em só considerar digna de preocupação moral a espécie humana” (67) (p. 101-102).

Desta forma, pode-se afirmar que a EH é uma educação bioética, pois trabalha com temas bioéticos diversos, que vão além de temas relacionados aos animais, e auxiliam na promoção da reflexão, do criticismo e da construção de

valores visando condutas de maior respeito, cuidado e responsabilidade pelos animais.

6.4 ESPECISMO ELETIVO

Na classe 1 do eixo 1 dos grupos focais os dados mostraram grandes diferenças quanto ao tratamento dado para diferentes animais. Esta questão revelou-se na seleção de determinados animais que deviam ser protegidos pelo ser humano, e quais não deviam. Os critérios para tal diferenciação se basearam no afeto e simpatia.

Na ocasião da construção das histórias, estes tratamentos díspares se mostraram também quando o rato foi inserido nas histórias e a conduta do personagem foi de rejeição e violência, evidenciando um especismo eletivo.

Sônia Felipe distingue duas formas de especismo: o elitista e o eletivo. No especismo elitista, declara-se a superioridade dos seres dotados de razão simplesmente por estes serem pertencentes a espécie *Homo sapiens*. Desta forma, a capacidade de um animal não humano de sentir dor e sofrer nunca é tão relevante quanto a de um animal humano (24).

Já o especismo eletivo (ou afetivo) consiste em tratar de forma diferente os animais de modo a proteger algumas espécies e discriminar outras. Assim, os animais considerados “mais simpáticos” a cada cultura, merecem maior proteção que outros (24,64) e os que não se incluem no âmbito de sua predileção, são tratados de forma apática em relação ao seu sofrimento (24).

Observa-se que, enquanto cães, gatos e alguns animais silvestres são objetos de preocupação e proteção, a violência é consentida sem nenhuma preocupação de ordem moral para outros animais, assim como são atribuídos a estes últimos o valor de “coisas”.

Suas representações reproduzem, portanto as diferentes formas com que a sociedade se relaciona com os diversos animais. E esta relação varia nas diferentes culturas. Há, por exemplo, uma grande afeição por cães e gatos no Brasil. No entanto, a carne de cachorro é bastante apreciada na Coréia do Sul, China e Vietnã (64).

Segundo Naconecy, o pensamento de senso comum é preconceituosamente discriminatório e moralmente inconsistente, com raízes culturais.

É verdade que quanto mais distante de nós um animal está socialmente menos sentiremos simpatia por ele. Isso explica a tradicional preocupação humanitária por cães e gatos, e nenhuma sensibilidade pelos ratos que matamos cotidianamente com as dolorosas ratoeiras e com agonizantes venenos - mesmo que cães e ratos compartilhem as mesmas aptidões zoológicas para se converter em objeto de nossa preocupação ética (64) (p.196).

6.5 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

Ambas as RS estudadas encontram-se ancoradas no contato cotidiano dos sujeitos com os animais de companhia e nas relações estabelecidas com eles de afeto e de cuidado que se dão principalmente no âmbito de seus domicílios.

São RS relacionadas ao contexto da realidade urbana na qual vivem, objetivada na figura do gato e, predominantemente na do cão. Vale destacar que estas RS sofrem influência também da ancoragem histórica no que se refere ao cão, pelos motivos já expostos acerca dos longos anos de convivência próximos do ser humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível observar que:

- A estrutura da RS acerca dos animais está fundamentada na relação afetiva e de cuidado com gatos e principalmente, com cães. Em relação à estrutura da RS sobre cuidados, esta apresentou em seu NC duas dimensões do cuidado, também relacionadas a estes dois animais: o cuidado emocional e o cuidado físico.
- Na análise do conteúdo das RS, além do afeto e do cuidado, verificou-se uma grande empatia nas relações estabelecidas com os animais de estimação citados. Ao que tudo indica, esta empatia somada aos conhecimentos sobre a sciência e fragilidade e defesas inadequadas, é a grande propulsora das preocupações de natureza ética presente em relação a estes animais como o cuidado, a proteção, o respeito e a responsabilidade.
- Estas representações orientam, portanto condutas positivas fundamentadas no cuidado com cães e gatos. Por outro lado, há uma grande diferença no tratamento concernente a outros animais, como cobras e ratos, caracterizando um especismo eletivo que consente e banaliza a violência contra eles. Observa-se então que as RS deste grupo social tendem a seguir a forma como a sociedade, no contexto urbano, interage com os diversos animais.

