

ENSINANDO ÉTICA PÓS-HUMANISTA NA FACULDADE DE DIREITO: AS DIMENSÕES DE GÊNERO, CULTURA E RAÇA NA RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES¹

Teaching posthumanist ethics in Law school: the race, culture, and gender dimensions of student resistance

Maneesha Deckha

Professora Associada da Faculdade de Direito da Universidade de Victoria/Canadá. E-mail: mdeckha@uvic.ca

Recebido em 11.09.2013 | Aprovado em 07.03.2014

RESUMO: Este ensaio desafia as fronteiras hegemônicas humanistas do Direito ao analisar os desafios envolvidos em padronizar disciplinas pós-humanistas nos currículos dos cursos de direito. Assuntos pós-humanistas relacionados ao ensino jurídico são vistos como marginais e indignos de séria discussão ou bolsa de estudo. A autora identifica os problemas que podem surgir com a introdução de conteúdos críticos pós-humanistas através de sua experiência no ensino de direito animal como uma disciplina opcional e como parte de uma disciplina anual obrigatória sobre Direitos de Propriedade, bem como na realização de uma conferência anual coordenada por estudantes. Ela argumenta que os preconceitos relacionados a gênero, raça e outros padrões, herdados do sistema de ensino jurídico como um todo, impedem os estudantes de adotarem discursos jurídicos não-hegemônicos que desafiem suas percepções acerca do Direito e seu papel. Esses preconceitos levam à resistência e ao desafio às discussões de direito pós-humanistas até mesmo a estudantes marginalizados ou “alterna-

tivos”. A autora argumenta que esses preconceitos internalizados, que constituem a visão de mundo dos estudantes, poderiam ser enfrentados através de uma formulação pedagógica sensível e inovadora no ensino de disciplinas pós-humanistas como o Direito Animal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico – Direito Alternativo – Pós-Humanismo

ABSTRACT: This Essay challenges laws’ hegemonic humanist boundaries by analyzing the challenges involved in mainstreaming post-humanist subjects into the legal curricula. Posthumanist subjects in legal education are perceived as marginal and unworthy of serious discussion and scholarship. The author identifies the problems that can arise in introducing posthumanist critical content through her experience of teaching animal law as an optional course and as a part of a compulsory first-year course on property law and in advising on an upper-year student-led conference. She argues that the biases related to gendered, racialized, and otherwise differentiated norms inherited by the legal education system as a whole preclude students from embracing non-hegemonic legal discourses that challenge their perception of law and its role. These biases lead to resistance and challenge to the posthumanist discussions of law even by marginalized, or “outsider,” students. The author argues that these internalized biases that constitute the worldview of the students could be addressed through innovative and sensitive pedagogic formulation in the teaching of posthumanist subjects like animal law.

KEYWORDS: Legal Education – Alternative Law – Posthumanism

SUMÁRIO: 1. Introdução - 2. Alternativos na Faculdade de Direito - 3. A intervenção Pós-Humanista - 4. Enfrentando a resistência ao conteúdo pós-humanista - 5. Conclusões - 6. Notas de referência

1. Introdução

O debate sobre o *status* moral e jurídico dos animais aumentou nos últimos anos. No mundo jurídico a questão da opressão animal se tornou uma “fronteira da justiça”,² e um número crescente de professores de faculdades de Direito contribui para este *momentum* oferecendo disciplinas sobre o tema.³ A presença de disciplinas que têm como foco o Direito Animal e o tratamento

jurídico dispensado aos animais nos currículos das faculdades de Direito canadenses não é tão incomum como antes. A partir de 2008, sete faculdades de Direito dentre as mais de trinta ao redor do país ofereceram disciplinas sobre direito animal ou tratamento jurídico dos animais⁴. Embora as disciplinas de Direito Ambiental tenham introduzido, décadas atrás, perspectivas pós-humanistas nas faculdades de Direito, elas, de modo geral, não se focam nos interesses básicos dos animais ou concebem os animais individualmente, separados dos membros de sua espécie. As disciplinas de direito animal são diferentes, uma vez que elas tendem a fornecer uma crítica das teorias e perspectivas, humanistas ou não, mas não contestam as dimensões especistas do Direito e do impacto dessas dimensões nos animais. As disciplinas de Direito Animal têm uma visão pós-humanista que se estende para além do ambientalismo e se concentra no sofrimento e tratamento dos animais individualmente.

Esta tendência nas faculdades de Direito canadenses, que se desenvolve ainda mais rapidamente nas faculdades de Direito estadunidenses, está comprometida com uma perspectiva pós-humanista.⁵ O prestígio que os juristas e as faculdades de Direito têm com o público em geral se estende para o conteúdo das disciplinas que eles oferecem; Direito Animal e o tratamento jurídico dos animais são mais considerados como assuntos sérios para o grande público, quando as faculdades de Direito os adotam em seus currículos.⁶

No entanto, pode haver um custo para essas ofertas pós-humanistas de essa tendência de crescimento não torna visível: um custo para os professores e estudantes que trazem a crítica pós-humanista e que pode ser resultado da resistência dos estudantes, e, às vezes dos administradores, ao pensamento crítico pós-humanista que coloca em cheque práticas jurídicas e culturais fundamentais, mas também as críticas humanistas da Alterização dos efeitos da lei. O conteúdo pós-humanista desafia a tradição e o pensamento jurídico, mas também as tradicionais críticas feministas, anti-racistas e pós-colonialistas, além de

outras críticas ao Direito. O impacto do pós-humanismo pode ser desestabilizador para estas duas visões de mundo.

Este artigo discute como a intervenção pós-humanista no ensino jurídico é complicada e sofre resistência, não só dos estudantes que se enquadram facilmente à cultura jurídica tradicional e adota os seus valores, mas também daqueles que se identificam como marginalizados pelas faculdades de direito e instituições jurídicas, dentre eles as feministas, os anti-racistas e similares. Parte dessa resistência é gerada pela inclusão da crítica pós-humanista nos currículos fora das disciplinas de Direito Animal. Também emerge do espaço social habitado por pesquisadores de minorias raciais ou de gênero, que se deparam com questionamentos do pensamento pós-humanista sobre o consumo de carne e outras práticas culturais e sociais cotidianas de seus pares. Através da metodologia da narrativa pessoal baseada em minha própria experiência ensinando sobre animais em minha faculdade de Direito, eu ilustro uma variedade de tensões que podem surgir quando se tenta integrar o conteúdo pós-humanista em relação aos animais no ensino jurídico, para além das disciplinas especializadas e opcionais de Direito Animal.⁷ Eu argumento que o ensino de perspectivas pós-humanistas é muito afetado de forma negativa por pesquisadores de gênero, raça, classe e cultura nas faculdades de Direito. Especificamente, esse artigo traça dois caminhos semelhantes e paradoxais: (1) o primado da razão, da objetividade e do homem como sujeito de direito incluído nos discursos jurídicos sobre os direitos humanos; e (2) as críticas feminista, anti-racista, pós-colonialista da posição dominante representam um desafio especial ao fomentar o pensamento crítico sobre os animais não-humanos no ensino jurídico.

Este artigo analisa como essa resistência aparece no debate sobre o significado do consumo de carne dentro da agenda de justiça social, e o colapso na capacidade do pensamento crítico que pode ocorrer quando os estudantes progressistas são ques-

tionados sobre o consumo animal – um *deficit* em si facilitado pelas dinâmicas de poder dentro de instituições jurídicas e gerado pela crítica às normas jurídicas não positivadas. O efeito é uma dupla retribuição aos animais como referentes ausentes, pegando emprestado de Carol Adams, primeiro, como objeto de consumo fragmentado e segundo, como reivindicadores de justiça deslegitimados.⁸

A parte II deste artigo faz uma revisão de literatura das disciplinas alternativas nas faculdades de Direito e conecta a experiência do ensino de Direito Animal com a resistência que ele se depara. A parte III, por sua vez, discute os vários desafios que surgem ao se persistir em um ensino e pesquisa pós-humanista nas faculdades de Direito, moldado por múltiplos eixos de diferenças sociais. Esta parte explora a extensão dessa resistência, que pode surgir de estudantes pouco sensíveis às perspectivas pós-humanistas, e o desafio particular que vêm à tona quando se ensina sobre animais a estudantes que estão interessados em disciplinas e perspectivas alternativas, mas que não abraçam as perspectivas pós-humanistas. Finalmente, a parte IV sugere algumas estratégias para tornar o ensino de Direito Animal um processo mais suave e uma experiência mais gratificante, tanto para professores como para estudantes.

2. Alternativos na Faculdades de Direito

Essa parte revisa a literatura sobre a pedagogia alternativa/crítica relacionada ao ensino jurídico, focalizando os componentes dos cursos alternativos e na identidade dos professores para documentar a resistência, e até mesmo as reações adversas (*backlash*) que a pedagogia alternativa/crítica pode gerar. Esta parte define o conceito de pedagogia alternativa e explica sua relação com o currículo das escolas tradicionais de Direito.

2.1. Pedagogia Alternativa

Natasha Bakht e seus co-autores providencialmente definem o conceito de “pedagogia alternativa”:

Nós usamos a expressão alternativo para descrever aqueles que são membros de grupos que historicamente não têm poder na sociedade ou que sempre estiveram fora dos reinos da moda, do ensino e das decisões legais. Pedagogia alternativa denota uma abordagem de ensino feita por membros desses grupos, incluindo teóricos críticos de minorias raciais ou pós-colonialistas, intelectuais aborígenes, feministas, aqueles preocupados com a opressão de classe ou com a discriminação baseada na deficiência e todos aqueles amplamente caracterizados como diferentes.⁹

Como notam essas autoras feministas, a pedagogia alternativa promove perspectivas que desafiam os contos típicos do legalismo liberal. O legalismo liberal é a um conjunto de valores que dá vida ao Direito, e que imagina e privilegia implicitamente indivíduos humanos dotados de autonomia e capacidade de razão, além de promover o instituto da propriedade privada.¹⁰ Revelar essas concepções jurídicas, bem como a forma com que suas normas operam para excluir e seus valores colonizadores e discriminatórios, tem sido o foco das teorias jurídicas feminista, anti-racista e pós-colonialista nos últimos anos.¹¹ Nas faculdades de Direito, por exemplo, os cursos alternativos sugerem aos estudantes que suspendem suas crenças na certeza, legitimidade, cognoscibilidade, objetividade e universalidade do direito. Os estudantes são socializados para identificar essas características do Direito e do sistema jurídico logo que ingressam na faculdade de Direito. Os cursos que desafiam essa concepção são considerados como alternativos ao currículo normal e básico das faculdades de Direito. Frequentemente, como Bakht e outros notam, a pedagogia alternativa é ensinada por professores que se identificam a si mesmos como alternativos, facilitando, desse modo, a percepção, dentro do corpo discente, de que esses cursos estão fora do núcleo do assim chamado direito “real”.¹²

Enquanto os cursos alternativos certamente promovem o pensamento crítico, eles também ingressam na esfera pública, promovendo um tipo de pedagogia, frequentemente chamada “pedagogia crítica”, que está voltada para a mudança social e para a anulação dos desequilíbrios do poder.¹³ Linda Keesing-Estilos explica as diferenças entre os dois tipos de investigação crítica:

O pensamento crítico estimula a análise de discurso e de situações para identificar afirmações ou significados defeituosos ou não confiáveis. Embora ele possa encorajar o discernimento em relação à condição social e humana, ele não requer especificamente uma ação social. A pedagogia crítica, por sua vez, está preocupada com a injustiça social, e analisa e promove práticas que tem o potencial de transformar instituições ou relações sociais opressivas, em sua maior parte através de práticas educacionais.¹⁴

