



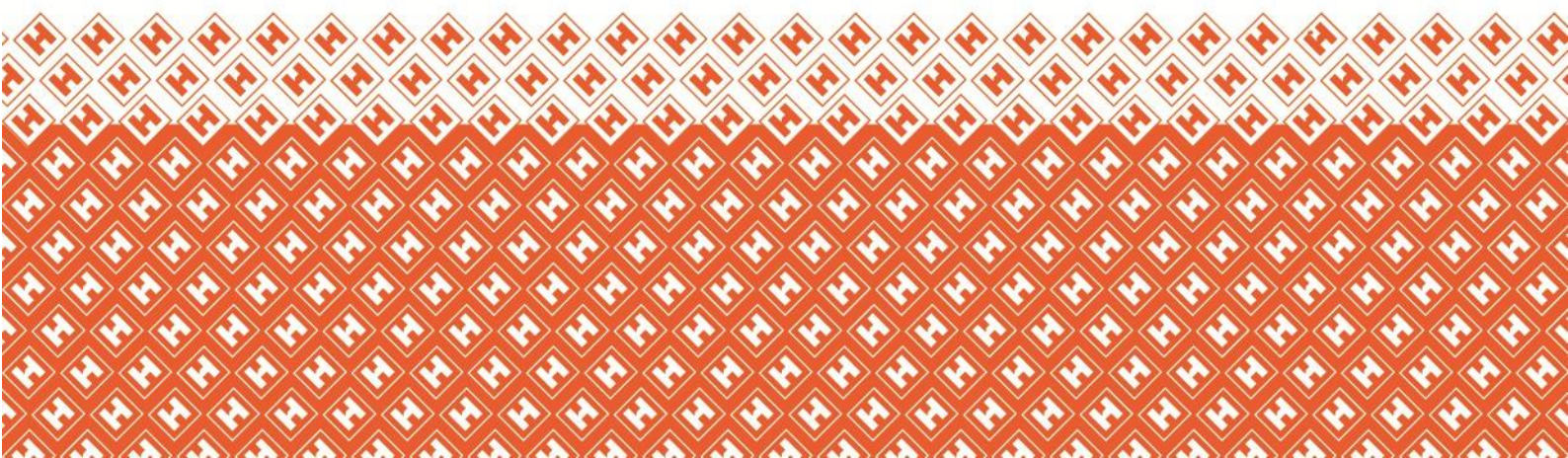
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CYNTIA DA SILVA COELHO

Direitos Humanos e ensino de História: um diálogo com a educação ambiental e o direito à alimentação

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dez /2020



**DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DIREITO À
ALIMENTAÇÃO**

CYNTIA DA SILVA COELHO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Dr^a Alessandra Carvalho

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr^a Alessandra Carvalho

Prof. Dr^a Cinthia Monteiro de Araújo

Prof.^ª. Dr^a Helenice Aparecida Bastos Rocha

CIP - Catalogação na Publicação

d672d da Silva Coelho, Cyntia
Direitos Humanos e ensino de História: um diálogo com a Educação Ambiental e o direito à alimentação / Cyntia da Silva Coelho. -- Rio de Janeiro, 2020.
109 f.

Orientadora: Alessandra Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2020.

1. Ensino de História. 2. Direitos Humanos. 3. Educação Ambiental. 4. Direito Humano à Alimentação Adequada. I. Carvalho, Alessandra, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido Luiz, que com seu amor e carinho, me estimula a enfrentar os desafios da vida e da profissão. Não preciso estar pronta, necessito caminhar.

À minha família, que se alegra com minhas conquistas.

A todos os professores e professoras do Profhistória, com quem aprendi muito. Especialmente, agradeço à minha orientadora, Alessandra Carvalho, que nesse contexto de pandemia teve a empatia necessária para que eu concluísse este trabalho. Agradeço por sua disponibilidade, sugestões, paciência, sensibilidade e conhecimento compartilhado.

Aos meus professores marcantes, Marilene Rosa e Paulo Cavalcante (*in memoriam*), que foram inspiradores em minha formação como professora de História.

Aos meus alunos e alunas, que me ensinam a ser professora e uma pessoa melhor, a cada dia.

Agradeço também, às professoras Cíntia Monteiro e Helenice Rocha, pelas contribuições fundamentais ao trabalho.

Por fim, agradeço a Capes pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

COELHO, Cyntia da Silva. **Direitos humanos e ensino de história: um diálogo com a Educação Ambiental e o direito à alimentação.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação analisa a potencialidade das interações entre Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e o ensino de História e apresenta propostas didático-pedagógicas para a educação básica, a partir da discussão do tema da alimentação como um direito humano. Examina também, a emergência do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) na década de 1990 e faz uma breve retrospectiva histórica dos conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar em consonância com os debates sobre a questão da fome e da produção e distribuição de alimentos, após 1945. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Organização das Nações Unidas (ONU) e movimentos sociais contra hegemônicos como a Via Campesina; que é um movimento internacional de pequenos produtores agrícolas, defenderam e defendem estratégias distintas para promover a Segurança Alimentar e o DHAA. E, nesse sentido, este trabalho também analisa como esse debate refletiu nas políticas agrícolas do Brasil, dentro desse período. Assim, a proposta didática para o ensino de História é pautada por esses embates.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação em Direitos Humanos, Direito Humano à Alimentação Adequada, Educação Ambiental, História Ambiental

ABSTRACT

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA: um diálogo com a Educação Ambiental e o direito à alimentação

CYNTIA DA SILVA COELHO

Orientador: Prof. Dr^a. Alessandra Carvalho

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This dissertation analyzes the potential of the interactions between Education in Human Rights, Environmental Education and the teaching of History and presents didactic-pedagogical proposals for basic education, from the discussion of the theme of food as a human right. It also examines the emergence of the Human Right to Adequate Food (DHAA) in the 1990s and makes a brief historical review of the concepts of Food Security and Food Sovereignty in line with debates on the issue of hunger and food production and distribution, after 1945. International organizations such as the United Nations Food and Agriculture Organization (FAO), United Nations Organization (UNO) and anti-hegemonic social movements like Via Campesina, which is an international movement of small agricultural producers, defended and advocate distinct strategies to promote Food Security and DHAA. And, in this sense, this work also analyzes how this debate reflected in Brazil's agricultural policies, within that period. Thus, the didactic proposal for teaching History is guided by these clashes.

Key-words: History Teaching, Human Rights Education, Human Right to Adequate Food, Environmental Education, Environmental History

SUMÁRIO

Introdução.....	9
CAPÍTULO 1 - DIREITOS HUMANOS E ALIMENTAÇÃO	
1.1. Definindo uma história para os direitos humanos.....	17
1.2. A alimentação como um direito humano.....	27
1.3. O direito humano à alimentação adequada no Brasil.....	31
CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
2.1. Educação em direitos humanos, democracia e cidadania no currículo.....	37
2.2. Direitos Humanos e Educação Ambiental.....	45
2.3. História ambiental, ensino de História e Educação Ambiental.....	51
CAPÍTULO 3 - DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA: uma proposta didática de direitos humanos e Educação Ambiental	
3.1. Apresentação da proposta.....	63
3.2. Direitos humanos, DHAA e meio ambiente: atividades didáticas para um projeto de Educação Ambiental.....	65
Considerações finais.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

LISTA DE SIGLAS

ABRANDH- Associação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos

CONSEA- Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

DHAA- Direito Humano à Alimentação Adequada

FAO- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura

FBSAN- Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional

IBASE- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IIDH- Instituto Interamericano de Direitos Humanos

INAN- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

LOSAN- Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional

MAPA- Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MDS- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

OMS- Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PAA- Programa de Aquisição de Alimentos

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIDESC- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAN- Plano Nacional de Alimentação e Nutrição

SAN- Segurança Alimentar e Nutricional

SISAN- Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute a necessidade de promover a Educação em Direitos Humanos e a possibilidade de efetuar tal objetivo através do ensino de História em diálogo com a Educação Ambiental. Como objetivos gerais, o trabalho analisa as potencialidades das interações entre a Educação em Direitos Humanos, a Educação Ambiental e o ensino de História e apresenta propostas didático-pedagógicas a partir da discussão do tema da alimentação como um direito humano.

Examina também, a emergência do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) na década de 1990, fazendo uma breve retrospectiva histórica dos conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar a partir da atuação de organismos como a FAO e a Via Campesina (movimento internacional de camponeses), para pensar as estratégias de combate à fome e promoção do DHAA. Este trabalho abarca estas discussões no Brasil, após 1945.