Atualmente no Brasil é notável o trabalho de ONGs de proteção animal, auxiliando direta e indiretamente os animais com ações de diversos tipos, inclusive com a promoção da EH nas escolas.

Ademais a responsabilidade de cada indivíduo e da coletividade, o Estado tem obrigação de proteger os animais de danos. Contudo, o que se observa é uma completa negligência no que se refere aos animais. Neste sentido, a Bioética de Proteção pode contribuir para argumentar sobre a necessária atuação do Estado, bem como propor que esta ação se dê pela educação, como defendido neste estudo e preconizado na DUDA, a qual o Brasil é signatário.

Como a forma de tratar os animais está relacionada à RS que se tem deles, o conhecimento sobre elas permite identificar e compreender quais elementos e sentidos estão orientando e justificando as condutas em relação aos animais, e

então elaborar efetivas estratégias pedagógicas. Sobre isso, este trabalho pretende contribuir subsidiando a construção pedagógica destas propostas.

Assim, ao final deste estudo, baseado nos resultados e discussões apresentadas anteriormente as seguintes recomendações podem ser feitas:

- É de suma importância a introdução de valores morais nos documentos nacionais de educação especificamente voltados para nortear ações educativas na área ambiental de forma a refletir sobre o especismo e possibilitar novas formas de ver e tratar o animal. Tais valores devem incluir o respeito, a proteção da suscetibilidade e vulneração e a responsabilidade pelos animais.
- Deve-se realizar a incorporação da EH no currículo nacional, como disciplina ou tema transversal, a ser abordado de forma frequente e contínua em todos os níveis escolares.
- É preciso investir na conscientização e capacitação de professores, em especial de educadores ambientais, para a realização da abordagem da temática animal no contexto escolar, a partir de um enfoque não antropocêntrico.
- Adoção de livros didáticos que tragam informações sobre a senciência e suscetibilidade/ vulneração dos animais e não lhes conceda valor instrumental.
- Outros estudos são necessários relacionando os animais não humanos, a bioética e a educação. Bem como análises aprofundadas sobre a Educação Humanitária no país.

Reafirma-se a urgente necessidade de se trabalhar na sociedade uma educação que desnaturalize a utilização e a violência contra os animais, tal como visa a Educação Humanitária. No entanto, é necessário se trabalhar também para que a educação não seja “bancária”, e que, portanto, contribua para a autonomia dos sujeitos e para as transformações sociais, pois apenas pessoas livres, autônomas e solidárias poderão ver, perceber e tratar de forma mais respeitosa todos os animais, humanos e não humanos. E nisso, a bioética se torna ferramenta de fundamental importância para pôr em prática estas aspirações.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Paixão RL. Aspectos éticos nas regulamentações das pesquisas em animais. In: Schramm FR, Rego S, Braz M, Palácios M (Orgs.). Bioética: riscos e proteção. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. pp. 229-240.
2. Brasil. Presidência da Republica. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.794, de 8 de outubro de 2008.
3. Levai LF. Crueldade consentida - Crítica à razão antropocêntrica. Revista Brasileira de Direito Animal.2006; 1(1): 171-190.
4. Paixão RL. Experimentação animal: razões e emoções para uma ética [tese]. Rio de Janeiro: Departamento de Saúde Pública, FIOCRUZ; 2001.
5. Singer P. Libertação animal. Brasil: Lugano; 2004.
6. Kottow MH. Introducción a la Bioética. Santiago de Chile: Editorial Universitaria; 1995. Apud: Paixão RL. Experimentação animal: razões e emoções para uma ética [tese]. Rio de Janeiro: Departamento de Saúde Pública, FIOCRUZ; 2001.
7. Schramm FR. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. Revista Bioética. 2008; 16(1): 11-23.
8. Brasil. Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934. DOU de 10/07/1934.
9. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração Universal dos Direitos dos Animais. Disponível em: <<http://www.eco.edu.br/downloads/declaracaouniversaldodireitosdoanimal.pdf>>. Acesso em 08/07/2011.