Nós aprendemos que a pedagogia crítica é uma forma politizada do pensamento crítico, conectando o discernimento individual com a práxis e com os problemas sociais mais amplos. Tendo em vista os seus objetivos de deslegitimar os modelos dominantes, desbloquear os padrões de dominação social e capacitar grupos alternativos e estudantes, os cursos alternativos são tipicamente repositórios de uma pedagogia crítica mais orientada para a justiça social.¹⁵

Dependendo do que nós pensamos sobre as aspirações gerais dos estudantes de Direito, não é surpresa que os cursos alternativos sejam menos populares nas faculdades de Direito do que os cursos tradicionais.¹⁶ Bakht e outros conduziram um estudo sobre sete faculdade de Direito de língua inglesa no Canadá e identificaram as atitudes dos estudantes em relação aos cursos alternativos nos currículos das faculdades de Direito.¹⁷ Empregando uma metodologia de pesquisa orientada e motivada por uma percepção anedótica de que a matrícula de estudantes em cursos de teoria jurídica feminista havia diminuído nos últimos anos, os autores partiram para investigar se a matrícula

em cursos alternativos também havia diminuído.¹⁸ Ao mesmo tempo em que caracterizavam suas pesquisas como “exploratórias”,¹⁹ eles fizeram várias descobertas interessantes baseadas em mais de 1.100 respostas dos estudantes.²⁰ Uma descoberta é que os estudantes preferem cursos de doutrina.²¹ Embora eles tenham descoberto que os estudantes preferem cursos doutrinários como disciplinas eletivas no segundo e terceiro ano da faculdade de Direito por múltiplas razões – como treinamento de suas habilidades jurídicas, como preparação para o exame da Ordem, como exposição pré-jurídica ao tema ou como mal desempenho no primeiro ano de Direito²² - posições ideológicas e considerações negativas atribuídas ao conteúdo alternativos são razões frequentemente citadas para não se escolher esses cursos.²³ De maneira importante, o estudo incluiu o direito animal no rol dos cursos alternativos.²⁴

Embora a pesquisa tenha se concentrado nas disciplinas eletivas de fim do curso, o conteúdo alternativo pode também ser oferecido nos cursos do primeiro ano, geralmente com a intenção de situar o Direito dentro de seu contexto social, cultural, econômico e histórico.²⁵ As perspectivas teóricas típicas incluem uma mistura de teoria feminista, crítica racial, pós-colonial e homossexual.²⁶

Isto não seria incomum porque a aversão à escolha de cursos alternativos identificada nos últimos anos do curso da faculdade operava nas turmas de primeiro ano sob a forma de resistência. Isto pode acontecer especialmente porque os estudantes não têm opção no primeiro ano obrigatório. A seção seguinte discute como as identidades alternativas dificultam as atitudes em relação aos cursos alternativos.

2.2 Alternativos

Na medida em que aprender Direito e habitar o espaço de uma faculdade de direito são experiências novas, podemos imaginar que todos os estudantes do primeiro ano poderiam legiti-

mamente se sentir estranhos ao entrar na faculdade de Direito.²⁷ Embora muitos estudantes possam se ajustar rapidamente e ter experiências positivas com o Direito, existe uma crescente evidência de que as culturas na faculdades de Direito típicas da América do Norte afetam adversamente o bem-estar do estudante no curso de seus três anos.²⁸ Apesar desta semelhança do primeiro dia de experiência e o mal-estar que afeta os estudantes de Direito devido às alienantes normas da educação jurídica, é possível desenhar uma distinção entre os estudantes integrados e os estudantes alternativos na faculdade de Direito. Uma possível unidade, compartilhada entre os estudantes, entra em colapso quando os privilégios e exclusões incorporados ao Direito e às práticas das faculdades de Direito são percebida nos primeiros dias pela sensibilidade alternativa. Isto resulta do impacto que a identidade de alguém na sala de aula, e os privilégios ou a falta deles pode ocasionar, tem a ver com a informação que é recebida e o processo de aprendizado, tanto dentro quanto fora da sala de aula.²⁹ Uma identidade jurídica não-convencional – alguém que não é homem, branco, não-deficiente, heterossexual e de classe média – pode dificultar o aprendizado na faculdade de Direito.³⁰ Pode dificultar também a capacidade de ensinar. Este é particularmente o caso em que o material ensinado é percebido como marginal e engaja os estudantes em uma pedagogia crítica.

Dentro das faculdades de Direito, o trabalho de teóricos críticos de questões raciais e juristas feministas tem sido particularmente instrutivo ao destacar essa dinâmica de como o diferente faz diferença em relação aos professores. Os trabalhos de Derrick Bell e Richard Delgado se destacam nessa temática. a esse respeito.³¹ Ambos têm demonstrado convincentemente a importância da raça do professor para o modo como ela vivencia a sala de aula, os colegas, os administradores e a maneira como é tratado pelos estudantes.³² As feministas têm feito o mesmo em relação ao gênero, raça e idade,³³ notando, por exemplo, que as professoras parecem receber a maior parte da resistência estudantil, com o efeito sendo mais agudo entre as professoras de minorias

raciais.³⁴ Uma das críticas, reais e imaginadas, dos estudantes é que os professores do sexo feminino tem um programa para empurrar se elas questionam o feminismo ou que professoras de minorias raciais são defensivas se eles questionam o racismo sistêmico.³⁵ Isto se deve à dificuldade dos grupos dominantes em reconhecer que o direito concede privilégios, uma vez que os privilégios operam invisivelmente.³⁶

Estes tipos de dinâmicas institucionais estão presentes quando as críticas aos dogmas e princípios do sistema jurídico partem de teorias humanistas como o feminismo ou teoria racial crítica. Como a próxima seção discute, são essas críticas humanistas que dificultam o desafio dos professores, especialmente os professores marginalizados nas faculdade de Direito em razão de sua raça, gênero, sexualidade, capacidade, etc., dificuldades estas que aumentam quando eles incluem a crítica pós-humanista ao repertório da teoria crítica dos currículos das faculdades de Direito.

3. A intervenção Pós-Humanista

3.1. Resistência da corrente dominante

A resistência enfrentada pelos professores que ensinam perspectivas alternativas nas aulas de primeiro ano se estende ao conteúdo pós-humanista. Apesar de seu significativo crescimento nos Estados Unidos desde 1999 e seu crescimento contínuo alhures,³⁷ o conteúdo pós-humanista relacionado a animais ainda é percebido como marginal para o currículo das faculdades de Direito.³⁸ Peter Sankoff chegou a essa conclusão depois de realizar um levantamento das experiências de professores de Direito Animal ao redor do mundo³⁹. Em meu próprio ensino, incorporei ética animal em minha disciplina de primeiro ano sobre propriedade em três dos cinco anos que ministrei esta disciplina anual. Eu introduzi perspectivas pós-humanistas de uma

forma mais intensiva em meu quinto ano de ensino sobre propriedade, oferecendo um módulo completo – de uma semana no semestre da primavera consistindo em duas aulas de oitenta minutos – onde peço aos alunos que considerem a crítica da reificação jurídica dos animais. O módulo foi oferecido no fim do ano como um terceiro exemplo de debates polêmicos atuais sobre o direito de propriedade (o primeiro tratou da divisão da propriedade conjugal e o segundo tratou dos debates feministas sobre a mercantilização do corpo humano). O módulo pós-humanista foi um dos dois a analisar a divisão entre personalidade e propriedade no legalismo liberal. Depois de discutir se o Direito deve reconhecer mais a propriedade de nosso corpo humano (comumente considerado como inalienável em respeito a nossa personalidade), partimos para a discussão inversa que consiste em saber se o Direito não deveria reconhecer mais a personalidade dos corpo animal (comumente considerado como mercadoria e desprovido de personalidade).

Eu abordei a conexão conceitual entre os módulos para dar um alerta e situar a discussão em um debate mais amplo sobre a mercantilização e as concepções da propriedade. Isso fez com que a resistência ao tópico se tornasse ainda mais angustiante, uma vez experimentada. Enquanto havia claramente um punhado de alunos na turma vivamente interessados em uma crítica pós-humanista do Direito (três deles assistiram meu seminário sobre Animais, Cultura e Direito no ano posterior), o nível de perturbação na aula que ministrei no primeiro dia para definir as questões foi sem paralelo com qualquer outra aula que eu já tenha dado em meus primeiros cinco anos de ensino. Eu não atribuo isso apenas à natureza pós-humanista do conteúdo alternativo, mas admito também que essa resistência foi influenciada pela importância geral dada ao conteúdo alternativo que se acumulou durante aquelas últimas semanas com a aproximação do período de provas. Não obstante, houve um evidente descaso pelos temas, situação que eu jamais tinha vivenciado em relação a qualquer crítica humanista alternativa, incluindo

um artigo sobre o teste de brancura (em uma turma de grande maioria branca ensinada por uma mulher de minoria racial – eu) como uma propriedade.⁴⁰ Esse descaso, normalmente exibido por estudantes brancos do sexo masculino assumiu a forma de enfrentamento aberto quando outro estudante, ou eu, estava falando, seja entrando seja saindo da sala, abandonando a aula e rindo alto com descrédito quando eu explicava alguns tópicos da teoria pós-humanista. Esses foram comportamentos que a turma não havia manifestado coletivamente anteriormente.⁴¹

Embora exista uma preocupação com o fato dos alunos verem as perspectivas alternativas como marginais ou irrelevantes e se tornarem relutantes em se envolver com elas como uma parte séria de sua formação, essa preocupação é maior ainda em relação ao conteúdo pós-humanista. Eu só posso me perguntar, da mesma forma que ocorre com o conteúdo humanista alternativo, se o tema receberia mais respeito, e seria visto mais legitimamente como pertencente ao currículo de uma faculdade de Direito, se eu fosse uma pessoa que atendesse aos padrões em termos de gênero, raça e minha idade e, portanto, mais intimamente disfarçada com os parâmetros da autoridade jurídica. Sinto-me tentada a comentar que isto de deve, não totalmente, ao fato da crítica pós-humanista contestar o núcleo duro dos valores do legalismo liberal – humanismo – e para muitos estudantes essa exposição a esta crítica pode ser a primeira oportunidade em que eles são instados a refletir sobre a relação ética deles com os animais não-humanos. Seria esclarecedor escutar mais sobre experiências de ensino pós-humanista tanto de professores marginalizados quanto daqueles da corrente dominante. Na próxima seção, eu analiso de que forma a crítica ao humanismo – comparativamente mais familiar quando apresentada em nome das reivindicações de justiça antropocêntricas e movimentos sociais correlatos (tais como aqueles de raça, cultura, etc.) – sofre resistência quando aplicada aos animais.

3.2. Resistência dos estudantes Alternativos

Os desafios em ensinar conteúdo pós-humanista não estão limitados às salas de aula onde a subversão das principais narrativas humanistas do Direito está em jogo. Paradoxalmente, é precisamente a profundidade da subversão da crítica pós-humanista ao humanismo do Direito que pode animar a resistência por aqueles estudantes alternativos que não estão resistentes a uma parte ou a toda a teoria crítica (humanista). Pós-humanismo, sendo um acréscimo efetivamente novo às críticas à modernidade, à diversidade e ao espectro crítico-teórico da igualdade,⁴² não é novo somente para os estudantes convencionais, mas pode fornecer uma nova perspectiva para os estudantes alternativos familiarizados e confortáveis apenas com os conceitos humanistas de diversidade, equidade e seus conceitos associados à igualdade e à anti-opressão. Quando um projeto comum de conteúdo alternativo é vislumbrado nos espaços da faculdade de Direito (através da adoção de certas leituras, criação de grupos de pesquisa, etc.), não há um consenso claro e compartilhado sobre o que é da alçada da diversidade ou equidade, anti-opressão ou justiça social. Este é particularmente o caso quando o conteúdo pós-humanista está em pauta. Lembre-se que a definição de disciplina alternativos pelos autores da pesquisa de Osgoode Hall, discutida acima, Seção II (A), também foi objeto de debate.⁴³ Talvez não seja nenhuma surpresa que a inclusão da disciplina de direito animal seja uma característica desse debate.⁴⁴

3.2.1. Resistência das organizações anti-discriminação

O que eu vejo como um exemplo muito revelador deste terreno fértil foi o planejamento pelos estudantes de uma conferência que aconteceu recentemente na faculdade de Direito na qual eu ensino. A conferência foi bem sucedida em seu propósito de envolver todos os membros da comunidade da faculdade de

Direito, incluindo estudantes, servidores e corpo docente. Foi delineada como um evento de um dia, conduzido pelos estudantes, mas sob a responsabilidade do corpo docente. Embora o tema mude a cada ano, o objetivo é de enfrentar temas que são vitais para o interesse público. No ano em que eu estava envolvido com o planejamento da conferência, o tema foi anti-discriminação, e o plano era que os grupos de pesquisa delimitassem as sessões da conferência, com um formato completamente aberto, sobre temas relacionados aos contratos de seus grupos e a anti-discriminação. Todos os grupos de estudantes, não só os alternativos, foram convidados e encorajados a participar. Esta participação foi dirigida por sub-coordenadores e três mulheres pertencentes às minorias raciais, das quais eu era a orientadora acadêmica.