Desse modo, esta dissertação pretende contribuir para a discussão em sala de aula do direito à alimentação e de suas dimensões sociais, econômicas, culturais e ambientais. Sem alimentação não há vida e sem a efetividade do direito a uma alimentação adequada não há vida digna. Entretanto, apesar desse direito se apresentar como primordial para a dignidade humana, muitas pessoas ainda morrem em decorrência de subnutrição ou de doenças causadas pela obesidade e por uma alimentação inadequada. Em 2018, de acordo com dados da FAO, -quase 2 bilhões de pessoas foram sobrealimentadas, enquanto 800 milhões sofreram com desnutrição. (PANSERI ; MARTINS, 2020)

O Brasil é reconhecidamente uma referência nas políticas de combate à fome e no estímulo à alimentação adequada. A partir da recriação Conselho Nacional de Segurança alimentar e Nutricional (CONSEA) ¹ em 2003, foram implementados e aprimorados no país diversos programas de proteção social, de combate à pobreza, de fomento à produção agrícola de base familiar e políticas de acesso à alimentação de forma sistematizada. Essas ações contaram com o apoio técnico de várias áreas de

¹ Órgão de assessoramento da Presidência da República para propor diretrizes para a garantia da Segurança Alimentar no país e promover a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada.

forma intersetorial e da participação da sociedade civil através de ONGs, movimentos sociais, entidades profissionais entre outras.

Essas políticas, além da finalidade principal de erradicação da fome e subnutrição, também abarcam preocupações com as questões culturais e ambientais relacionadas à questão da alimentação. Um exemplo dessas ações é a incorporação da perspectiva de DHAA ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), instituído pela Lei nº 11.947/2009. O programa estabelece que uma das diretrizes da alimentação escolar deve ser

o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (...) (BRASIL, 2009)

Outras duas políticas de promoção do DHAA que exemplifico aqui são o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA) e o Guia alimentar para a população brasileira, que foi criado em 2006 e atualizado em 2014. O PAA é um programa de apoio e incentivo à agricultura familiar:

Por meio do programa, os órgãos compram os alimentos da agricultura familiar, sem necessidade de licitação, e os destinam às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional, à rede socioassistencial, aos equipamentos públicos de segurança alimentar e nutricional e à rede pública e filantrópica de ensino. (BRASIL, 2009)

A Lei 11.947, relativa ao PNAE, estabelece que 30% de sua verba devem ser destinados para a compra de alimentos da agricultura familiar. Essa ação também pode proporcionar o consumo mais saudável nas merendas escolares. Através de uma pesquisa sobre os efeitos desta lei na qualidade nutricional dos cardápios das escolas públicas do estado de São Paulo, a nutricionista e doutoranda de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), Daniela Bicalho chegou à conclusão que há uma tendência de melhor qualidade nutricional nos cardápios dos municípios que compram da agricultura familiar. A responsável pelo estudo observa uma maior presença de verduras, frutas e hortaliças relatando que

-a importância do consumo de frutas, verduras e legumes, que são alimentos *in natura*, de acordo com o Guia Alimentar da População Brasileira, é que eles devem ser a base da nossa alimentação junto com alimentos minimamente processados, como, por exemplo, o arroz e o feijão. Esse tipo de alimento está relacionado a uma alimentação saudável, que reduz o risco de doenças crônicas não transmissíveis", explica Bicalho.

A nutricionista, no entanto, destaca que a lei precisa ser aprimorada e atualizada e ser mais clara na proibição da compra de alimentos que são ultraprocessados, diretamente ligados a doenças como diabetes, hipertensão e obesidade. (PAIXÃO, 2019)

A segunda edição do Guia alimentar faz uma discussão sobre as alterações no padrão alimentar e nutricional da população brasileira e aborda princípios e recomendações para uma alimentação adequada e saudável. Nesse sentido, a utilização do guia para a educação alimentar também estimula o DHAA.

É importante destacar que o tema do direito à alimentação é permeado, também, por fatores políticos conjunturais e estruturais. A discussão para a efetivação desse direito esbarra em várias dificuldades, interesses políticos e econômicos e, como advertiu Josué de Castro em seus estudos sobre a questão, provém de um problema social. O país avançou nos últimos vinte anos, mas ainda há muito a se fazer para a garantia desse direito fundamental e para a ampliação dos direitos humanos no país. Como Maria Yeda Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva pontuaram, uma das causas para as grandes desigualdades sociais do Brasil são originadas de condições próprias e específicas -que permitiram um amplo desenvolvimento econômico- em especial depois da Revolução de 1930- sem as condições clássicas operadas nos países europeus e nos Estados Unidos: a extensão da participação política e ampliação do desenvolvimento social. (LINHARES e TEIXEIRA, 1999, p.14)

Apesar de haver certa urgência na necessidade de enfrentamento dos problemas sociais de forma ampla e estrutural no país, observa-se um movimento de cortes e não de ampliação de direitos. Atualmente, por exemplo, parece estar em andamento, um processo de desmonte de políticas públicas de combate à fome, conforme se evidencia na medida provisória 870, de 1º de janeiro de 2019, da Presidência da República. A medida retirou do CONSEA a atribuição de propor ao Governo Federal as -diretrizes e prioridades da política e do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e revogou artigos da Lei nº 11.346, de 2006, Lei orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. Desse modo, retirou o CONSEA da estrutura do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional do governo Federal. A medida tinha sido suspensa em maio por uma comissão Especial Mista que analisou a MP 870, mas, após a

aprovação da recriação do conselho, o presidente Jair Bolsonaro vetou o inciso que tratava dessa recriação. O veto do presidente foi confirmado no Congresso Nacional. Na votação, 162 parlamentares foram contrários ao veto e 299 foram a favor.²

Houve também uma tentativa de modificar o Guia alimentar para a população brasileira. O Ministério da Agricultura, Pecuária e abastecimento (MAPA) emitiu uma nota técnica de número 42/2020, processo número 21000.090 207/2019-56, em que solicitou ao Ministério da Saúde (MS) a revisão urgente do Guia Alimentar. A Nota Técnica criticava a classificação de alimentos utilizada pelo Guia Alimentar e a recomendação quanto a evitar o consumo de alimentos ultraprocessados. O documento gerou grande repercussão em entidades ligadas à saúde e alimentação e nutrição como, por exemplo, o Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde da Universidade de São Paulo (Nupens/USP), que rebateu as críticas do MAPA afirmando que estas

"se resumem a afirmações não amparadas por qualquer evidência científica. (...) que ao contrário do que o MAPA afirma, ou seja, que o Guia brasileiro é um dos piores do mundo, -organismos técnicos das Nações, como a FAO, a OMS e o UNICEF, (...) consideram o Guia Alimentar Brasileiro um exemplo a ser seguido." (NUPENS-USP, 2020)

O Nupens enfatiza que os Ministérios da Saúde do Canadá, da França, do Uruguai, do Peru e do Equador, têm guias alimentares e políticas de alimentação e nutrição inspirados no Brasil. Ainda destaca que

um rigoroso estudo publicado em 2019 pela revista *Frontiers in Sustainable Food Systems*, (...) elegeu o guia alimentar brasileiro como o que melhor atendia a critérios previamente estipulados quanto à promoção da saúde humana, do meio ambiente, da economia e da vida política e sociocultural. (NUPENS-USP, 2020)

Toda essa discussão sobre o direito à alimentação nos faz refletir sobre a série de possibilidades para o tratamento dos direitos humanos nos ambientes escolares. Seffner et al (2017) ressaltam a importância desse tema como componente curricular na escola pública, avaliando esse espaço como local de aquisição de conhecimentos científicos e de socialização das crianças e dos jovens. Os autores afirmam que é na escola que os

² <https://idec.org.br/noticia/consea-permanece-extinto-apos-manutencao-do-veto-de-bolsonaro> Acesso em 17/10/2020

alunos entram em contato com a diversidade da sociedade, através do que denominam marcadores sociais da diferença tais como gênero, sexo, orientação sexual, classe social, raça, etnia, geração. Sendo assim, é aí que percebem que há pessoas com valores muitas vezes diferentes dos que eles conseguem identificar no âmbito privado da família. Nesse sentido, se faz necessário promover uma cultura de respeito aos direitos humanos que dialogue com esses marcadores sociais de diferença na direção da solução de conflitos de forma pacífica, negociada e democrática para todos.