10. Antoncic LS. A new era in humane education: how troubling youth trends and a call for character education are breathing new life into efforts to educate our youth about the value of all life. *Animal Law Review*. 2003; 9:183-213. Disponível em: <http://www.animallaw.info/journals/jo_pdf/lralvo_p183.pdf>. Acesso em 10/11/2011.
11. Jodelet D. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes; 2005.
12. Almeida AMO. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. *Ser Social*. 2001; 1(1):129-158.
13. Serpell J. Attitudes Towards Animals. Pre-Christian Attitudes. In: Bekoff M & Meaney CA (eds.). *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*. Connecticut: Greenwood Press; 1998.pp. 76-78.
14. Felipe ST. Antropocentrismo, Sencientocentrismo e Biocentrismo: Perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. *Revista Páginas de Filosofia*. 2009; 1(1): 2-30.
15. Felipe ST. Por uma questão de princípios. Alcance e limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais. Florianópolis: Fundação Boiteux; 2003.
16. Linzey A. Porphyry. In: Bekoff M & Meaney CA (eds.). *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*. Connecticut: Greenwood Press, 1998.pp. 275.
17. Felipe ST. *Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas*. Florianópolis: Editora da UFSC; 2007.
18. Silva TTA. Direito animal e os paradigmas de Thomas Kuhn: Reforma ou revolução científica na teoria do direito? *Revista Brasileira de Direito Animal*. 2007; 2(3):239-70.
19. Neves MCP, Osswald W. *Bioética simples*. Lisboa: Verbo; 2007. pp 220-40.

20. Gordilho HJS. Direito Ambiental Pós Moderno. Curitiba: Juruá;2009.
21. Oliveira GD. A teoria dos direitos animais humanos e não-humanos, de Tom Regan. *ethic@: Revista Internacional de Filosofia da Moral*.2004;3(3): 283-299. Disponível em:<<http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/ET33ART6.pdf>>. Acesso em 21/03/2011.
22. Singer P. Ética Prática. São Paulo: Martins Fontes; 1994.
23. Kuhnen TA. Do valor Intrínseco e de sua aplicabilidade ao meio ambiente. *ethic@: Revista Internacional de Filosofia da Moral*. 2004; 3(3): 255-273. Disponível em:<<http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/ET33ART4.pdf>>. Acesso em 21/03/2011.
24. Felipe ST. Dos Direitos morais aos Direitos Constitucionais: Para além do especismo elitista e eletivo. *Revista Brasileira de Direito Animal*. 2007; 2(2): 169-186.
25. Regan T. *The Case for Animal rights*. Los Angeles: University of California Press; 1983.
26. Regan T. *Jaulas vazias: encarando o desafio dos direitos dos animais*. Porto Alegre: Lugano; 2006.
27. Schramm FR. Información y manipulación: ¿cómo proteger los seres vivos vulnerados? La propuesta de la Bioética de la Protección. *Revista Brasileira de Bioética*. 2005; 1(1):18-27.
28. Assumpção ELA, Schramm FR. A ética da sabotagem da Animal Liberation Front. *Revista Brasileira de Bioética*. 2008; 4(3-4): 198-221.
29. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
30. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF; 1997.

31. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF; 1997.
32. Silva PF. Educação em bioética: desafios na formação de professores. Rev. bioét (Impr.) 2011; 19(1): 231 - 45.
33. Pires JR & Garrafa V. Educação: Nova fronteira da bioética. Ciênc. saúde coletiva (Impr.). 2011; 16 (Supl. 1):735-45.
34. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Paris, Conferência Geral da UNESCO, 19 de outubro de 2005. Disponível em:http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf. Acesso em 26/10/2011.
35. Dumaresq MIA, Priel MR ; Rosito MMB . A Educação Bioética no Ensino Fundamental:um estudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contrapontos (UNIVALI).2009;9:66-76. Disponível em:<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1026/1133>>. Acesso em 02/06/2011.
36. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. 184p.
37. Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 2010.
38. Brugger, P. Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental. Linhas Críticas.2009; 15(29):197-214.
39. Brugger, P. Educação ou adestramento ambiental? Florianópolis: Letras Contemporâneas; 2004.

40. Couto VB. Ética animal: Uma análise dos livros didáticos de ciências do primeiro segmento do Ensino Fundamental [monografia]. Rio de Janeiro: Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Federal Fluminense; 2005.
41. Freire P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:UNESP;2000.
42. Zawistowski SL. Humane Education Movement. In: Bekoff M & Meaney CA (eds.). Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare. Connecticut: Greenwood Press; 1998.pp.189-191.
43. Selby D. Earthkind: a teachers' Handbook on humane education. Londres: Trentham Books; 1995.
44. Lobo IVP. A Construção do Conceito de Educação Humanitária nas Escolas: Ensinando o Bem Estar Animal [monografia]. Niterói: Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense; 2007.
45. Instituto Nina Rosa. Disponível em:<<http://www.institutoninarosa.org.br>>. Acesso em 01/12/2011.
46. Sociedade Mundial de Proteção Animal. Disponível em: <<http://www.wspabrasil.org>>. Acesso em 01/12/2011.
47. Moscovici, S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF; 1961.
48. Vasconcellos KM. Convivendo com a alteridade: Representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva [dissertação]. Recife: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco; 2008.
49. Jodelet D. As Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ; 2001.

50. Duveen G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: Guareschi P & Jovchelovitch S (Orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 261-293.
51. Lopes ESL, Park MB. Representação social de crianças acerca do velho e do envelhecimento. Estudos de Psicologia. 2007; 12(2): 141-148.
52. Dal-Farra, RA. Representações de animal na contemporaneidade: uma análise na mídia impressa [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2003.
53. Abric JC. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira ASP & Oliveira DC (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB Editora; 1998. pp.27-38.
54. Denzin NK. The Research Act. Chicago: Aldine; 1970. p. 308-10. Apud: Flick U. Qualidade da Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009. pp. 65.
55. Gaskell G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: Bauer M (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes; 2002.
56. Almeida AMO, Santos MFS. Representações sociais masculinas de saúde e doença. In: Trindade ZA, Menandro MCS, Nascimento CRR (Orgs.). Masculinidades e práticas de saúde. Vitória: GM;2011.pp.99-128.
57. Ribeiro ASM. Os homossexuais em busca de visibilidade social [tese]. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília; 2005.
58. Ribeiro ASM. Macho, adulto, branco, sempre no comando? [dissertação]. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília; 2000.
59. Faraco CB. Interação humano-cão: o social constituído pela relação interespecie [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2008.

60. Oliveira SBC. Sobre homens e cães: um estudo antropológico sobre afetividade, consumo e distinção [dissertação]. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2006.

61. Associação Nacional dos Fabricantes de Alimentos para Animais de Estimação (ANFAL). Pet news. 2001. Apud: Faraco CB. Interação humano-cão: o social constituído pela relação interespecie [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2008.

62. Serpell J. Guest editor's introduction: Animals in children's lives. *Society and Animals*. 1999; 7(2): 87-94.

63. Naconecy CM. Ética e animais: um guia de argumentação filosófica. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2006.