Uma questão que surgiu durante o planejamento decorreu da visão de anti-discriminação que nosso comitê local do Fundo Estudantil de Defesa Animal (SALDF) demonstrou. A visão do SALDF não foi compartilhada por outros estudantes. SALDF informou aos estudantes sub-coordenadores que a participação deles estaria condicionada à conferência ser uma conferência vegan, um conceito relativamente novo para a faculdade de Direito⁴⁵. Esse pedido encontrou resistência; os sub-coordenadores, por sua vez, propuseram fornecer refeições com opções vegan. Os membros da SALDF não queriam participar de uma conferência sobre anti-discriminação que não levasse a sério o compromisso da não-instrumentalidade da vida animal da SALDF. Eles tomaram a posição de que iriam boicotar a conferência e participar de um protesto político pacífico caso a conferência fosse realizada como um evento não-vegan. Da perspectiva dos estudantes não pertencentes à SALDF relutantes em realizar uma conferência vegan, concordar com o pedido da SALDF parecia ser um ato excludente, uma vez que, segundo a visão deles, somente comida vegan seria oferecida. Eles queriam que a SALDF concordasse com aquilo que a maior parte da administração da faculdade de Direito compreendia como

um compromisso: um evento onde as opções veganas fossem abundantes, mas não os únicos itens no menu.

Insatisfeitos com aquela proposta e aborrecidos com o que eles consideravam um tratamento desdenhoso às suas visões sobre o significado da anti-discriminação, SALDF trouxe a questão à tona ao presidente do Comitê Anti-Discriminação da faculdade, um grupo formado por um número igual de representantes de estudantes e professores, que colocou a questão na pauta de uma de suas reuniões. Operando conforme os seus procedimentos normais, o Comitê Anti-Discriminação aprovou uma resolução que apoiava a proposta de oferecer comida exclusivamente vegana na conferência. Essa resolução aborreceu os estudantes que não eram a favor de um evento exclusivamente vegan, de modo que eles se sentiram desprezados por uma decisão em que eles não foram consultados.⁴⁶

Como conselheiro do corpo docente para a conferência, eu fui chamada pelas estudantes sub-coordenadores para dar um parecer que pudesse resolver a contestação dos estudantes sobre a comida. Eu já desconfiava de que eu seria (erroneamente) considerada incapaz de lidar com essa tarefa, porque eu mesma era vegana e defensora dos animais através de minha pesquisa e ensino pós-humanista, um fator conhecido por muitos dentro da faculdade de Direito. Foi por essa razão especificamente que eu mesma não levantei a questão da comida e da visão da SALDF sobre igualdade quando a organização e planejamento da conferência estava em curso. Quando a questão foi levantada por estudantes envolvidos com a SALDF, os estudantes sub-coordenadores me colocaram a par durante as nossas reuniões regulares. Meu parecer foi que eles considerassem seriamente o pedido da SALDF como um convite para ampliar os parâmetros da idéia de igualdade e considerar o impacto que um boicote e um protesto teriam para a conferência em uma perspectiva de relações públicas. Eu percebi que a minha ansiedade em trazer a questão à tona foi bem fundamentada e minha precaução decorrente disso foi uma resposta prudente.

As discussões que eu tive tanto com os estudantes como com os administradores tentando resolver a questão sobre a comida revelou-me aquilo que eu já havia desconfiado: como alguém interessada em pensar, escrever e pesquisar sobre as críticas pós-humanistas ao Direito e à sociedade e como vegana, eu fui tida como alguém que sofre de uma parcialidade na questão da comida e como incapaz de aconselhar adequadamente aos estudantes. De fato, sem me informar, os sub-coordenadores falaram com o diretor de relações estudantis sobre a minha incapacidade evidente para aconselhá-los devidamente nesta disputa sobre a comida da conferência. Mais tarde, houve a especulação de pelo menos um dos sub-coordenadores de que eu estava atuando nos bastidores com outros indivíduos de influência em nossa faculdade de Direito, com idéias afins às minhas, para construir um resultado que favorecesse a posição da SALDF. Os estudantes que defendiam o pedido da SALDF foram acusados de *bullying* pelos outros estudantes, uma acusação que não parece ter sido contestada pela administração envolvida na questão.

A controvérsia sobre a questão da comida atingiu o nível máximo em novembro e a organização se voltou para o efetivo conteúdo acadêmico da conferência. A questão foi finalmente resolvida pela aquiescência dos outros estudantes ao pedido da SALDF, embora a controvérsia tenha se espalhado até certo ponto para um grupo maior de estudantes, e alguns estudantes abordaram a administração da faculdade para questionar os parâmetros veganos da comida, uma vez que no final a administração defendeu esta posição. O resultado foi uma conferência vegan bem sucedida onde a SALDF participou, houve abundantes elogios às refeições vegan, e muitos estudantes interessados em questões de igualdade participaram.⁴⁷ O custo desse sucesso para a comunidade da faculdade de Direito foi, no entanto, uma intensa divisão dos estudantes por um período de tempo, estigmatização dos estudantes da SALDF, ressentimentos de estudantes por toda parte e o colapso na comunicação e organização. O custo dessa questão para mim como professora da

faculdade foi um período de permanente stress por lidar com acusações e insinuações de ter sido tendenciosa enquanto tentava administrar o conflito dos estudantes.

3.2.2. *Stress exclusionista – Escolhas Liberais*

Quais reflexões teóricas podem ser recolhidas dessa experiência, no geral, dolorosa? Primeiro, pode ser notado que a conferência é o principal exemplo do pensamento de Bernice Johnson Reagon de que os trabalhos em grupo não são fáceis,⁴⁸ e a famosa exortação de Audre Lorde, que afirma que os espaços de coalizão não são “seguros”.⁴⁹ Ambos os lados desse debate sobre a comida vegana viram suas posturas como uma postura anti-discriminação desejável. Para os estudantes da SALDF a favor de refeição exclusivamente vegan, uma conferência anti-discriminação que perpetuasse a exploração e instrumentalização animal estaria trabalhando com objetivos opostos aos declarados pela SALDF. Uma vez que os estudantes que organizaram o evento, pertencentes a minorias raciais, estavam acostumados a ver a anti-discriminação de uma forma mais convencional e antropocêntrica, o pedido da SALDF lhes parecia extremo e inflexível. Mais do que isso, era visto como excludente.

Havia dois níveis de compreensão que levaram a esta última caracterização. Em primeiro lugar, para aqueles que operam a partir da posição liberal tradicional, fornecer apenas refeições veganas era uma atitude excludente, porque excluía as escolhas de não-veganos. Eu chamo a isso de compreensão clássica liberal, porque coloca a maioria e minoria no mesmo plano de poder na análise do impacto de uma decisão sobre as suas preferências e interesses. O fato da comida vegana estar na dieta da maioria absoluta da comunidade majoritária e hegemônica não impede que o rótulo de “excludente” seja colocado. O fato de que um evento vegano pode ser visto como “inclusivo por várias razões – fornecer comida que provavelmente qualquer pessoa pode

comer – é também uma posição difícil de aceitar sob a perspectiva liberal, a qual fixa o seu padrões e lutas na possibilidade de aceitar diferentes centralizações. Aqui, o princípio liberal de anti-discriminação significa tratar a todos da mesma maneira, e isto não justifica uma hegemonia na alimentação ou qualquer outra escolha normalizante que desconsidere o *status* culturalmente dominante da carne. Que o veganismo pode precisar de ações afirmativas para obter um *status* cultural equivalente ao não-veganismo não reverbera muito bem no paradigma liberal, que luta para identificar as diferenças e hegemonias culturais secundárias.⁵⁰ Assim, longe de ser uma atitude revolucionária ou de resistência política, impedir aos não-veganos de consumir produto animal (mesmo por um dia) se apresenta como uma imposição discriminatória e injustificada dos valores de um grupo sobre toda a comunidade.⁵¹

3.2.3. *Stress de exclusão – identidades de gênero, raça e classe*

A segunda compreensão da exclusão transcende à ideologia liberal, mas não a humanista. Isto foi proclamado no exemplo da conferência a partir de um espaço muito mais comprometido com as políticas da diferença e com políticas progressistas da identidade, mas também firmemente comprometido com a fronteira humano-animal e a hierarquia decorrente dela. Por esta perspectiva, o pedido vegano foi excludente porque marginalizava os estudantes que tiveram uma formação rural e cujos pais ou outros parentes podiam ainda estar envolvidos com a criação de animais para o abate. Embora não explicitamente declarado para mim, em nenhum momento, dado o demográfico da nossa faculdade de direito, isto poderia ter sido interpretado como uma preocupação com a ofensa aos estudantes brancos de baixa renda e de formação rural. Quando os estudantes falaram dessa preocupação, minha resposta foi novamente tentar ver a postura da SALDF como um avanço igualitário: assim como aqueles que

reivindicam igualdade para grupos que a maioria de nós reconhece como legítimos com base em preocupações com a diversidade e a equidade (pessoas com deficiência, minorias raciais, mulheres brancas, etcetera) podem entrar em conflito com os valores de alguns estudantes e a formação que eles tiveram, esse conflito não deve servir de razão para evitar a persecução da igualdade substantiva como objetivo.

Mas a acusação de exclusão provou ser mais complicada por também se estender para as diferenças raciais e culturais. Uma outra razão consubstanciando a alegação de exclusão foi a de que o evento vegano desrespeitava e implicitamente impugnava as práticas alimentares de grupos etno-culturais, muitos deles não-brancos, que preferiam uma dieta rica em carne e outros produtos de origem animal. Embora essa alegação seja mal direcionada, ela é, sem embargo, feita com frequência em organizações progressistas sempre que a questão das escolhas da refeição e da comida é, literalmente, colocada em pauta. Marti Kheel discute um caso muito semelhante com o qual ela se deparou em uma conferência acadêmica feminista.⁵² Em resposta a uma proposta para que na conferências posteriores a comida fosse vegana, algumas feministas, especialmente aquelas de grupos culturais e de minorias étnicas marginalizadas, se opuseram, porque elas se sentiram desrespeitadas em suas escolhas alimentares.⁵³ Kheel observa que a presunção que moveu aquela resposta foi a crença de que práticas vegetarianas e veganas poderiam ser entendidas como brancas, enquanto o consumo de carne poderia ser entendido como relacionado às minorias raciais.⁵⁴ Dessa forma, o pedido, parecido com o pedido feito pela SALDF, foi visto como perpetuante das dinâmicas racista e colonial.