Trabalhar os direitos das minorias como a demarcação das terras dos indígenas, o acesso à terra de camponeses e povos tradicionais e as formas de se alimentar de acordo com sua cultura, entre outros, possibilita uma compreensão mais abrangente da sociedade em que estamos inseridos e que invisibiliza, ou mesmo discrimina e marginaliza certos grupos. Parte dos órgãos da imprensa, por exemplo, cria estereótipos que pouco esclarecem a respeito desses grupos sociais, o que faz com que a maioria da população (incluindo, aí, os alunos) que se informa, preferencialmente, pela mídia hegemônica, tenha uma visão que desvaloriza essas pessoas e seus direitos. Não é raro que os professores se deparem com falas dos alunos baseadas em ideias preconceituosas veiculadas na sociedade tais como –os índios têm muitas terras, –os sem terra invadem as terras das pessoas, –as pessoas que vivem no campo são atrasadas etc. Essas ideias circulam em alguns setores da sociedade e acabam por justificar ou, pelo menos, banalizar determinadas violências, inclusive as simbólicas.

Casos de violência como, por exemplo, o do Massacre de Eldorado dos Carajás são emblemáticos. Em 17 de abril de 1996, no Pará, 19 trabalhadores rurais sem terra foram assassinados pela Polícia Militar quando marchavam em protesto até a rodovia BR-155. Eles reivindicavam a desapropriação da fazenda Macaxeira e sua destinação para a reforma agrária.

Diante de um caso como esse, surge a seguinte questão: o que pode fazer com que uma parcela da sociedade, que representa o Estado, cometa esse tipo de violência sem nem mesmo, pensar nas consequências? Talvez, possa se levantar a hipótese de que, para o Estado e uma parte de seus representantes, aquelas vítimas sejam destituídas de direitos. Segundo a Anistia internacional

O massacre de Eldorado dos Carajás não é um episódio isolado. Ele tornou-se símbolo do padrão recorrente de violações de direitos humanos e injustiças cometidas contra camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais, povos indígenas e populações tradicionais como quilombolas, pescadores,

ribeirinhos, seus advogados e defensores de direitos humanos engajados nas lutas pelo direito à terra e recursos naturais no Brasil. A Anistia Internacional Brasil tem acompanhado em especial o caso de Laísa Santos Sampaio. A irmã e o cunhado (Maria e José Claudio do Espírito Santo) de Laísa foram assassinados em maio de 2011 em Marabá, Pará, por sua denúncia da grilagem de terras e destruição da floresta. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016)

Portanto, abordar a temática dos direitos humanos é de grande importância em uma sociedade que se caracteriza pela marca do autoritarismo, da desigualdade e da violação de direitos básicos garantidos por lei. As permanências de um passado histórico recente de violação dos direitos e violência se mostram de várias formas tais como a concentração de renda e terra e a falta de acesso a recursos básicos da natureza como a água, por exemplo. Essa situação de desigualdade impacta fortemente a vida das pessoas, impossibilitando a constituição de uma democracia que se efetive na garantia de padrões mínimos de sobrevivência e participação na riqueza nacional. É certo que os grupos sociais sentem essa ausência de direitos de formas diferenciadas e particulares e é nas camadas mais pobres que essa realidade aparece com mais força. Direitos como o acesso à moradia, à saúde, ao saneamento básico, à educação de qualidade e, até mesmo, o direito mais básico da alimentação e água tratada são negados ou negligenciados.

A educação, então, pode se constituir como um espaço para desestabilizar essa ordem excludente que internaliza a ideia de que só uma parte da sociedade tem direito de ter direitos. Além de possibilitar uma transformação individual na vida das pessoas, pode também proporcionar caminhos para refletir sobre o papel da coletividade, abrir espaço para o questionamento das desigualdades sociais e pensar mecanismos para fortalecer a garantia dos direitos básicos de toda a população, de modo a construir uma democracia de fato e não somente formal. Uma democracia que não se limite à representação política, mas inclua também a participação ativa dos cidadãos e cidadãs na discussão de políticas públicas que possam garantir direitos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Nesse sentido, esta dissertação tem a intenção de potencializar uma das funções do ensino de História, que é formar para a cidadania. Cidadania sob uma perspectiva baseada nos princípios democráticos, de forma pluralista e com o interesse na promoção da transformação da sociedade de modo emancipatório. O ensino de História cumpre uma função social importante para formação de sujeitos de direitos e, através da

mobilização de concepções críticas do campo da Educação Ambiental e da Educação em Direitos Humanos, é possível forjar oportunidades de intervenção destes atores na sociedade com vistas a promover a transformação social.

Explorar o tema dos direitos humanos através do ensino de História na educação básica se coloca, também, como uma contribuição para que o currículo, como espaço de luta ou território contestado (SILVA, 2011), possa ser plural, democrático e formador de subjetividades críticas aos discursos hegemônicos, bem diferente da concepção de ensino de História quando do surgimento da disciplina no Brasil, no século XIX. Segundo Pinha (2017, p.120), no presente, o desenvolvimento da ideia de formação para a cidadania a partir do ensino de História é realizado pelas novas demandas sociais, pedagógicas e do campo específico do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, a definição de cidadania está pautada pelo que o autor chama de ampliação de vozes de sujeitos e movimentos sociais.

É nesse sentido que a pesquisa pretende focar, no âmbito dos direitos humanos, o direito à alimentação, que se vincula a questões sociais como a fome, a produção e a distribuição de alimentos, a posse e o uso da terra, a atuação de agentes sociais como grandes proprietários, trabalhadores rurais, povos indígenas e quilombolas. Todas essas questões, por um lado, já fazem parte dos conteúdos discutidos nas salas de aula de História, mas a proposta aqui desenvolvida é produzir novas articulações curriculares em torno da discussão dos direitos humanos e do direito à alimentação.

Tratar do tema do direito à alimentação por meio do ensino de História, sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental, pode ampliar uma questão de singular importância que envolve um dos direitos mais básicos para a vida e dignidade das pessoas. É oportunidade significativa também para a problematização de determinados padrões alimentares e para a compreensão de questões complexas presentes no sistema econômico e político no qual estamos inseridos, que impactam também a sobrevivência da humanidade porque se vinculam à proteção ou degradação do meio ambiente.

Nesse sentido, a dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro trata da trajetória histórica dos direitos humanos, sua conceituação e as três gerações. Há uma discussão bibliográfica com Norberto Bobbio, Lynn Hunt e Boaventura de Souza Santos trazendo à tona os sentidos hegemônicos e contra hegemônicos dos direitos

humanos e a relação com o direito à alimentação. Trata também, da emergência do DHAA utilizando os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar e enfoca os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos desse direito, além de fazer uma breve retrospectiva de como é tratado o tema no Brasil.

O segundo capítulo aborda a perspectiva da Educação em Direitos Humanos estabelecendo um diálogo com o currículo de História e suas possibilidades de promover os valores de democracia e cidadania ativa através do DHAA. Estabelece uma relação com a Educação Ambiental crítica e discute como a revisão epistemológica da História originou o campo da História Ambiental, repercutindo no ensino básico. O capítulo desenvolve a ideia de que, através da História Ambiental, se pode realizar práticas de Educação Ambiental e articula esses objetivos com a Educação em Direitos Humanos nas aulas de História do ensino básico.

O terceiro capítulo apresenta uma sequência didática para o ensino de História, tratando do DHAA através das concepções da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental.

CAPÍTULO 1– DIREITOS HUMANOS E ALIMENTAÇÃO

1.1. Definindo uma história para os direitos humanos

As discussões sobre os direitos humanos na contemporaneidade têm origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que surgiu no contexto político do pós Segunda Guerra Mundial. Diante das consequências desse evento traumático, houve uma mobilização em torno da necessidade de se criar um pacto internacional que respaldasse a garantia de direitos básicos para a dignidade humana. Os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) se mobilizaram, no sentido de estabelecer princípios para evitar que tragédias de proporções internacionais como aquela, marcadas por enormes violações de direitos, se repetissem. Bobbio (1992) ponderou que, depois da Segunda Guerra Mundial, as discussões sobre violações de direitos passaram da esfera nacional para a internacional, pretendendo envolver, pela primeira vez na história, todos os povos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos deu continuidade ao processo histórico de criação das declarações de direitos, iniciado no século XVIII, que instauraram uma nova forma de organizar os governos a partir da atribuição de soberania à nação e não mais ao rei, e estabeleceram o princípio da base das Constituições democráticas modernas. Segundo Bobbio, os direitos humanos nasceram com a concepção individualista da sociedade por meio

da inversão de perspectiva, característica da formação do Estado Moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos: relação que é encarada cada vez mais, do ponto de vista dos direitos do cidadão não mais súdito, e não do ponto de vista dos direitos dos soberanos, em correspondência com a visão individualista da sociedade, segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem, em contraposição à concepção orgânica tradicional, segundo a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos. (BOBBIO, 1992, p.7)

Os direitos humanos são entendidos como todos aqueles direitos essenciais para a dignidade humana. São considerados universais, indivisíveis, inalienáveis, interdependentes e devem ser garantidos em qualquer lugar do mundo. O estabelecimento desses direitos no processo histórico é dividido em três gerações, que não se hierarquizam, antes se somam.