64. Santana LR & Oliveira TP. Guarda responsável e dignidade dos animais. Disponível em:<<http://www.abolicionismoanimal.org.br/artigos/guardaresponsveledignidadedosanormais.pdf>>. Acesso em 15/10/2011.

65. Segre M. O ensino da Bioética. In: Barchifontaine CP & Pessini L (Orgs.). *Bioética e Longevidade Humana*. São Paulo: Loyola; 2006. pp.177-182.

66. Schramm FR. Bioética da proteção: justificativas e finalidades. *Iatrós*. 2005; 1: 121-30.

67. Schramm FR. Bioética, biossegurança e a questão da interface no controle das práticas da biotecnociência: uma introdução. *Revista Redbioética/UNESCO*. 2010;1(2):99-110.

68. Alves C. Um cão Lobo a cada duas horas. *Revista Veja*. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/um-cao-lobo-a-cada-duas-horas>>. Acesso em: 13/12/2011.

69. Felipe ST. Violência mimética, adultos, crianças, animais. Disponível em:<
<http://educacao.blogspot.com>>. Acesso em: 11/10/2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho ou filha está sendo convidado (a) a participar do projeto de dissertação de mestrado: “A representação social de crianças sobre os animais à luz da bioética”. Tal pesquisa tem como justificativa a grande necessidade de se construir uma nova relação do ser humano com os animais.

O presente estudo tem como objetivo conhecer a representação social e as práticas das crianças em relação aos animais. Espera-se, com este conhecimento, poder apontar práticas e intervenções pedagógicas a serem realizadas para se trabalhar um novo olhar sobre os animais.

A participação do aluno ocorrerá mediante sorteio e poderá ocorrer de duas formas durante o período normal de aula em dias diferentes:

- 1) Participação individual em que para cada aluno participante a pesquisadora proporá um pequeno jogo de palavras onde a criança deverá manifestar-se livre e espontaneamente. Terá duração aproximada de 15 minutos.
- 2) Entrevista em grupo conduzido pela pesquisadora que conversará e promoverá pequenas discussões, as quais serão filmadas. Terá duração de 30 minutos.

As respostas serão registradas por um gravador. Nenhuma das informações obtidas será divulgada de forma a permitir a identificação da criança. Os devidos esclarecimentos serão dados de forma clara e compreensível antes e durante a pesquisa, sempre que se fizer necessário.

A participação na pesquisa é voluntária respeitando-se a decisão dos pais ou responsáveis pela criança, bem como a vontade dela própria em participar ou não de qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para a mesma.

Este termo encontra-se redigido em duas vias, sendo uma para o (a) participante e outra para a pesquisadora. Tendo lido este termo e concordado com a participação meu filho (ou filha) nesta pesquisa,

Eu _____ responsável pelo aluno
(a) _____, autorizo sua
participação nesta pesquisa. CPF: _____.

Assinatura: _____ Data: ____/____/2011.

Pesquisadora responsável: Joseth Filomena de Jesus Souza – (61) 8131-8090
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Helena Eri Shimizu
Comitê de Ética em Pesquisa – (61) 3107-1947

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS BASEADO NA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Suj:___ Nome: _____ Idade: __ Série:_____ Data:

1ª PARTE: EVOC- Quando eu penso nos animais...

Palavras Evocadas:

O que significa para você?

2ª PARTE: EVOC- Cuidar dos animais é...

Palavras Evocadas:

O que significa para você?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO ESTUDO



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **165/10**

Título do Projeto: “Educação Humanitária: sensibilização ética pelos animais não-humanos e pelo meio ambiente”.

Pesquisadora Responsável: Joseth Filomena de Jesus Souza

Data de Entrada: 03/12/2010

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **165/10** com o título: “Educação Humanitária: sensibilização ética pelos animais não-humanos e pelo meio ambiente”, analisado na 12ª Reunião Ordinária, realizada no dia 14 de dezembro de 2010.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 28 de janeiro de 2011.


Prof. Natan Monsore
Coordenador do CEP-FS/UnB