É importante parar um momento para demonstrar a natureza bizarra e, ironicamente, colonial desse tipo de alegação. Sheri Lucas captura a ilogicidade disso:

A despeito de nossa estrondosa arrogância, o Ocidente não tem o monopólio sobre vegetarianismo ético. Sugerir outra coisa é silenciar sobre a diversidade de vegetarianismos éticos e igno-

rar, de forma suspeita, tradições ocidentais como se elas fossem irrelevantes ao debate vegetariano-feminista. Mas elas são relevantes. Nós temos perus no dia de Ação de Graças, sorvete em nossos bolos de aniversário, “canja de galinha para a alma” e churrascos de verão. Em nossas conferências, casamentos e refeitórios, em nossas lancheiras e casas, a maioria dos produtos que nós comemos contém produtos com carne, ovos ou leite. Tratar o vegetarianismo ético como um ideal que os Ocidentais querem empurrar para o resto da humanidade é perder a noção da realidade. Na realidade, nós seríamos os que mais teríamos que mudar se os seres humanos se tornassem uma espécie vegetariana. E nós seríamos os que mais reclamaríamos da falta de comida animal. A maioria da população humana não sentiria esse beliscão. Ela já vive desse jeito.⁵⁵

Como Lucas enfatiza, uma simples pesquisa sobre as práticas alimentares globais revela que a dieta ocidental é, fartamente, uma das dietas mais, senão a mais, centradas em animais, no mundo⁵⁶. Sugerir que o veganismo ético é uma nova ideia ocidental para os não-ocidentais é simplesmente incorreto. Como declara Lucas, o contrário é que é verdadeiro: comer carne é fazer parte completamente da cultura Ocidental baseada no Iluminismo que define o humano através do sacrifício e desprezo pelos animais.⁵⁷ Os europeus vieram a tomar conhecimento sobre o vegetarianismo através de seu contato com a Índia.⁵⁸

Apesar dessa realidade histórica e contemporânea, a alegação cultural de imperialismo e racismo frequentemente é frequentemente feita nos círculos progressistas.⁵⁹ De fato, apareceu em um dos poucos comentários escritos dos estudantes na pesquisa que distribuimos depois da conferência. Nós não deveríamos estar surpresos com esta politização sobre a alimentação e os sentimentos complexos que a alimentação provoca nas pessoas. Como Cathryn Bailey enfatiza, “a desconstrução e reprodução da identidade de raça, gênero e classe está relacionada com as práticas alimentares” (entre outros fatores) e o esclarecimento sobre essas conexões é crucial para o desenvolvimento de teo-

rias viáveis relacionadas ao vegetarianismo.”⁶⁰ Ela dá exemplos de como nossas identidades são construídas da seguinte forma:

Também não devemos minimizar a ligação de pessoas da classe trabalhadora de todas as raças com o consumo de carne. Se um jantar com carne é reservado para um senhor ou tido como marca de distinção de uma pessoa de classe alta, então a reivindicação de privilégio de classe pode razoavelmente ser pensada como uma reivindicação do consumo de carne. Afinal de contas, hábitos alimentares são por si mesmos uma parte importante da cultura; boa parte de como se adquire ou se reivindica uma identidade cultural se dá através da adoção de hábitos alimentares. Isso ajuda a explicar porque o vegetarianismo tem sido, muitas vezes, desprezado como uma escolha de estilo de vida burguês, algo que reflete profundamente uma identidade privilegiada. De fato, ser capaz de afastar qualquer tipo de alimento, muitas vezes diz algo sobre o nível de privilégio de uma pessoa. Paradoxalmente, isso também pode ajudar a explicar o aproveitamento feito pela “comida da alma” dos negros, tradicionalmente feita com as partes dos animais que os senhores brancos não queriam comer.⁶¹

Bailey explica porque o consumo de animais está relacionado às políticas raciais e de classe. Onde hierarquias são parcialmente construídas pelo acesso à carne animal, como as nossas, os corpos dos animais se tornam marca de privilégio, direitos e marginalizações. Participar do consumo de carne animal pode ser uma maneira de reafirmar um maior status cultural e social, o qual lhes fora negado por muito tempo, assim como uma reafirmação de práticas culturais estigmatizadas.⁶² Além disso, se é verdade que, como Carrie Rohman argumenta, ao negar a subjetividade animal através da prática material de comê-los é o passo inicial para uma pessoa constituir-se em plenamente humano nas culturas ocidentais,⁶³ então o que está figurativo e literalmente em jogo na escolha dos alimentos para os estudantes de minoria racial é de grande importância. Como Rohman prossegue na observação, “tornar-se humano exige passar para um campo do discurso que define o sujeito humano como não-animal.”⁶⁴

Também é importante observar que a legitimidade e o status superior das culturas se baseiam no valor atribuído pela cultura majoritária a certos usos culturais dos animais, incluindo práticas alimentares. Glen Elder, Jennifer Wolch, e Jody Emel discutem como “práticas animais são bases extraordinariamente poderosas para criar diferenças e portanto racializações, através da normalização do uso de animais pela cultura majoritária e a estigmatização dos diferentes usos da minoria, os quais conflitam ou não possuem valor aos olhos da cultura majoritária.”⁶⁵ Elder, Wolch e Emel citam vários exemplos de acusações dos usos culturalmente minoritários de animais como “bárbaros” e “selvagens”.⁶⁶ Embora o pretexto para as acusações sejam o sofrimento e o bem-estar animal, os autores argumentam que a verdadeira motivação é xenofoba, uma vez que a cultura majoritária também está cheia de usos dos animais que proporcionam níveis repugnantes de sofrimento animal.⁶⁷ Porém, esses usos estão normalizados e podem até ser parte constitutiva de uma celebrada identidade regional ou nacional (a saber, rodeios, festas de ação de graças, churrascos), enquanto aqueles usos se tornam marcos de diferenças culturais e raciais, e de uma inferioridade civilizatória a ser contida e, até mesmo erradicada, antes que a identidade majoritária seja ameaçada.⁶⁸ Os autores notam uma mudança deste processo de racialização a partir de antigos discursos imperiais. Ali, os não-ocidentais eram racializados através de associações com o corpo e animalidade, ao passo que agora eles são racializados pelos seus usos dos animais.⁶⁹ Em ambos os exemplos, a fronteira homem-animal cria uma encontro colonialista que permite à cultura dominante do Outro subordinar os grupos culturais a partir do discurso de desumanização/animalização.⁷⁰

Voltando às práticas alimentares e à resposta negativa dos estudantes racializados e culturalmente marginalizados que eu supervisionei durante a conferência, nós podemos especular que a insistência em uma conferência vegana feita pela SALDF (e seus estudantes primordialmente brancos) foi interpretado,

pelos organizadores da conferência não pertencentes à SALDF e outros estudantes, como considerar inferiores as práticas alimentares de culturas não-ocidentais na faculdade de Direito, bem como dessas próprias culturas. Isso, por sua vez, pode ter sido sentido como um julgamento desumano e uma investida contra a dignidade humana que grupos culturalmente marginalizados lutam para obter em um contexto cultural que faz da crueldade contra os animais uma prática importante para identificar o “civilizado” e o “humano”⁷¹. Naturalmente, grupos como SALDF não albergam intenções imperialistas e são genuinamente motivados pela compaixão aos animais. Tal como Elder e outros, muitos dos que advogam pelos animais demonstram uma disposição em se opor a todos os usos “bárbaros” dos animais, aplicando os mesmos padrões a todas as culturas, da mesma forma que denunciam as práticas de exclusão contra seres humanos marginalizados.⁷² Contudo, alcançar esse ponto de vista sobre a intervenção pós-humanista é complicado em relação a outras Alterizações. Compreender o poder simbólico do consumo de carne animal no processo de identificação, elitização e estigmatização ajuda a compreender a sensibilidade dos indivíduos marginalizados por seu gênero, raça, e/ou classe quando eles respondem defensivamente àqueles que advogam causas pós-humanistas, e incitam (de uma forma não-imperial) o vegetarianismo ético, traçando comparações e conexões entre os seres humanos marginalizados e os animais.⁷³ Pode também nos ajudar a entender a percepção, ainda incorreta, do vegetarianismo como uma prática elitista desses grupos.⁷⁴ Isto torna mais claro porque a demanda pelo vegetarianismo e veganismo sofre resistência de acadêmicos críticos - até mesmo feministas, baseados em fundamentos anti-racistas e pós-coloniais - através de “rejeições defensivas e reacionárias”.⁷⁵

O argumento “elitista” gerou um debate animado e contínuo em relação às feministas - e, por extensão, a outros acadêmicos críticos - se eles deveriam ser vegetarianos.⁷⁶ Embora eu esteja inclinada a apoiar a visão segundo a qual feministas devam lutar

por uma vida não-violenta e, portanto, vegana, o meu propósito aqui não é resolver este debate, mas identificar as tensões que podem surgir com a defesa acadêmica pós-humanista mesmo dentro de espaços de aprendizado progressistas. Essas tensões têm conseqüências palpáveis. Se eu tivesse previsto que a solicitação de um evento vegano geraria acusações de insensibilidade cultural e racismo, até eu, uma mulher de minoria racial, teria pensado duas vezes antes de tê-la feito, não por causa da plausibilidade de tal acusação, mas pelo stress pessoal e conseqüências que tal debate necessariamente infligiria aos participantes membros de minorias. Esses sentimentos são desencorajadores, mas ilustram o impacto da marginalização das visões pós-humanistas e os traumas que podem resultar para os defensores dos animais no contexto educacional.⁷⁷ Na próxima seção, eu analiso algumas estratégias para evitar esse impacto negativo no contexto educacional para os professores que incorporam a crítica pós-humanista, bem como para transformar a resistência dos estudantes em um engajamento produtivo.

4. Enfrentando a resistência ao conteúdo Pós-Humanista

A prática da pedagogia crítica e o seu objetivo de “ensinar a transgredir”, como Bell Hooks diria, é e contínua difícil⁷⁸. Como diz Roxana Ng :

Ensinar e aprender aquilo que vai contra o que pensamos e sentimos não é fácil, confortável e nem seguro. É demorado, difícil, desconfortável, doloroso e arriscado. Envolve lutas com colegas e alunos, assim como com nós mesmos. É, resumindo, um desafio.⁷⁹

Presumir que existam soluções fáceis para mudar essas dinâmicas seria excessivamente esperançoso e sugeriria uma uniformidade relativa de manifestações de resistência que podem não existir⁸⁰. De fato, os professores têm levado a cabo uma ampla

variedade de métodos e soluções que vão desde evitar completamente a oposição de alunos até permitir e encorajar a resistência deles. Apesar do debate contínuo sobre a eficácia das diferentes técnicas, é útil revisar algumas das estratégias que outros apóiam para tornar ao menos algumas comunidades de alunos mais flexíveis à potência reativa do material transgressivo.

Embora não sejam uma garantia de uma classe harmônica, engajada e receptiva à pedagogia crítica pós-humanista, as estratégias nesta seção são apresentadas de modo a oferecer uma orientação e inspiração, visto que cada vez mais professores ingressam na esfera pós-humanista.