Segundo Araújo (2017), com base em Mondaine (2008), os direitos da primeira geração são os direitos civis e políticos reivindicados pelo pensamento liberal entre os séculos XVII e XIX, no bojo da Revolução Inglesa, da Independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa. Constituem-se nas liberdades individuais, nos direitos civis e políticos e na proteção contra as arbitrariedades do Estado. A segunda geração contempla os direitos sociais entre os séculos XIX e XX e foram reivindicados pela classe trabalhadora, com base no pensamento socialista, com a intenção de diminuir a exploração desses sujeitos. E a terceira geração dos direitos está inserida nos direitos coletivos da humanidade, tendo origem no século XX, atravessado pelas questões dos grupos sociais historicamente excluídos e da abertura para novos direitos como a questão do meio ambiente e pela sustentabilidade do planeta, por exemplo.

Os direitos humanos, apesar de fundamentais, são considerados históricos, ou seja, surgem de acordo com o contexto da época e como resultado do processo de luta e reivindicação dos povos. Hunt (2007) ressalta esse caráter histórico dos direitos humanos, alertando para seu conteúdo político em contraposição a uma ideia de direitos naturais ou divinos. É importante destacar que, em diversas situações e tempos diferentes, inclusive atualmente, homens e mulheres se viram e se veem privados de direitos fundamentais por apresentarem determinadas condições sociais de gênero, etnia ou outras e que, através do processo de lutas, conquistaram e ainda buscam conquistar direitos antes restritos a determinados grupos de pessoas. Desse modo, os direitos humanos –são (...) direitos garantidos no mundo secular (mesmo que sejam chamados de ‘sagrados’), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detém. (HUNT, 2007, p.19)

Bobbio (1992, p.11) destaca a importância das declarações de direitos pela força que esses documentos exercem na –reivindicação dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. Outro aspecto importante a ser destacado na questão dos direitos humanos é o modo como eles podem ser reivindicados. Os individuais são considerados obrigações negativas, que para Bobbio, –implicam a abstenção de determinados comportamentos (Bobbio, 1992, p.14); como exemplo, cito aqui, a liberdade de expressão. Esse direito não pode ser impedido por outros, inclusive pelo Estado. Entretanto, Carbonari (2017, p.39) argumenta que o –conceito atual de direitos

humanos indica que não é suficiente essa concepção (de prestação negativa), já que os direitos civis e políticos (individuais) implicam também responsabilidades do Estado na sua garantia, sem que isso diminua a responsabilidade de cada pessoa.¶

Já os direitos sociais, para Bobbio (1992), só podem ser cumpridos através da obrigação do poder público e, portanto, são considerados poderes ou obrigações positivas. Comparato (2017) também adverte que os direitos econômicos, sociais e culturais, de prestação positiva, exigem -compromissos tanto do Estado quanto da cidadania.¶ (CARBONARI, 2017, p.39)

A partir da discussão sobre as obrigações negativas e positivas do Estado em relação aos direitos, Bobbio (1992) sublinha que esses são heterogêneos e podem ter interesses incompatíveis entre si, e que existem duas concepções políticas distintas acerca deles: a liberal e a socialista. Ele as distingue da seguinte forma:

A diferença entre as duas concepções consiste precisamente na convicção de ambas de que, entre os dois tipos de direitos, é preciso escolher, ou pelo menos, estabelecer uma ordem de prioridade, com a consequente diversidade do critério de escolha e da ordem de prioridade. (Bobbio, 1992, p. 25)

Desse modo, a concepção liberal priorizaria os direitos individuais e a concepção socialista priorizaria a garantia dos direitos sociais, produzindo diferentes dinâmicas históricas de lutas e conquista de direitos. Trindade (2012, p. 192) aponta que a declaração de 1948 da ONU buscou firmar uma conciliação formal entre a concepção liberal e a concepção socialista dos direitos humanos, mas as contradições continuaram materializadas na prática da aplicação dos direitos, -num mundo que, além de ser dividido em classes sociais ou interesses contraditórios entre si, estava também cindido entre países de regimes socioeconômicos divergentes em disputa.¶

O autor ressalta que, devido às divergências e intensos debates acerca da natureza desses direitos e sua aplicação, a elaboração de dois pactos de direitos internacionais separadamente (o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais) -abre portas para sustentar a diferença de eficácia jurídica entre eles e põe em dúvida a indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.¶ (TRINDADE, 2012, p.192) Os dois pactos foram elaborados na XXI sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1966 e manifestam o contexto da Guerra Fria. Para uma melhor compreensão do que o autor defende, reproduzo aqui os trechos dos dois pactos internacionais que Trindade destaca:

O artigo 2º do Pacto dos Direitos Civis e Políticos enfatiza o compromisso dos Estados-partes de "... **garantir** a todos os indivíduos que se encontrem em seu território e que estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no pacto...|| ao passo que o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também no artigo 2º, alude ao compromisso dos Estados de "...**adotar medidas (...)** que visem assegurar progressivamente...|| os direitos contemplados nesse instrumento. Impossível passar despercebida a diferença de densidade entre ambos os compromissos- também como fora o propósito do bloco ocidental. (TRINDADE, 2012, p. 192-193)

O autor sublinha ainda que, ao longo da segunda metade do século XX, a grande maioria dos países aderiu a diversos instrumentos internacionais do sistema global de proteção dos direitos humanos e celebrou pactos e convenções regionais, mas que a efetivação prática desses instrumentos jurídicos não se fez. (TRINDADE, 2012, p.195)

Concordo com o autor, observando que, apesar de serem declarados universais e indivisíveis, na prática, o que se pode constatar é que os direitos humanos abrangem somente uma parte da humanidade e sua exigibilidade, através do direito positivo, privilegia os direitos individuais e civis. Desse modo, na maioria das vezes, os direitos sociais, econômicos e culturais são negligenciados, tendo em vista que o acesso às condições sociais satisfatórias como atendimento à saúde, alimentação e vida digna não são garantidos pelos Estados da maioria dos países em desenvolvimento e pobres e também para uma parcela da sociedade dos países desenvolvidos como, por exemplo, os imigrantes e outros grupos. Em geral, faltam nos países políticas públicas e de Estado que efetivem esses direitos de forma ampla para a sociedade. Cabe também destacar que não é raro que direitos individuais e civis também estejam restritos a grupos das camadas sociais mais elevadas. Em geral, são as pessoas mais pobres que sofrem mais detenções ilegais, abordagens policiais, tortura, discriminações, entre outras violações dos direitos civis e individuais.

Desse modo, mesmo que os direitos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos estejam presentes nas Constituições de países democráticos e que esteja reafirmada a importância de todos os direitos, sua efetivação é problemática. Ainda assim, não desconsidero a importância e necessidade de todas as declarações, convenções e acordos internacionais que tratam desses direitos. Ainda em relação à prerrogativa da indivisibilidade dos direitos, Carbonari (2017) analisa que esta se constitui na necessidade de superação de uma leitura geracional dos direitos humanos, reafirmando a importância de todos eles. A afirmação da indivisibilidade dos direitos é

originada das discussões da Conferência Internacional dos Direitos Humanos organizada pela ONU, em Viena, no ano de 1993, na qual a organização expressou que a comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global e de maneira justa e equitativa, em pé de igualdade, dando a todos o mesmo peso. (ONU, 1993, parágrafo 5º)

Considero que compreender a dinâmica de efetivação dos direitos humanos se relaciona com os vários sentidos que eles podem assumir. Aqui, me apoio nas reflexões de Boaventura de Souza Santos, o qual defende que os direitos humanos, tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções mais diretamente vinculadas à matriz liberal e ocidental, foram construídos –a partir de um pensamento abissal que dividiu abissalmente o mundo entre as sociedades metropolitanas e coloniais. (SANTOS, 2014, p.16) E que, historicamente, eles foram concebidos para serem aplicados apenas nas sociedades metropolitanas. O autor ainda afirma que essa linha abissal que produziu grandes exclusões não foi eliminada com o fim do colonialismo e continua a vigorar sob outras formas hoje, por meio do neocolonialismo, racismo, xenofobia e, até, por meio de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro.