4.1. Estratégias de uma pessoa integrada

A literatura sobre a resistência à pedagogia pós-humanista é escassa. Eu consegui localizar somente dois trabalhos dentro da literatura das ciências sociais e da pedagogia humanista. Fazendo eco à importância do pensamento não-dicotômico acima, a experiência de um desses autores em dar aulas de pós-humanismo enfatiza o papel que a diversidade de pontos de vista desempenha no aprendizado tanto de membros de uma turma pós-humanista quanto de convidados exteriores que são incisivamente contra a perspectiva de conteúdo pós-humanista.⁸¹ O seminário de María Elena García teve como tema a análise das relações humanas com os animais em vez de um curso centrado no animal de *per se*.⁸² Essa formulação da disciplina no calendário universitário de uma famosa faculdade nos Estados Unidos pareceu atrair vários estudantes que queriam defender os seus usos dos animais, assim como estudantes mais prontamente identificáveis como defensores dos animais.⁸³ Embora Garcia tenha dado outros cursos sobre questões humanistas controversas no que concerne a gênero, raça, cultura, etcetera, nos quais ela expôs aos seus alunos *insights* desestabilizadores do pensamento crítico e da pedagogia, ela classifica a sua experiência de ensino

pós-humanista como sem paralelo quanto ao nível de ruptura que ela pode causar a crenças e estilos de vida acalentados por muito tempo. Ela escreve:

Desde o começo, eu tive que revisitatar e revisar as minhas idéias sobre o porquê das pessoas se preocuparem – ou não se preocuparem – com os animais. Mais do que qualquer disciplina que eu havia dado antes, as perguntas que surgiram no seminário resistiam ao confinamento da sala de aula. Eu estava vendo a minha casa, o supermercado e o meu closet com novos olhos. Essa foi uma experiência poderosa e inquietante, visto que ela desafiou algumas bases da “felicidade no lar”.

Tendo crescido, literalmente, e no sentido figurado, nas cozinhas da minha mãe e da minha avó peruanas, eu senti que essa nova familiaridade com o sofrimento animal colocava em questão todo um estilo de vida. As conseqüências das questões que nós estávamos levantando eram palpáveis, no dia-a-dia e na vida como um todo, não só para mim, mas para muitos dos meus alunos.

Eu lembro de um aluno ligando para mim da seção de laticínios do supermercado local aos prantos, não podendo mais comprar uma caixa de leite e lutando com a culpa por ter comprado tanto leite no passado. Raramente leituras acadêmicas são acompanhadas por tamanhas perturbações pessoais e políticas. Entretanto, foram esses tipos de desafios que criaram um seminário extraordinariamente dinâmico, visto que, conforme o velho insight feminista, o pessoal e o político são inseparáveis.⁸⁴

Devido aos desafios ampliados nesse contexto pós-humanista, García sublinha a importância que a sua própria identidade de transição – como alguém chegando à crítica pós-humanista pela primeira vez – desempenhou ao permitir que os seus alunos se sentissem confortáveis para expressar as suas próprias contradições e sentimentos sinceros e, podemos supor, se sentir respeitados e valorizados.⁸⁵ Ela descreve que todos nós estamos em uma viagem de aprendizado conjunto,⁸⁶ facilitando a expressão produtiva dos estudantes⁸⁷.

Eu descobri que uma das coisas mais difíceis para os alunos abraçarem foi a simples noção de mudar de opinião. Parecia haver uma idéia de que uma vez que você fez uma declaração em sala de aula, ela ficava gravada em pedra; não havia espaço para levá-la a outras direções ou moldá-la de modo diferente. Havia também a idéia de que havia uma resposta “certa”, um modo particular de ver o mundo e abordar as questões levantadas. Embora esses tipos de desafios tenham estado presentes em outros cursos, nessa turma, a tensão e paixão que envolviam as respostas dos alunos às leituras e outras dinâmicas do seminário foram inteiramente novas para mim e meus alunos.

Parte da minha resposta a essa atmosfera foi compartilhar minhas próprias contradições e incertezas. Talvez isso dê a impressão de fazer do vício uma virtude, pois diferentemente dos meus outros cursos, eu estava encontrando muitos autores e textos pela primeira vez, e minhas visões estavam em boa medida em formação. Todavia, houve uma clara vantagem em não ter chegado a uma conclusão, em não ter achado um chão firme para pisar. Isso ajudou os outros a questionarem as suas próprias posições, e, assim, contribuiu para fomentar uma dinâmica na qual as pessoas não estavam defendendo posições que estavam em jogo, mas, pelo contrário, buscando novos caminhos para percorrer. Nós fomos, em um sentido importante, companheiros de viagem.⁸⁸

Garcia identifica as claras vantagens em estar em formação das suas visões, o que a coloca, assim, em uma posição que se alinha com a dos seus estudantes – um fato do qual os seus alunos estavam cientes. Embora ela admita as dimensões problemáticas dessa estratégia dos incluídos, dada a intensidade que práticas pessoais envolvendo exploração animal são implicitamente reveladas pelo curso, ela nota a utilidade dessa identidade de transição em forjar uma experiência em sala de aula mais positiva do que poderia ser de outro modo.

Um outro tipo de estratégia dos incluídos é a que eu empreguei na minha turma de primeiro ano de direitos reais. Embora eu esperasse algum nível de resistência ao conteúdo de Direito Animal, eu não esperava o ridículo. A gratificante experiência de imersão nessas questões com alunos mais adiantados em meu seminário Animais, Cultura e Direito criou talvez uma in-

genuidade da minha parte quanta à recepção que eu receberia dos alunos do primeiro ano. Assim, eu respondi de maneira estratégica, embora fundamentalmente ao modo dos incluídos: Eu citei e trouxe livros de juristas das melhores universidades americanas que estavam refletindo e escrevendo sobre animais.⁸⁹

Eu me refiro a essa tática como a de alguém incluído porque os juristas incluídos as usam, basicamente homens brancos, de modo que ela dá credibilidade aos temas alternativos. Curiosamente, a criação de um segundo dia de discussão, mais a leitura adicional dos materiais evocados na segunda aula, deu ocasião a questões mais sérias, a maiores preocupações e gerou mais envolvimento e, assim, uma aula muito mais respeitável do que a primeira.⁹⁰

Eu creio que seja importante mencionar essa tática dos incluídos pelo impacto que ela teve acima e pelo problema de identidade que revela. Pode-se dizer que, se eu tivesse sentido que os alunos me percebiam como uma jurista incluída, eu não teria sido levada a fortificar os meus comentários e o valor do conteúdo pós-humanista alternativo com o poder das estrelas (homens) acadêmicas. Como uma mulher de minoria racial, membro de uma faculdade predominantemente branca, eu senti que a maior parte dos meus alunos me viam como uma alternativa.

A resistência a professores de fora que ensinam um conteúdo alternativo assume uma trajetória particularmente interessante quando esse conteúdo possui uma natureza pós-humanista. A preocupação comum que os estudantes teriam seria a de perceber o professor como tendo uma agenda ou estar servindo aos seus próprios fins, o que não acontece nesse contexto, visto que o professor não é um animal (não-humano). A preocupação quanto à resistência e reações contrárias, que todavia podem se concretizar, enfatiza, como García observa, o benefício de parecer mais um indeciso professor a explorar ideias do que um ativista vegan, cujos interesses de pesquisa e ensino consistem em estudos jurídicos pós-humanistas.⁹¹

4.2. Estratégia de um alternativo

Essa interseção entre as posições de professor e aluno, entretanto, não existe sempre para mitigar a resistência, como vimos acima. Julie Andrzejewski escreve que a sua experiência ao dar uma disciplina eletiva na qual ela, como professora, estava claramente mais adiantada na sua consciência pós-humanista do que a maioria dos seus alunos⁹². Talvez em razão da sua consciência desenvolvida ao expor todo alcance da exploração animal quando comparada a professores iniciantes, Andrzejewski estrutura as suas apresentações com um agudo senso de hegemonia cultural e como eles afetaram o conhecimento que os alunos têm dos animais ao ingressar no curso⁹³. Ela toma o cuidado de informar aos alunos que “ambos os lados” do debate sobre ética animal não serão apresentados, uma vez que os alunos já estão bem cientes das atitudes, percepções e culturas dominantes no estudo dos animais⁹⁴. Em lugar disso, ela aconselha seus alunos, a disciplina é uma oportunidade para explorar representações pós-humanistas marginalizadas⁹⁵. Além de oferecer a descrição da disciplina, monta o palco para esse quadro contra-hegemônico, conhecendo os seus alunos desde o início⁹⁶, Andrzejewski discute inúmeras estratégias para reduzir a resistência e aliviar a tensão ao ensinar estudos pós-humanistas na academia.

O objetivo de Andrzejewski é ser crítica da exploração animal e desenvolver o pensamento crítico de seus estudantes⁹⁷. Ela também espera que a aula leve a uma transformação nas vidas de seus estudantes em direção a um mundo mais compassivo e socialmente mais justo.⁹⁸ Para fazer tal coisa no contexto de ensino, ela implementa estratégias para manter um ambiente de aprendizado positivo para todos os estudantes e evita que indivíduos possam interferir na capacidade de aprendizado de outros estudantes⁹⁹. Um sumário de suas propostas é:

- “1. Estabelecer imediatamente os parâmetros da aula para dar às pessoas escolhas.”¹⁰⁰

Andrzejewski acredita que “deve ser dado aos estudantes a chance de mudar de turmas se eles decidirem que não querem estudar o que [ela está] se propondo a ensinar¹⁰¹. Além disso, ela informa aos estudantes que os materiais da aula vão sujeitá-los a idéias e informações que podem desafiar as suas crenças, pontos de vista e comportamentos¹⁰².

- “2. Colocar regras básicas escritas no programa do curso.”¹⁰³

Andrzejewski coloca regras básicas no programa de estudo para ajudar os estudantes a entender o que é esperado deles e também para frear potenciais descrentes de perturbarem a turma¹⁰⁴. As regras também servem para lembrar aos estudantes como a turma irá lidar com os conflitos caso apareçam durante o curso¹⁰⁵.

- “3. Identificar os valores nos quais a turma se baseia.”¹⁰⁶

Andrzejewski apresenta uma afirmação de valores que enfatiza aspectos de cooperação, compaixão, biodiversidade, do direito à vida e a ficar livre de tortura¹⁰⁷. A afirmação também indica que o foco da disciplina é “encorajar [] as pessoas a se tornarem cidadãos bem informadas, com conteúdo, ativas, respeitosas, não-violentas, democráticas, com o foco de trabalhar para eliminar todos os tipos de violência e opressão para o benefício de todos¹⁰⁸.

- “4. Ensinar às pessoas a como interagir com gentileza e respeito, especialmente quando elas discordam entre si”.¹⁰⁹

Para evitar a hostilidade que surge frequentemente através de discordâncias quando se estuda temas controversos, Andrzejewski procura ensinar os estudantes como explorar esses temas de uma forma construtiva e como introduzir novas informações para a família e amigos sem se envolver em discussões raivosas e nocivas. Ela faz isso envolvendo os estudantes em discussões que visam

a desenvolver as habilidades necessárias para desenvolver argumentos tão respeitadas quanto educativos para os demais.¹¹⁰ Ela também lembra aos estudantes inclinados a julgar seus pares a natureza orientada ao processo da educação.¹¹¹ Semelhante a García,¹¹² Andrzejewski vê a todos como em um caminho de aprendizado visando investigar o seu próprio impacto na exploração dos animais.¹¹³

- “5. Estar em contato com a reflexão das pessoas e com os seus frequentes sentimentos”.¹¹⁴

Para monitorar a reação dos estudantes aos materiais do curso, carregados de emoção, Andrzejewski faz com que os estudantes escrevam relatórios semanais chamados “Reflexões, desafios e ações” em resposta às questões que ela pede que eles reflitam.¹¹⁵ Essas questões solicitam aos estudantes que eles identifiquem os objetivos do aprendizado, os desafios emocionais que eles enfrentaram e apresentem sugestões sobre como o professor pode melhor facilitar o aprendizado.¹¹⁶ Ela faz “comentários animadores e encorajadores em cada redação” e responde quando os estudantes oferecem sugestões de mudança¹¹⁷.

- “6. Ensinar as pessoas a analisarem as informações, inclusive as minhas”.¹¹⁸

Andrzejewski reconhece que muitos estudantes nunca questionaram as mídias corporativas e não tem experiência na análise da mídia.¹¹⁹ Para envolver os estudantes em análises das motivações e valores das fontes de informação, Andrzejewski faz com que os estudantes completem uma “tarefa de análise de mídia” que os requisita a identificar os pendores escondidos comparando notícias corporativas com as notícias das organizações sem fins lucrativos de direitos dos animais¹²⁰. As tarefas ajudam os estudantes “a descobrirem os valores subjacentes, começarem a entender o mito da objetividade e afirmarem a credibilidade para si mesmos.”¹²¹

- “7. Usar vídeos e materiais que documentam as capacidades dos animais assim como a violência contra eles.”¹²²

Andrzejewski usa vídeos de tortura animal e maus tratos assim como materiais que documentam a inteligência, alegria e coragem dos animais como ferramentas estimulantes para educar os estudantes sobre os mitos e desinformações apresentados pelas indústrias e pelas agências do governo.¹²³

- “8. Ajudar as pessoas a identificarem as suas próprias motivações por mudança e examinarem as inter-relações entre o direito animal e outras questões.”¹²⁴

Uma vez que os estudantes têm interesses diferentes em sala de aula e atração particular por certas questões envolvendo animais, Andrzejewski procura modelar uma “abordagem não-hierárquica, não-judicante em relação às motivações” que “ajuda os estudantes a se comunicarem mais efetivamente com aqueles que não compartilham as mesmas motivações.”¹²⁵ Ela acha que, tão logo os estudantes percebam que outros têm diferentes motivações, isto ajuda em seus esforços para educarem os demais.”¹²⁶

- “9. Ajudar as pessoas a verem a conexão entre esperança e ação”¹²⁷

Andrzejewski ensina aos estudantes sobre as prioridades do capitalismo global visando elevar a consciência deles sobre a motivação desse tipo de indústria e “seus esforços em manipular, propagandizar e deseducar as pessoas para seus próprios fins.”¹²⁸ Andrzejewski reconhece que tais informações relacionadas a abuso animal podem ser avassaladoras e podem levar os estudantes a se sentirem impotentes em suas habilidades de promover a mudança.¹²⁹ Ela tenta encorajar os estudantes a mudarem suas ações cotidianas, a transformarem suas vidas e modos de pensar para criar um “efeito cascata” que leve à educação da família e dos amigos.¹³⁰ Ela enfatiza que tomar atitudes

peçoais que refletem valores peçoais pode levar a sensações de empoderamento e esperança.¹³¹

- “10. Ajudar as peçoas a diferenciar entre as soluções que enfrentam as reais causas da opressão animal das soluções Band-Aid”¹³²

Andrzejewski acredita em uma mudança radical no lugar de uma agenda de reformas, e direciona os estudantes para questões como o especismo e o capitalismo para descobrir a raiz da crueldade contra os animais. Ela aceita, no entanto, que os estudantes farão suas próprias decisões refletindo seus valores, e que eles devem ser apoiados nas escolhas que tomarem para seus próprios estilos de vida, ainda que eles sejam reformistas.¹³³

- “11. Compartilhar refeições vegan em sala de aula.”¹³⁴

Para adicionar outra dimensão ao aprendizado, assim como criar uma identidade com a turma, Andrzejewski traz refeições vegan em uma das primeiras aulas¹³⁵. Ela, então, convida os estudantes para se revezarem no preparo da comida vegan e os encorajam a compartilhar e comparar receitas visando aumentar, mais à frente, o aprendizado deles em desfrutar de uma vida compassiva¹³⁶. Ela acredita que esse panorama de compartilhar comida tem sido recebido positivamente pois estimula o interesse do estudante em aprender a incluir práticas mais compassivas à suas vidas.¹³⁷

- “12. Fornecer várias opções para desenvolver habilidades de cidadania ativa, possibilitando aos estudantes um controle completo sobre as suas escolhas.”¹³⁸

Andrzejewski desenvolve um “projeto de cidadania pessoal” para que os estudantes tenham hábitos que mudem suas vidas, tais como se tornarem vegetarianos ou mudarem o uso cotidiano da linguagem sobre os animais¹³⁹. Ela faz com que eles tentem tomar atitudes que não sejam fa-

miliares a eles, mas também reconhece que eles vão tomar suas próprias decisões finais sobre se vão continuar ou não com essa prática em suas vidas¹⁴⁰. Ela acha que o investimento pessoal aumenta a probabilidade de transformar estilos de vida em busca de justiça social¹⁴¹.

“13. Discute a ética e a efetividade de vários métodos de ações coletivas.”¹⁴²

Para assistir aos estudantes no exame de vários tipos de grupos ativistas e as estratégias que eles usam, Andrzejewski utiliza materiais publicados por organizações tais como People for the Ethical Treatment of Animals, Humane Society of the United States e Animal Liberation Front para estimular a “discussão e consideração sobre essas várias abordagens.”¹⁴³ Através da análise dessas estratégias, os estudantes aprendem sobre as éticas e efetividades dos diferentes tipos de ativismo.¹⁴⁴

“14. Material base e avaliação da disciplina a partir da compreensão demonstrada dos materiais e não a partir de crenças ou ações específicas.”¹⁴⁵

Andrzejewski acredita que é importante não dar nota aos estudantes por suas opiniões, crenças, ou ações, mas em quão bem eles efetuaram as tarefas e a profundidade da compreensão dos materiais.¹⁴⁶ Ela permite aos estudantes revisar e submeter novamente tarefas nas quais eles não foram bem na primeira vez, não somente para ajudá-los a aprender com seus erros, mas para aliviar a ansiedade do estudante pela nota e assim lhes permitir estarem mais abertos a materiais desafiadores.¹⁴⁷

Como podemos ver, Andrzejewski adota uma combinação de estratégias para desenvolver o pensamento crítico, o ativismo e um ambiente receptivo ao aprendizado para se compreender materiais não-familiares capazes de serem emocionalmente desestabilizadores. Ela é clara com os estudantes sobre o que se deve esperar – detalhando parâmetros, regras básicas e os valores da turma, mas também enfatizando a compaixão, a gen-

tileza, a anti-opressão e o respeito em particular. Ela também utiliza múltiplas estratégias para desenvolver as faculdades do pensamento crítico através da condução de análises próprias da mídia, expondo os estudantes a fontes de contra-cultura. Outro grupo de técnicas parece responder ao impacto desestabilizador de curto-prazo que podem ter essas fontes de texto e vídeos críticos. Ela fornece pontos de apoio para que os estudantes processem esses materiais através de uma reflexão e de uma expressão honesta, bem como incentivando um ensino personalizado a partir dos estilos de vida, seja qual for o que eles pensem ser o melhor (escrevendo sobre sentimentos, inculcando esperança, ação, e cidadania ativa). Andrzejewski também comunica seus valores às visões dos estudantes ao solicitar um *feedback* frequente sobre suas experiências de aprendizado, monitorando o ambiente da turma assim como o efeito de sua própria didática. Talvez o mais importante é que dada a elevada ânsia no atual clima da universidade em relação às notas, ele lhes dá múltiplas oportunidades de melhorar o desempenho nas avaliações.¹⁴⁸

As propostas de Andrzejewski são sensivelmente relacionadas ao projeto de reduzir o quociente reativo do material transgressivo. Algumas estratégias podem ser mais úteis em seminários menores, que os estudantes escolhem. Certamente, as estratégias que ela usa no início de uma aula (estabelecendo parâmetros e regras básicas, identificando valores) podem ser adotadas em um ambiente maior. Além disso, no início de um módulo particular, o professor pode estabelecer uma discussão reconhecendo a inovação da crítica e os sentimentos que podem ser gerados e apoiando essa discussão através de leituras importantes. Porém, pode ser desafiador em uma turma maior dar um amplo e frequente *feedback*, além de múltiplas oportunidades para submeter o trabalho a uma avaliação; mostrar as visões e sentimentos dos estudantes; trazer comida para todo mundo para construir uma comunidade e conectar diretamente a experiência dos estudantes com a vida deles (seja como for,

Andrzejewski, admiravelmente, foi capaz de fazer isso com uma turma de trinta e oito alunos).¹⁴⁹

No geral, a amplitude da lista de Andrzejewski pelo menos torna possível aos professores encontrarem algumas estratégias que podem funcionar em seus próprios contextos. O que eu incluiria nesta lista é que a resistência dos estudantes está implicada a identidades imbuídas da matriz de gênero, raça, classe, e cultura.¹⁵⁰ Esse *insight* pode ajudar a explicar por que razão, mesmo em seminários eletivos, a resistência estudantil à pedagogia crítica persiste. Estudantes que estão cientes de certos privilégios podem não estar cientes de outros por causa de sua particular localização social.¹⁵¹ Como este artigo demonstrou, quando se trata de conteúdo pós-humanista, desfazer a divisão humano/animal pode parecer uma ameaça às preciosas alegações de dignidade, mérito e *status* para estudantes cada vez mais preocupados com questões de justiça social humana. Embora esse tipo de resistência estudantil possa ser significativa, o tipo de prática pedagógica identificada acima desde o início pode facilitar o aprendizado mesmo onde são consideráveis os desafios enfrentados por um conteúdo transgressivo, neste caso, pós-humanista.

5. Conclusão

A pedagogia crítica apresenta um desafio contínuo, porém urgente, aos educadores. Os desafios podem ser ainda mais agudos onde o conteúdo substantivo é uma crítica pós-humanista do caráter especial do humano e nossa ordem mundial antropocêntrica. Humanismo tem sido um valor tão profundamente caro à ancestralidade intelectual liberal do Direito, que introduzir pós-humanismo na tradicional sala de aula jurídica é se arriscar ao ridículo e repúdio por parte de administradores e estudantes que podem ser desdenhosos em relação à matéria. Fortes reações semelhantes podem vir de estudantes de Direito

alienados pelo legalismo liberal e suas exclusões humanas. Em um contexto de alienação e marginalização, pode ser difícil contemplar as nossas próprias práticas opressivas ou produzir uma reivindicação ao caráter especial e à dignidade do humano, que se sente renovadamente incumbido e legitimado. Enquanto esses estudantes alternativos precisam ser apoiados em suas próprias lutas para navegar a dinâmica excludente da educação jurídica, no Canadá, Estados Unidos e em outras partes, tal incentivo não pode suprimir outras intervenções críticas nas faculdades de Direito, particularmente nas áreas de exploração e vulnerabilidade, até agora não examinadas. O florescente campo do direito animal e da crítica pós-humanista é um desenvolvimento bem vindo para a faculdade de Direito, mas irá requerer um tratamento sofisticado por parte dos professores, estudantes, assim como dos administradores, para facilitar-lhe uma justa e produtiva recepção.

Notas

- ¹ Publicado originalmente em inglês na *Animal Law*, Vol. 16 . 2010. ps 287 - 316. Tradução de Heron Gordilho, Professor Associado I da Faculdade de Direito da UFBA.
- ² Ver Martha C. Nussbaum. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality and Species Membership*, 323-415 (Belknap Press 2006) (afirmando que negar aos animais uma “existência digna parece ser uma questão de justiça”).
- ³ Ver no geral Peter Sankoff *Charting the Growth of Animal Law in Education*, 4 *J. Animal L.* 105 (2008).
- ⁴ Tim Wilbur, *Animal Law: From the Classroom to the Real World?*, <http://www.lawyersweekly.ca/index.php>. (Mar. 21, 2008) (último acesso em 16 de Março de 2010).
- ⁵ Nos Estados Unidos, o número de faculdades de Direito oferecendo tais cursos é mais ou menos 100. Direito Animal tem sido chamado “um dos campos de maior crescimento na profissão jurídica.” Associated Press,

Animal Cruelty Laws Among Fastest-Growing, <http://www.all-creatures.org/articles/ar-animalcruelty.html> (último acesso em 11 de Fevereiro de 2009). Em 2007, os Estados Unidos foi o terceiro no mundo em termos de porcentagem de faculdades de Direito oferecendo cursos de Direito Animal, com 38%. Canadá veio em um quarto lugar algo distante, com 25%. Israel liderou com 50% de suas faculdades (2 faculdades dentre 4) oferecendo cursos de Direito Animal, com a Nova Zelândia logo a seguir com 40% (duas faculdade dentre 5). Sankoff, *supra* n. 2, at 119; see generally Diane M. Sullivan, Holly Vietzke & Michael L. Coyne, *Animal Rights Advocacy Programs: Champions For Animal Rights*, 3 *J. Animal L. & Ethics* 173 (2009) (discussing the growth of animal law programs).