Desse modo, a melhor maneira de utilizar a linguagem dos direitos humanos seria a busca por um sentido contra hegemônico de maneira a aproveitar algumas experiências alternativas que lutam por direitos, mas não formulam as suas demandas através da linguagem convencional dos direitos humanos. Nesse sentido, estabelecendo uma análise acerca da questão, o autor defende que isso –só será possível se for adotada uma política de direitos humanos radicalmente diferente da liberal hegemônica, e se tal política for concebida como parte de uma constelação mais ampla de lutas pela emancipação social. (SANTOS, 2006, p.433) Ao defender que os direitos humanos estabeleçam diálogos interculturais, ele argumenta que cada povo ou cultura tem a sua concepção de dignidade humana e denuncia que, sob a ótica do universalismo, a política dos direitos humanos esteve a favor dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos.

Para analisar a questão dos direitos humanos sob um ponto de vista intercultural, Santos redefine o conceito de globalização em referência às questões sociais, políticas e culturais como sendo –o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de

designar como local outra condição social ou entidade rivall. (SANTOS, 2006, p.438) Através dessa análise, são criadas quatro categorias de globalização, duas hegemônicas e duas contra hegemônicas. As globalizações hegemônicas seriam o localismo globalizado e o globalismo localizado. O localismo globalizado seria um tipo de globalização em que determinado fenômeno local, em geral, dos países desenvolvidos, é globalizado com sucesso. Dois exemplos que podem ser dados para tornar mais clara essa questão seriam a atuação das multinacionais e, no que dialoga com o tema que será abordado neste trabalho, a globalização do *fastfood* norte-americano, que contribuiu para disseminar uma alimentação padronizada no mundo e propiciar o desenvolvimento de hábitos que substituem as formas tradicionais locais e colocam à disposição do mercado um tipo de alimentação pobre e prejudicial à saúde. Sobre as mudanças na forma de se alimentar, Carneiro (2003) pontua que

A indústria, além da guerra e muitas vezes associada a ela, foi o fator decisivo que influenciou mudanças na alimentação contemporânea. As técnicas de conservação dos alimentos, as conquistas da microbiologia, o desenvolvimento dos transportes são todos aspectos de um processo mais geral: o da industrialização da produção e da distribuição da alimentação. No final do século XIX, a indústria agroalimentar já era a primeira dos Estados Unidos. (CARNEIRO, 2003, p.78)

Em consonância com o debate proposto aqui, é importante destacar que a padronização da forma de se alimentar facilitada pelas grandes corporações da indústria de alimentos pode inviabilizar a promoção do DHAA. As políticas agrícolas pautadas prioritariamente na exportação de produtos de monocultura concorrem para que a produção de alimentos vinculada a um comércio internacional, baseado nos complexos agroindustriais, esteja sujeita aos interesses do capital e não à garantia de direitos e aos interesses de saúde das pessoas que consomem os alimentos. Dessa forma, essas políticas não levam em conta os hábitos alimentares culturais dos diferentes grupos sociais, em diferentes regiões do mundo, e contribuem para uma homogeneização na forma de se alimentar. Carneiro (2003) corrobora com esse pensamento afirmando que

O *fast food* foi, assim, a aplicação do taylorismo, ou seja, da divisão e racionalização do trabalho, à preparação de refeições servidas em restaurantes, provocando um fenômeno de produção e consumo em série, homogeneizante e padronizante, já chamado -gastro-anomia. (CARNEIRO, 2003, p.83)

Tudo isso demonstra que, apesar de existir um direito à alimentação (que será desenvolvido mais à frente) que contempla várias dimensões e aspectos no sentido de propiciar saúde e bem estar, este fica muito mais circunscrito no plano formal das declarações e leis, porque, na prática, para ser efetivado, esbarra nos interesses dos poderosos atores ligados ao capitalismo internacional. As declarações internacionais e pactos de direitos atuais incorporam aspectos que ampliam o debate sobre as especificidades culturais de atores que defendem projetos societários e de desenvolvimento distintos do hegemônico. Projetos societários com diferentes formas de conceber a dignidade humana e de se relacionar com a natureza. Um exemplo disso é o direito de autodeterminação dos povos indígenas, que foi aprovado na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Povos Indígenas, em 2007.

Entretanto, o que se pode observar são algumas tensões entre as propostas societárias ou de direitos humanos distintas. Natália Tavares Rios Ramiriana, com base em Santos, exemplifica várias tensões presentes na concepção de direitos humanos hegemônica, que interessam às questões que serão abordadas nesta pesquisa. Um exemplo é a tensão estabelecida entre o -direito ao desenvolvimento e demais direitos humanos e coletivos (a autodeterminação dos povos, direito a um ambiente saudável, a terra e a saúde)l. (RAMIRIANA, 2016, p. 57) A autora pontua que, com o fim da Guerra Fria e o estabelecimento do projeto neoliberal, se configura um modelo de desenvolvimento como único, vinculado ao crescimento econômico dominado por setores da especulação financeira e que se mostra essencialmente predador do meio ambiente. Desse modo, esse projeto se mostra incompatível com os direitos econômicos e sociais, ao invés de contribuir para a indivisibilidade dos direitos.

Reafirmo que os impactos desse projeto de desenvolvimento se manifestam claramente no direito à alimentação. Os interesses de pequenos produtores, camponeses, quilombolas, indígenas, entre outros povos tradicionais, são sacrificados no conflito que se manifesta pelo uso da terra. O projeto de desenvolvimento capitalista está vinculado prioritariamente ao lucro e crescimento econômico e, na busca por esses objetivos, se negligenciam os interesses sociais desses grupos. Tudo isso pode ser constatado pelo uso indiscriminado de substâncias nocivas nas plantações (agrotóxicos), aplicações de experiências tecnológicas ainda pouco conhecidas (transgênicos) e que não levam em conta o princípio da precaução, a fim de preservar a saúde das pessoas, além dos conflitos de terras, entre outros. Segundo Santos,

A avaliação política deste modelo de desenvolvimento torna-se difícil porque a sua relação com os direitos humanos é complexa e facilmente suscita a ideia de que, em vez de indivisibilidade dos direitos humanos, estamos perante um contexto de incompatibilidade entre eles. Ou seja, segundo o argumento que se ouve frequentemente, não se pode querer o incremento dos direitos sociais e económicos, o direito à segurança alimentar da maioria da população ou o direito à educação, sem fatalmente ter de aceitar a violação do direito à saúde, dos direitos ambientais e dos direitos ancestrais dos povos indígenas e afrodescendentes aos seus territórios. (SANTOS, 2014, p. 90)

Essas reflexões demonstram que a imposição de determinadas práticas capitalistas naturalizadas como único receituário a seguir se manifestam na forma de localismos globalizados e invisibilizam ou mesmo condenam outras formas possíveis de atuar na sociedade, outros conhecimentos tradicionais, outras gestões do meio ambiente, outras economias.

O globalismo localizado - outra prática hegemônica de globalização - seria -o impacto específico nas condições locais das práticas e imperativos transnacionais que emergem dos localismos globalizados|. (SANTOS, 2006, p.438) Um exemplo dado pelo autor é -a eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência como parte do _ajustamento estrutural'|. (SANTOS, 2006, p.438)

Desse modo, a tarefa essencial de uma proposta intercultural de direitos humanos seria a transformação dos tipos de globalização hegemônica em outras formas contra hegemônicas, que o autor define como cosmopolitismo subalterno insurgente e patrimônio comum da humanidade. Para Santos,

O cosmopolitismo subalterno insurgente consiste na resistência transnacionalmente organizada contra os localismos globalizados e os globalismos localizados. Trata-se de um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pela globalização neoliberal, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação. As atividades cosmopolitas incluem, entre outras coisas, diálogos e articulações sul-sul; redes transnacionais de movimentos anti- discriminação, pelos direitos interculturais, reprodutivos e sexuais; redes de movimentos e associações indígenas, ecológicas ou de desenvolvimento alternativo e em luta contra o regime hegemônico de propriedade intelectual que desqualifica os saberes tradicionais e destrói a diversidade de recursos da terra... (SANTOS, 2006, p.439)

A partir dessas reflexões, considero que os direitos humanos podem assumir sentidos diferentes e essa disputa de sentidos pode incorrer em distintos tipos de

democracias, de cidadania e de propostas de direitos humanos. Desde democracias formais dentro de um projeto hegemônico neoliberal até democracias efetivas e inclusivas que promovam o cumprimento também das obrigações positivas pelo Estado, a fim de garantir que as pessoas sejam portadoras de direitos de todos os tipos e tenham suas dignidades humanas garantidas de forma mais ampla possível.