- ⁶ Sankoff, *supra* n. 2, p.106-07.
- ⁷ Embora a resistência possa também existir nos cursos de Direito Animal, minha experiência ensinando seminários sobre animais é que os estudantes que escolhem estar lá são ágeis em aprender sobre as perspectivas pós-humanistas e abarcar o aspecto dessas perspectivas por eles mesmos. Minha preocupação nesse Ensaio é com a integração do conteúdo pós-humanista na faculdade de Direito fora desse contexto de seminário.
- ⁸ Carol J. Adams, *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory* 1, 14-15 (Continuum Intl.Publg. 2000).
- ⁹ Natasha Bakht et al., *Counting Outsiders: A Critical Exploration of Outsider Course Enrollment in Canadian Legal Education*, 45 *Osgoode Hall L.J.* 667, 672 (2007).
- ¹⁰ Carol Smart, *The Woman of Legal Discourse*, 1 *Soc. & Leg. Studies* 29 (1992).
- ¹¹ Para amostras clássicas de cada tipo de crítica, ver Catharine A. MacKinnon, *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law* (Harvard U. Press 1987); Patricia J. Williams, *The Alchemy of Race and Rights: Diary of a Law Professor* (Harvard U. Press 1991); *Critical Race Feminism: A Reader* (Adrien Katherine Wing ed., N.Y.U. Press 1997); Patricia A. Monture-Angus, *Journeying Forward: Dreaming First Nations' Independence* (Fernwood Publg. 1999); Sherene H. Razack, *Looking White People in the Eye: Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms* (U. Toronto Press 1998).
- ¹² Cf. Bakht et al., *supra* n. 8, p. 681-82.

- ¹³ Linda Keesing-Styles, *The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education*, 5:1 *Radical Pedagogy* 5-9 (2003).
- ¹⁴ *Id.* p. 2.
- ¹⁵ *Id.* ps. 6, 10.
- ¹⁶ Annie Rochette & W. Wesley Pue, “Back to Basics”? *University Legal Education and 21st Century Professionalism*, 20 *Windsor Y.B. Access Just.* 167, 184 (2001).
- ¹⁷ Bakht et al., *supra* n. 8, p. 679-81.
- ¹⁸ *Id.*
- ¹⁹ *Id.* p. 731.
- ²⁰ *Id.* p. 701 (De 3.623 pesquisas distribuídas a estudantes de sete faculdades de Direito ao longo do país, 1.164 estudantes responderam).
- ²¹ *Id.* ps 710-11.
- ²² *Id.*
- ²³ Bakht et al., *supra* n. 8, ps. 714, 722, 725.
- ²⁴ *Id.* p. 673.
- ²⁵ *Id.* p. 679 n. 38; Brenna Bhandar, *Always on the Defence: The Myth of Universality and the Persistence of Privilege in Legal Education*, 14 *Can. J. Women L.* 341, 348 (2002); Roxanne Ng, “A Woman out of Control”: *Deconstructing Sexism and Racism in the University*, 18:3 *Canadian J. Educ.* 189, 197 (1993). Resistência às perspectivas tem sido bem documentadas tanto dentro quanto fora das faculdades de Direito. Embora a proporção de estudantes interessados em perspectivas alternativas varie em razão das diferentes culturas nas faculdades, resistências podem ser notadas até mesmo nas faculdades consideradas “progressistas”. Pela minha experiência ensinando vários tipos de conteúdos alternativos em disciplinas do primeiro ano em uma faculdade conhecida por sua orientação para a justiça social, uma minoria resistente pode, contudo, ser oral e influente sobre a corrente dominante dentro de uma classe. Os estudantes que começam em seus primeiros dias comprometidos com metas de justiça social através do Direito enfrenta uma enorme pressão de seus colegas menos inclinados ao social, uma vez que o conteúdo e pedagogia convencional das faculdades de Direito concebem o Direito

como um sistema de regras e princípios que são fixos e objetivos. A terminologia de caso incontestável rapidamente se infiltra na consciência coletiva e o professor que tenta integrar direito questionável (conteúdo alternativo) aos cursos nucleares são concebidas como política em vez de um verdadeiro Direito. De fato, as discussões no plano normativo – do que o Direito deveria ser em vez do que ele é – é amplamente vista como política. Como fatores externos de estresse aumentam para os estudantes de direito devido à competição, tempo de provas, e ansiedade pela carreira, parece haver uma tolerância cada vez menor, uma aceitação e respeito muito menores para com conteúdo alternativo no primeiro ano. Por exemplo, ensinando direito de propriedade, quando eu usei materiais diferentes dos de meus colegas que ensinavam para outra turma de estudantes, a resistência aos materiais era mais perceptível. Isso atingiu proporções agudas no quinto ano de ensino uma vez que meu colega e eu divergíamos tão drasticamente tanto em nosso estilo pedagógico quanto ao conteúdo alternativo. Naquele ano, após uma aula examinando a brancura como propriedade através do clássico artigo homônimo, de Cheryl Harris, dois estudantes da outra turma vieram à minha aula sem avisar e sentaram juntos no fundo, aparentemente (baseado em discussões com um deles depois do fato) para testemunhar a diferença em meu estilo pedagógico e para aprender sobre o tema do dia: animais. Esta versão bastante benigna não foi o que eu vivenciei na aula, dada a resistência aos materiais do dia anterior e os zumbidos crescendo entre os estudantes de primeiro ano sobre as diferenças dos cursos e geralmente níveis altos de ansiedade devido às provas iminentes. Ver Cheryl I. Harris, *Whiteness as Property*, 106 Harv. L. Rev. 1707 (1993).

²⁶ Bakht et al., *supra* n. 8, p. 671-72.

²⁷ Susan Grover, *Personal Integration and Outsider Status as Factors in Well-Being*, 47 Washburn L.J. 419, 420 (2008).

²⁸ *Id.* em 426-29. Grover discute várias razões de porque a faculdade de Direito afeta negativamente o bem estar. Essas razões incluem (1) espiritualidade abandonada, (2) colegialidade e a capacidade de intimar, (3) ética pessoal, (4) ética profissional, e (5) perspectiva.

²⁹ Bakht et al., *supra* n. 8, p. 723; Grover, *supra* n. 26, p. 430-32; Jen Marchbank, *Still Inside, Still "Out"--A Decade of Reflection on Exposure, Risk*

and Survival, 28 Women's Studies Intl. Forum 139, 141, 146 (2005); Ng, supra n. 24, p. 190.

³⁰ Para uma discussão detalhada destes efeitos para grupos de excluídos na faculdade de Direito, ver Nancy E. Dowd et al., Diversity

Matters: Race, Gender, and Ethnicity in Legal Education, 15 U. Fla. J.L. & Pub. Policy 11, 25-33 (2003).

³¹ Derrick Bell, *Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism* (BasicBooks 1992); Richard Delgado, *Legal Storytelling: Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative*, in *Critical Race Theory: The Cutting Edge* 64 (Richard Delgado ed., Temple U. Press 1995); Richard Delgado, "The Imperial Scholar" Revisited: How to Marginalize Outsider Writing, Ten Years Later, in *Critical Race Theory: The Cutting Edge* 401 (Richard Delgado ed., Temple U. Press 1995); Richard Delgado, *When a Story is Just a Story: Does Voice Really Matter?*, 76 Va. L. Rev. 95 (1990).

³² Bell, supra n. 30, at 144-45; Richard Delgado, "The Imperial Scholar" Revisited, supra n. 30, ps. 401-02.

³³ bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (Routledge 1994); Sheila McIntyre, *Backlash Against Equality: The "Tyranny" of the "Politically Correct,"* 38 McGill L.J. 1, 5 (1992-1993); Sheila McIntyre, *Gender Bias Within the Law School: "The Memo" and Its Impact*, 2 Can. J. Women & L. 362, 374 (1986-1988); Beverly I. Moran, *Trapped by a Paradox: Speculations on Why Female Law Professors Find It Hard to Fit Into Law School Cultures*, 11 S. Cal. Rev. L. & Women's Stud. 283, 292 (2001-2002); Mary Jane Mossman, "Otherness" and the Law School: A Comment on Teaching Gender Equality, 1 Can. J. Women & L. 213, 214 (1985-1986); Ruthann Robson, *Lesbian (Out)law: Survival Under the Rule of Law* (Firebrand Press 1992).

³⁴ Cheryl Harris, *Law Professors of Color and the Academy: Of Poets and Kings*, 68 Chi.-Kent L. Rev. 331, 346 (1992-1993); Ng, supra n. 24, pag 197; Williams, supra n. 10; Tracey Lindberg, *What Do You Call an Indian Woman with a Law Degree? Nine Aboriginal Women at the University of Saskatchewan College of Law Speak Out*, 9 Can. J. Women & L. 301, 314 (1997).

³⁵ Cheryl Harris, *Law Professors of Color and the Academy: Of Poets and Kings*, 68 Chi.-Kent L. Rev. 331, 346 (1992-1993); Ng, supra n. 24, p. 197;

Williams, *supra* n. 10; Tracey Lindberg, What Do You Call an Indian Woman with a Law Degree? Nine Aboriginal Women at the University of Saskatchewan College of Law Speak Out, 9 *Can. J. Women & L.* 301, 314 (1997). Sobre problemas semelhantes de acadêmicas lésbicas, ver Ruthann Robson, *Sappho Goes to Law School* (Columbia U. Press 1998) and Marchbank, *supra* n. 28, p.146.

³⁶ Grover, *supra* n. 26, p. 431.

³⁷ Sankoff, *supra* n. 2, p. 123-26.

³⁸ *Id.* p. 108, 135.

³⁹ *Id.*

⁴⁰ Harris, *supra* n. 24.

⁴¹ A idéia de que o conteúdo pós-humanista é risível não é exclusivo para esta classe. Quando eu dei a sinopse do curso básico do meu novo seminário sobre Animais, Cultura e o Direito, todos os professores foram convidados a fazer durante as sessões de hora do almoço antes dos estudantes escolhem suas disciplinas, eu usei o adjetivo “não-humano” sempre que eu usei a palavra “animal”. Esta terminologia provocou uma gargalhada sonora de um dos estudantes do grupo quem eu res conversava. Este tipo de descrença na seriedade do assunto se estende, como vimos, para a configuração atual do curso.

⁴² Carrie Rohman, *Stalking the Subject: Modernism and the Animal* 9-13 (Columbia U. Press 2009).

⁴³ Bakht et al., *supra* n. 8, p. 673.

⁴⁴ *Id.*

⁴⁵ Quando eu recebi um prêmio por contratar um estudante pela bolsa de estudo de verão para um projeto sobre pós-humanismo e Direito relacionado aos animais, o evento que celebrou o estudante que eu contratei foi vegan a pedido dos estudantes.

⁴⁶ Meu conhecimento destes fatos reside nos meus encontros com as estudantes co-presidentes assim como com o então presidente do Comitê de Anti-Discriminação.

⁴⁷ Também acabou que nosso orador principal ficou embevecido em ver leite de soja, seu complemento preferido para café, na mesa de bebida.