Assim, além dos direitos humanos serem fundamentais para se preservar a vida e a dignidade humana, Bobbio (1992) reforça que são também históricos, emergindo de carecimentos sociais de cada época e de diferentes grupos sociais. Hunt (2007, p.27) sublinha outro aspecto fundamental quando ressalta a perenidade da discussão sobre os direitos, tendo em vista o aspecto da mudança de visão sobre o que eles são e de quem os possui ao longo do tempo. Em relação à questão do direito à alimentação, por exemplo, foram incorporadas dimensões referentes aos hábitos alimentares e culturais e outros, na constituição desse direito. Portanto, ter o direito à alimentação garantido, não significa somente estar sujeito a um pacote mínimo de calorias e nutrientes, mas estar em consonância com o estabelecido no DHAA, que apresenta uma abordagem ampla de acordo com os interesses de grupos sociais específicos, com seus hábitos, culturas e particularidades quanto às práticas alimentares. A discussão sobre a definição desse direito e os embates para sua promoção serão feitas na próxima seção.

Ainda conforme Bobbio (1992), na busca pela garantia e efetividade dos direitos, não é possível considerar o ser humano como um ente genérico, abstrato. Todas as pessoas têm o direito à alimentação, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), mas é preciso enfatizar que a questão da alimentação tem que ser problematizada, tendo em vista que deve ser adequada, ou seja, não pode causar danos à saúde e deve atender a uma série de requisitos. Conceber um ser humano como um ente genérico seria retirar seu direito à individualidade e desconsiderar suas especificidades culturais. Seria, também, abrir caminho para universalizar suas necessidades básicas de alimentação a partir de padrões locais hegemônicos. Assim, povos indígenas que cultivam seus saberes e modos de vida ancestrais, assim como pessoas portadoras de doenças, ou crianças que vivem em diferentes regiões do país, ou gestantes, ou idosos, enfim, todos têm necessidades alimentares específicas. Nesse sentido, também é importante pensar em políticas públicas que articulem a questão da igualdade com a diferença, além da implementação de educação alimentar, regulação de publicidade, Educação Ambiental, acesso à informação, entre outras ações.

A Conferência de Viena afirmou o caráter global dos direitos, qualificando-os como indivisíveis e interdependentes ao determinar que –se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos. (ONU, 1993) O que se observa, entretanto, é que o sistema neoliberal capitalista impõe parâmetros na economia, na política e no tipo de desenvolvimento que são incompatíveis com os hábitos culturais de determinados povos, com a gestão da vida, da natureza e do meio ambiente. Desse modo, apesar dos direitos serem proclamados nas declarações, convenções e pactos internacionais, sendo observados nesses documentos, a indivisibilidade e a interdependência de todos- civis, políticos, econômicos, sociais e culturais -, na prática, é possível verificar uma série de violações de direitos em detrimento de interesses do capital. Isso faz com que os direitos se mantenham num plano formal jurídico e não se efetivem.

As reflexões de Santos na defesa de que os direitos humanos sejam interculturais, –com âmbito global e com legitimidade local (2007, p.13) são uma contribuição fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa, somadas ao conceito de hermenêutica diatópica que, segundo Monteiro, seria –capaz de preencher as lacunas encontradas em uma dada cultura com contribuições de outras na direção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos (2013, p. 23-24). Santos a define assim:

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi*³ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível –mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciênciadeincompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico. (SANTOS, 2006, p. 448)

Nas análises feitas neste trabalho, os conceitos de globalizações contra hegemônicas (cosmopolitismo subalterno e insurgente e patrimônio da humanidade) propostos por Santos, serão úteis para a abordagem que será realizada de direitos humanos, Educação Ambiental e direito à alimentação. O conceito de Patrimônio da Humanidade enfoca valores ou recursos que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: –a sustentabilidade da vida humana na terra, por exemplo. (SANTOS, 2006, p. 447)

³Para Santos (2006, p. 447) –os *topoi* são os lugares comuns retóricos, mas abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos.

(Santos, 2006, p. 441) É neste sentido que defendo que os diálogos interculturais propostos por Santos podem contemplar as exigências máximas de garantia de direitos, abrangendo as diferentes concepções de dignidade humana dos povos na abordagem do direito à alimentação e no direito à proteção ao meio ambiente.

1.2. A alimentação como um direito humano

Considerando a perspectiva histórica na emergência e afirmação dos direitos humanos, a alimentação é um direito fundamental estabelecido no artigo XXV da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e definido no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC – 1966), do qual o Brasil é signatário desde 1992. Em 2002, o Relator Especial da ONU para o direito à alimentação definiu o DHAA como

um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisição financeira, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidades suficientes, correspondentes às tradições culturais de seu povo e que garantam uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva. (BRASÍLIA, 2013, p.29)

Essa definição apresenta uma abordagem de direito humano, como explicitado no Comentário Geral sobre o artigo 11 do PIDESC, que reconhece o direito de todas as pessoas de estarem livres da fome e a necessidade dos Estados de tomarem medidas e ações no sentido de garantir este direito. Mas, não só, uma vez que também estabelece a dimensão cultural do direito à alimentação adequada indicando explicitamente a presença de tradições dos povos e a preservação das coletividades.

A discussão acerca do DDHA se materializou a partir da década de 1990 e com a reafirmação de que o problema da fome exigiria ações de governos e organismos internacionais. Nesse sentido, emergiu de acordo com os carecimentos sociais de seu tempo e contexto histórico. Para compreender sua trajetória histórica, é necessário nos debruçarmos sobre outros conceitos como os de Segurança Alimentar e o de Soberania Alimentar.

Segundo Hoyos e D'Agostini (2017, p.177), o conceito de Segurança Alimentar se originou no contexto da depressão econômica do Primeiro Regime Alimentar (1870-

1914)⁴ e do pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918) como uma necessidade dos países capitalistas de se protegerem de possíveis embargos ou boicotes devidos a razões políticas e militares. Entretanto, as autoras destacam que foi a partir da criação da ONU, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que se estabeleceram planos de ação de instituições e de governos a fim de garantir a Segurança Alimentar dos países.

Desde então, ao longo dessas décadas, foram estabelecidas iniciativas políticas e econômicas em nível internacional para resolver a questão da fome no mundo, com perspectivas às vezes divergentes, de acordo com as instituições envolvidas. As tentativas dos órgãos internacionais como a ONU, primeiramente, foram realizadas sob a premissa de que a fome decorria principalmente de uma insuficiência na produção de alimentos dos países pobres e que deveriam ser instituídas ações de promoção de assistência alimentar, através dos excedentes dos países ricos.

Foi a partir desse entendimento que se estabeleceu a adoção de inovações tecnológicas no processo produtivo, mais tarde denominada de Revolução Verde, e a constituição de complexos agroindustriais. Conforme a publicação O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN)⁵, -essa experiência tem como fundamento o uso de sementes de alto rendimento, fertilizantes, pesticidas, irrigação e mecanização. Tudo isso associado ao uso de novas variedades genéticas, fortemente dependentes de insumos químicos. (BRASÍLIA, 2013, p.31)

Entretanto, ainda segundo este documento, passados alguns anos se verificou que essa experiência teve como consequências a degradação do meio ambiente, com a contaminação dos solos e da água por agrotóxicos e a redução da biodiversidade, entre

⁴O conceito de regime alimentar proposto por FRIEDMANN e MCMICHAEL (1989), com base na teoria regulacionista, procura ressaltar as relações sistêmicas entre as dietas alimentares e os fenômenos econômicos e políticos, no nível global, que resultaram na formação dos Estados Nacionais no século XIX e na expansão mundial das relações capitalistas, com a consequente construção de um sistema agroalimentar mundial. Visa, assim, a especificar a história política do capitalismo, entendida a partir da perspectiva da alimentação. Delineando periodizações amplas, o estudo dos regimes alimentares tem identificado três períodos que correspondem a diferentes regimes de acumulação e regulação social: 1. O chamado primeiro regime alimentar, constituído no período final da hegemonia britânica (1870-1914); 2. O segundo regime alimentar, correspondendo ao período -fordistall centrado na hegemonia americana no pós Segunda Grande Guerra (1947-1973); 3. O terceiro regime alimentar que Harriet Friedmann chama de período do modelo -liberal produtivistall, corresponde ao momento atual da globalização financeira, a partir do final da década de 1980 (FRIEDMANN, 2000). Disponível em: <http://www.historiadaalimentacao.ufpr.br/artigos/artigo007.htm> Acesso em: 13 de junho de 2019.