- ⁴⁸ Bernice Johnson Reagon, *Coalition Politics: Turning the Century*, in *Race, Class, and Gender: An Anthology* 503, 506 (Margaret L. Andersen & Patricia Hill Collins eds., 6th ed., Wadsworth Publ. 2006).
- ⁴⁹ Audre Lorde, *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*, in *Feminist Postcolonial Theory: A Reader* 25, 27 (Reina Lewis & Sara Mills eds., Routledge 2003); Ng, *supra* n. 24, p. 202.
- ⁵⁰ Ratna Kapur, *New Cosmologies: Mapping the Postcolonial Feminist Legal Project*, in *Erotic Justice: Politics of Postcolonialism* 14, 26 (Glasshouse Press 2005).
- ⁵¹ Quando questionada sobre qual a resposta possível para essa conceitualização de exclusividade, eu frequentemente fazia uma analogia da postura com o pedido de um evento verde. As pessoas estão menos inclinadas a ver um evento verde como alijador das escolhas das pessoas não-verdes ou constituindo uma imposição por causa da aceitação deles sobre ser desejável se converter às práticas verdes, mesmo por um dia. Enquanto a proteção ambiental ainda tem um bom caminho a seguir até se tornar um valor predominante, a sua aceitação por um público maior quando comparada com o direito animal parece imunizar iniciativas verdes de alegações de serem excludentes.
- ⁵² Marti Kheel, *Apresentação, Toppling Patriarchy with a Fork: The Feminist Debate Over Meat* (Nat'l. Women's Studs. Assn. 26th Annual Conf., Orlando, Fla, June 9-12, 2005; apresentação revisada para Pacific Division meeting of the Socy. for Women in Philosophy, Cal. State U. em Chico, Sept. 24-25, 2005) (cópia de arquivo sobre Direito Animal)
- ⁵³ *Id.* p. 8.
- ⁵⁴ *Id.* p. 8-9, 14.
- ⁵⁵ Sheri Lucas, *A Defense of the Feminist-Vegetarian Connection*, 20 *Hypatia* 150, 165 (2005) (emphases in original).
- ⁵⁶ *Id.*
- ⁵⁷ Rohman, *supra* n. 41, p. 21, 66.
- ⁵⁸ Tristram Stuart, *The Bloodless Revolution: A Cultural History of Vegetarianism from 1600 to Modern Times* 40 (W.W. Norton & Co. 2007).
- ⁵⁹ Lucas, *supra* n. 54, p. 164.

- ⁶⁰ Cathryn Bailey, *We Are What We Eat: Feminist Vegetarianism and the Reproduction of Racial Identity*, 22 *Hypatia* 39, 40 (2007).
- ⁶¹ Id. p. 46.
- ⁶² Id. Bailey também faz uma observação parecida sobre significados de gênero para comer animais. Em uma cultura que associa a masculinidade com o comer carne e elenca homens vegetarianos como femininos, as mulheres parecem ver a adoção de uma dieta carnívora como um caminho para o poder cultural, social e econômico. Id. em 45-46; ver como um todo Adams, *supra* n.7, ps. 46-47.
- ⁶³ Rohman, *supra* n. 41, p. 15.
- ⁶⁴ Id.
- ⁶⁵ Glen Elder et al., *Le Pratique Sauvage: Race, Place, and the Human-Animal Divide in Animal Geographies: Place, Politics, and Identity in the Nature-Culture Borderlands* 72, 73 (Jennifer Wolch & Jody Emel eds., Verso 1998).
- ⁶⁶ Id. ps. 73, 80.
- ⁶⁷ Id. p.80.
- ⁶⁸ Id. p. 73.
- ⁶⁹ Id. p. 81.
- ⁷⁰ Id.
- ⁷¹ Rohman, *supra* n. 41, p. 52-53.
- ⁷² Id. p. 74.
- ⁷³ Ver como um todo Bailey, *supra* n. 59, p. 45.
- ⁷⁴ Enquanto muitas comunidades de minoria racial e indígena consomem animais, o maior consumo per capita é dos europeus assim como muitos ocidentais e não-ocidentais. Também, como foi mencionado acima, a maioria das pessoas fora dos países centrais são vegetarianas tanto por escolha como por necessidade. Ver Lucas, *supra* n. 4, p. 164.
- ⁷⁵ Rohman, *supra* n. 41, p. 20; ver Lucas, *supra* n. 54, p. 164 (observando que “o imperialismo cultural... é talvez o desafio mais citado e mais robusto para a ligação feminista-vegetariana”)

- ⁷⁶ A título de exemplo, ver a resposta de Sherri Lucas à negativa de Kathryn Paxton George a esta pergunta. George aduz muito mais razões, além da tênue ligação anti-racista e pós-colonial, para responder à sua pergunta “As feministas deveriam ser vegetarianas?” com uma resposta negativa. Em sua resposta, Lucas refuta cada uma dessas razões para argumentar a favor de uma práxis vegan entre as feministas. Ver Kathryn George Paxton, *Animal, Vegetable, or Woman: A Feminist Critique of Ethical Vegetarianism* (St. U. New York Press 2000) e Lucas, *supra* n. 54, at 164. Ver também Lori Gruen, *Empathy and Vegetarian Commitments*, in *The Feminist Care Tradition in Animal Ethics* 334, 334-35 (Josephine Donovan & Carol J. Adams eds., Columbia U. Press 2008).
- ⁷⁷ Taimie L. Bryant, *Trauma, Law, and Advocacy for Animals*, 1 *J. Animal L. & Ethics* 63 (2006).
- ⁷⁸ hooks, *supra* n. 32, p. 20.
- ⁷⁹ Ng, *supra* n. 24, p. 201.
- ⁸⁰ Keesing-Styles, *supra* n. 12, p. 4.
- ⁸¹ María Elena García, *Politics, Pedagogy, and Passion: Tensions in the Teaching and Study of Animal Rights*, in 2008 ISAZ Conference (Toronto Aug. 13-15, 2008).
- ⁸² *Id.* p. 4.
- ⁸³ *Id.* p. 5.
- ⁸⁴ *Id.*
- ⁸⁵ *Id.* p. 7.
- ⁸⁶ *Id.*
- ⁸⁷ García, *supra* n. 80, p. 10-11.
- ⁸⁸ *Id.* p. 7.
- ⁸⁹ Eu citei os trabalhos de Cass Sunstein, Martha Nussbaum e Lawrence Tribe, em particular, e disse aos estudantes onde cada um deles ensinou. Ver como um todo *Animal Rights: Current Debates and New Directions* (Cass R. Sunstein & Martha C. Nussbaum eds., Oxford U. Press 2004); Nussbaum, *Frontiers of Justice*, *supra* n. 1; and Laurence H. Tribe, *Ten Lessons Our Constitutional Experience Can Teach Us About the Puzzle of Animal Rights: The Work of Steven M. Wise*, 7 *Animal L.* 1 (2001).

⁹⁰ Embora eu tenha sentido que essa aula em particular fora boa em relação à primeira, os acontecimentos que sucederam após a aula consituíram a experiência mais negativa que eu enfrentei em termos de resistência dos estudantes ao conteúdo alternativo. Esse foi também o dia da prova dos estudantes após o curso anual. Eu incumbi um dos estudantes a recolher as provas e me entregá-las pessoalmente no escritório da administração. Eu deixei a sala assim que as provas estavam sendo distribuídas. Eu percebi ao chegar no meu escritório que eu tinha esquecido as minhas chaves na sala. Eu esperei cerca de meia hora para voltar à sala de forma que qualquer estudante que fosse para o intervalo com seus comentários da prova já teria terminado. Quando eu entrei, encontrei três estudantes, inclusive aquele incumbido de devolver as provas, olhando os comentários escritos nas provas, sorrindo e ridicularizando. Esse foi, de longe, o ponto mais baixo da minha carreira docente, e exemplificou o ponto mais alto da resistência dos estudantes (sem mencionar a violação da ética acadêmica e profissional) à pedagogia crítica que eu empreguei. Essa era a motivação de um dos estudantes, que o confessou ele próprio a mim. Após uma série de acontecimentos envolvido o escritório do Reitor associado, os estudantes vieram se desculpar comigo. Em uma dessas reuniões, o estudante incumbido de devolver as provas me confessou que ele tinha agido dessa maneira para “me dar o troco” pela pedagogia crítica em questões de gênero, raça, cultura, classe e espécies ao longo do curso.

⁹¹ García, *supra* n. 80, p. 7.

⁹² Julie Andrzejewski, *Teaching Animal Rights at the University: Philosophy and Practice*, 1 J. for Critical Animal Studs. (2003) (dispnível em <http://www.teachkind.org/pdf/teachinganimalrights.pdf> (último acesso 14 de Março de 2010)).

⁹³ Id. p.2.

⁹⁴ Id.

⁹⁵ Id.

⁹⁶ Id. ps 2, 4.

⁹⁷ Id. ps 2, 3, 7.

⁹⁸ Andrzejewski, *supra* n. 91, ps 2, 3, 7.

⁹⁹ Id. ps. 2-5.

¹⁰⁰ Id. pa.2.

¹⁰¹ Id.

¹⁰² Id.

¹⁰³ Id. p. 3.

¹⁰⁴ Andrzejewski, supra n. 91, p. 3.

¹⁰⁵ Id.

¹⁰⁶ Id.

¹⁰⁷ Id.

¹⁰⁸ Id.

¹⁰⁹ Id.

¹¹⁰ Andrzejewski, supra n. 91, p. 4.

¹¹¹ Id.

¹¹² García, supra n. 80, p.5.

¹¹³ Andrzejewski, supra n. 91, ps 6-7.

¹¹⁴ Id. p. 4.

¹¹⁵ Id.

¹¹⁶ Id.

¹¹⁷ Id.

¹¹⁸ Id. p. 5.

¹¹⁹ Andrzejewski, supra n. 91, p.5.

¹²⁰ Id.

¹²¹ Id.

¹²² Id.

¹²³ Id. Ela acha que os estudantes são frequentemente tão tocados pelos materiais que decidem mostrar para a família e amigos, o que ajuda a perpetuar a educação de outras pessoas na comunidade em temas acerca do Direito Animal. Id. p. 8.

¹²⁴ Andrzejewski, supra n. 91, p. 5.

¹²⁵ Id.

¹²⁶ Id.

¹²⁷ Id. p. 6.

¹²⁸ Id.

¹²⁹ Id.

¹³⁰ Andrzejewski, *supra* n. 91, p.6.

¹³¹ Id.

¹³² Id.

¹³³ Id.

¹³⁴ Id. p.7.

¹³⁵ Id.

¹³⁶ Andrzejewski, *supra* n. 91, p.7.

¹³⁷ Id.

¹³⁸ Id.

¹³⁹ Id.

¹⁴⁰ Id.

¹⁴¹ Id. ps. 6-7.

¹⁴² Andrzejewski, *supra* n. 91, p. 8.

¹⁴³ Id. p. 9.

¹⁴⁴ Id.

¹⁴⁵ Id.

¹⁴⁶ Id.

¹⁴⁷ Id.

¹⁴⁸ Para saber mais sobre essa alegação de ansiedade crescente pela nota entre estudantes de Direito, ver Douglas A. Henderson *Uncivil Procedure: Ranking Law Students Among Their Peers*, 27 U. Mich. J.L. Reform 399, 402, 405, 406 (1994); Barbara Glesner Fines, *Competition and the Curve*, 65 UMKC L. Rev. 879, 902, 911 (1997).

- ¹⁴⁹ Andrzejewski, supra n. 91, p. 8.
- ¹⁵⁰ Ver Marchbank, supra n. 28, p. 139 (discutindo uma matriz de status de classe, sexualidade, gênero e parentesco).
- ¹⁵¹ Katherine R. Allen, Stacey M. Floyd-Thomas & Laura Gillman, Teaching to Transform: From Volatility to Solidarity in an Interdisciplinary Family Studies Classroom, 50 Fam. Rel. 317, 320 (2001) (citando Peggy McIntosh, White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies (Wellesley Centers for Women-Wellesley College 1988)). 16 Animal L. 287.