⁵Esta publicação sistematiza e consolida os conteúdos do curso de formação a distância sobre o DHAA e o SISAN realizado, em 2012, pela Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos (ABRANDH) em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

outros efeitos ambientais e sociais como o êxodo rural. Países como a Índia e o Brasil implementaram essa experiência na agricultura, na década de 1970, e sofreram com os resultados citados acima, além, também, dessas ações político-econômicas não terem resultado na erradicação da fome. A Revolução Verde não conseguiu sanar o problema da fome no mundo, como expõe o trecho abaixo:

O fato é que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, o aumento da produção de alimentos do planeta cresceu muito além do aumento da própria população mundial. Entretanto, a elevação da oferta de comida resultante da Revolução Verde não foi acompanhada pelo declínio da fome mundial como se prometia. (BRASÍLIA, 2013, p.14)

Em 2012, segundo dados da FAO, –aproximadamente 870 milhões de pessoas [sofreram] de fome crônica no mundo. Isso significa que uma em cada oito pessoas não [tinha] acesso à alimentação saudável e adequada no seu dia a dia (FAO, Apud BRASÍLIA, 2013, p.14). Ainda segundo a mesma publicação, na década de 1980, os organismos internacionais chegaram à conclusão que as causas da fome e da insegurança alimentar decorriam da falta de acesso físico aos alimentos devido à pobreza e à insuficiência de renda e falta de terra/território. Desse modo, o conceito de Segurança Alimentar passou a ser relacionado com a garantia do acesso físico e econômico de todas as pessoas a quantidades suficientes de alimentos de forma permanente, e começou a incorporar outras dimensões como a nutricional e o *status* de direito humano. Além desta característica, foi incorporada, também, a ideia de que os alimentos devem ser –seguros (não contaminados biológica ou quimicamente) e de qualidade (nutricional, biológica, sanitária e tecnológica), produzidos de forma sustentável, equilibrada e culturalmente aceitável. (BRASÍLIA, 2013, p.14)

Esta visão se consolidou nas Declarações da Conferência Internacional de Nutrição, realizada em Roma, em 1992, pela FAO e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), agregando o aspecto nutricional e sanitário e denominando, a partir de então, o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional. Sendo assim, a partir do início dos anos 1990, se desenvolveu um movimento em direção à reafirmação do DHAA conforme definido no início deste texto, com suas dimensões econômicas, de saúde, ambientais e culturais.

Nesse processo histórico da defesa do DHAA, a atuação de redes transnacionais contra hegemônicas tem desempenhado importante papel, iluminando a dinâmica conflitiva entre sujeitos sociais que caracteriza a definição histórica dos direitos

humanos. Foi o que se passou a partir de 1996, quando a Via Campesina propôs o conceito de Soberania Alimentar. A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa.

Nesse ano, a FAO organizou em Roma, a Cúpula Mundial da Alimentação, que, de acordo com a Via Campesina, estabelecia propostas pautadas apenas na garantia do alimento, sem se preocupar com o tipo de produção e com a soberania dos países em decidir sobre suas políticas agrícolas. Desse modo, de acordo com esse movimento transnacional, favorecia-se –o agronegócio, inviabilizando a agricultura camponesa, uma vez que a oferta de alimentos pode ser atendida através da importação ou da produção em larga escala de alguns produtos em forma de monocultura. (CAMPOS, 2007, Apud BRASÍLIA, 2013, p. 19)

Dialogando com a análise de Santos, estava posta à mesa uma perspectiva de globalização de cunho universalizante, mas que desconsiderava questões locais e culturais de grupos e povos. Nesse sentido, a Soberania Alimentar seria uma –resposta dos movimentos sociais camponeses às políticas agrícolas neoliberais desenvolvidas em todo mundo, na década de 1990. (CAMPOS, 2007. Apud BRASÍLIA, 2013, p. 19)

A Soberania Alimentar seria definida, então, como

O direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade de modos camponeses, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e de gestão dos espaços rurais, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental. A soberania alimentar favorece a soberania econômica, política e cultural dos povos. Defender a soberania alimentar é reconhecer uma agricultura com camponeses, indígenas e comunidades pesqueiras, vinculadas ao território; prioritariamente orientada à satisfação das necessidades dos mercados locais e nacionais (BRASÍLIA, 2013, p. 19-20)

O direito à alimentação foi incorporando novos aspectos ao longo do tempo, através da luta travada entre os grupos sociais e sua mobilização, resultando na constante reelaboração do direito para atender os interesses dos diferentes grupos, como ressaltado anteriormente. Em consonância com o pensamento de Bobbio e Hunt, que afirmam a historicidade dos direitos humanos, e Santos, que, ao propor um diálogo com a interculturalidade, aprofunda a análise na observação das diferenças identitárias, o

direito à alimentação articulou carecimentos históricos, disputas sociais, criação de legislação e o espaço para a atuação e manifestação de culturas e identidades locais. O DHAA é atravessado por questões que podem incorrer em maior ou menor possibilidade de garantia desse direito, escolhas que podem, também, impactar diversamente o meio ambiente e colocar em risco a nossa sobrevivência e das futuras gerações. Nascida no contexto internacional no século XX é importante analisar como se operou o desenvolvimento desse tema no Brasil.

1.3. O direito humano à alimentação adequada no Brasil

Por aqui, as políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) vêm sendo debatidas desde a Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1986, organizada pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN). O conceito de SAN, estabelecido nesta Conferência, articulou as dimensões alimentar e nutricional, sendo a primeira relacionada aos processos de disponibilidade (produção, comercialização e acesso ao alimento) e a segunda ligada à escolha, preparo, consumo alimentar e sua relação com a saúde e com a utilização biológica do alimento. (BRASÍLIA, 2013, p.15)

Ainda segundo este documento (BRASÍLIA, 2013, p.15), a SAN foi divulgada com mais força no Brasil após a realização da Cúpula Mundial da Alimentação, em 1996, e com a criação do Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar (FBSAN), em 1998. Este Fórum é uma articulação de entidades, movimentos sociais da sociedade civil organizada, indivíduos e instituições que se ocupam da questão da SAN e do DHAA.

O conceito de SAN no Brasil incorporou as dimensões do conceito de Soberania Alimentar e a necessidade de se respeitar as diferentes características culturais manifestadas no hábito de se alimentar, assim como a preservação de práticas de produção e hábitos alimentares tradicionais pautados em bases sustentáveis do ponto de vista ambiental, econômico e social. Essa concepção expressou-se na Segunda Conferência Nacional de SAN, realizada em 2004, na cidade de Olinda, estado de Pernambuco.

No Brasil, existem várias ações jurídicas e institucionais que demonstram a intenção de fortalecer a política de Segurança Alimentar e o cumprimento de ações para a garantia do DHAA. Uma dessas ações é a promulgação, em 5 de fevereiro de 2010, da Emenda Constitucional (EC) nº 47/2003, que incluiu a alimentação como um dos

direitos sociais fundamentais na Constituição Federal de 1988. Este ato reforçou a possibilidade de pressão jurídica para a exigibilidade do DHAA.

Segundo a Lei nº 11.346/2006, regulamentada pelo Decreto 7.272/2010, denominada Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN),

Art. 2º A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população.

§ 1º A adoção dessas políticas e ações deverá levar em conta as dimensões ambientais, culturais, econômicas, regionais e sociais.

§ 2º É dever do poder público respeitar, proteger, promover, prover, informar, monitorar, fiscalizar e avaliar a realização do direito humano à alimentação adequada, bem como garantir os mecanismos para sua exigibilidade. (BRASIL, 2006, p.3-4)

Pinheiro e Carvalho, no artigo -Transformando o problema da fome em questão alimentar e nutricional: uma crônica da desigualdade^{ll} fizeram uma breve retrospectiva histórica das políticas de alimentação e nutrição e denunciaram a presença de um -determinismo histórico-estrutural perante o modelo desenvolvimento econômico e social^{ll} (2007, p.122). As autoras ressaltaram a atuação de Josué de Castro nos estudos sobre a questão da fome. Considerado um dos maiores intelectuais no assunto, afirmava que o problema da fome e da má nutrição deveria ser vencido através de políticas públicas, tendo em vista tratar-se de um problema social e não um fenômeno natural⁶. Josué de Castro considerava, também, -a necessidade de se abordar a má alimentação e nutrição como fenômeno capaz de gerar quadros nutricionais contraditórios e desiguais que explicam a coexistência da obesidade e desnutrição^{ll}. (PINHEIRO e CARVALHO, 2007, p. 122) Ainda sobre Josué de Castro, é importante destacar que

A falta de renda foi diagnosticada por ele como uma das mais sérias ameaças à capacidade das famílias em suprir suas necessidades alimentares. Suas pesquisas pioneiras tiveram um forte impacto na opinião pública nacional e internacional, tendo papel de relevante influência no lançamento do Decreto-Lei (DL) nº 399, que estipulou a criação do salário mínimo (SM) nacional, em 1938, estabelecendo uma remuneração mínima que permitisse a todos os trabalhadores adultos a satisfação de suas necessidades básicas de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte. (SILVA, 2014, p.16)

⁶CASTRO. J. Geografia da fome: O dilema brasileiro- pão ou aço. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Pinheiro e Carvalho (2007) também analisaram o Programa Fome Zero no contexto das políticas públicas recentes e a atuação do CONSEA, criado em 1993, no governo do presidente Itamar Franco, como objetivo prioritário de combater a fome e a miséria. Na criação do órgão, a mobilização da sociedade civil organizada, liderada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), foi fundamental, com o lançamento da -Ação de Cidadania contra a Miséria, a Fome e pela Vida, que teve como protagonista o sociólogo Herbert de Souza, conhecido como Betinho.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, apesar do tema da alimentação e do combate à fome se manter na agenda política, as políticas neoliberais esvaziaram a atuação do Estado e, segundo as autoras, o -modelo de desenvolvimento social se mantém voltado para os interesses do capital, em detrimento do bem-estar da população. (PINHEIRO e CARVALHO, 2007, p.124)

Desse modo, em 1995, o CONSEA foi extinto e o governo federal criou o Programa Comunidade Solidária, -que teve como objetivo articular ações de governo com a sociedade civil para acelerar o processo de inclusão social, mas o Estado não assumiu sua atribuição de propor políticas garantidoras de proteção social. (PINHEIRO e CARVALHO, 2007, p.124)

Ainda segundo as autoras, as diretrizes para a formulação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição foram definidas na Primeira Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional realizada em 1994, tendo o processo dessa formulação se iniciado em 1998. Alguns eixos foram incorporados como a -produção e acesso a uma alimentação de qualidade; necessidade de programas de alimentação e nutrição para grupos populacionais nutricionalmente vulneráveis; controle de qualidade de alimentos; promoção de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis. (PINHEIRO e CARVALHO, 2007, p.125). Foram também estabelecidos programas de transferência de renda para a população mais carente.

Em 2003, o CONSEA foi recriado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que estabeleceu como objetivo principal de governo o combate à fome. As primeiras tarefas do órgão foram ampliar o debate setorial sobre essa temática e convocar a Segunda Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional, que deliberou pela proposição da

Lei Orgânica para a Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN).⁷ Através do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), a promoção do DHAA se estabeleceu como fundamento para a criação da política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil na década de 2000 - a Lei nº 11.346/2006, regulamentada pelo Decreto 7.272/2010.

Essas discussões e criações governamentais, como a Lei n.º 11.346/2006 e outras políticas de combate à fome, contaram com a participação de movimentos sociais e agentes políticos. No ano de 2014, esse processo culminou na saída do Brasil do mapa da fome, já durante a presidência de Dilma Rousseff. Isso significa que, entre 2002 e 2013, o número de brasileiros em situação de subalimentação caiu 82%. O Brasil atingiu a meta de erradicação da fome e da pobreza e fez com que a FAO indicasse o país como exemplo a ser seguido.⁸ Entretanto, nos últimos anos, as iniciativas para extinguir essas políticas já trazem à tona forte possibilidade de o Brasil retornar ao mapa da fome.

Muito ainda deve ser feito pelo Estado e pela sociedade em geral, para defender, proteger e promover o DHAA no país. Uma das ações importantes seria o poder público enfrentar o poder político e econômico hegemônico de um grupo de pessoas que realiza o agronegócio. O modelo de produção de alimentos pautados prioritariamente pelo agronegócio impede a promoção de uma justiça social, na medida em que concentra terras, dificulta a reforma agrária e põe em risco a saúde das pessoas ao se pautar por um negócio que utiliza substâncias prejudiciais como os agrotóxicos, contaminando solo e rios, dentre outros fatores que dificultam a promoção da soberania alimentar. Abaixo, destaco algumas características do modelo agroexportador conduzido pelo agronegócio empresarial e do modelo de agricultura familiar apresentados na publicação -O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, para a reflexão sobre o DHAA:

- Modelo agroexportador, fundamentado em grandes propriedades monocultoras, na produção em larga escala, poupa mão de obra e usa

⁷ BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, com vistas em assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União 2006; 18 set (?).

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/setembro/relatorio-indica-que-brasil-saiu-do-mapa-mundial-da-fome-em-2014> Acesso em: 29/09/2020

intensamente mecanização, irrigação e insumos industriais como agrotóxicos, sementes transgênicas e rações (BRASIL, 2007);

- Modelo de agricultura familiar, baseada em pequenas propriedades com produção diversificada e voltada prioritariamente ao mercado interno.

O modelo agroexportador, conduzido pelo agronegócio empresarial – produto histórico da articulação entre capital financeiro, capital industrial e a grande propriedade territorial – produz de acordo com as necessidades dos mercados internacionais, que nem sempre condizem com as necessidades de alimentos para consumo da população. Ou seja, se em determinado momento as –mercadorias‖ mais lucrativas são a soja e a cana-de-açúcar, estes serão os cultivos prioritários, ainda que não sejam a base da alimentação local. Produzir alimentos para o mercado interno não é prioridade neste modelo. (BRASÍLIA, 2013, p.19)

Do que foi aqui exposto, pode-se concluir que, na trajetória histórica de invenção dos direitos humanos, o direito à alimentação trilhou um caminho específico e, nos dias atuais, encontra-se legalmente estabelecido. Ao mesmo tempo, situa-se num espaço de confluência entre questões fundamentais: o combate à fome no Brasil e no mundo, as tendências de uma globalização que pretende erigir e disseminar padrões alimentares a partir de determinadas culturas e interesses econômicos; as diferentes formas de produção e distribuição de alimentos e os conflitos entre o agronegócio e povos indígenas, pequenos e médios agricultores; a continuidade de culturas locais; a elaboração de políticas públicas de produção e acesso à alimentação.

Por isso, explorar o tema do DHAA mostra grande potencial nas escolas por permitir abordar com crianças e jovens não só a questão do acesso à alimentação, mas, também, a necessidade de que haja o acesso à alimentação adequada. Uma alimentação deficiente em nutrientes pode acarretar sérios problemas à saúde e, também, atrapalhar o desenvolvimento escolar das crianças e jovens. Essa proposta também possibilita o debate sobre outras questões, tendo em vista as nuances envolvidas no assunto tais como as relativas à renda para comprar alimentos saudáveis, à padronização de hábitos alimentares impostos pelas corporações de alimentação, à publicidade, à falta de tempo para se alimentar adequadamente. Este último aspecto, por exemplo, favorece uma alimentação industrializada de alimentos ultraprocessados, alimentos que contêm conservantes e aditivos e que podem prejudicar a saúde. Pode-se também discutir sobre como a forma de produção alimentar impacta o meio ambiente de forma sustentável ou não, resultando em problemas ambientais e sociais como os já apontados neste texto.

Dessa forma, a discussão feita através do direito à alimentação levanta questões importantes para que os alunos compreendam as disputas de sentidos em direitos humanos e se formem como sujeitos conscientes de seus direitos e atuantes para a

construção da democracia em sentido amplo baseada numa cidadania ativa e sustentável.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1. Educação em direitos humanos, democracia e cidadania no currículo

Diferentes concepções de educação apresentam diferentes concepções de democracia e cidadania e os conteúdos e abordagens determinados e ou sugeridos pelos currículos manifestam essas concepções. Desse modo, a educação e o currículo se mostram como campos de disputas políticas acerca do que se ensinar e que tipo de cidadão formar. O que está em disputa é um ensino que pode contribuir para a transformação da sociedade ou um ensino que naturalize o estado das coisas e não desenvolva nos estudantes a capacidade de questionar a realidade social.

A Educação em Direitos Humanos também pode apresentar sentidos diferentes de acordo com a abordagem escolhida. Entretanto, é consenso a importância da escola para a promoção dos direitos humanos. No Brasil, as discussões sobre direitos humanos desenvolveram-se a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, que incorporou uma série de demandas populares e dos movimentos sociais. De acordo com Seffner et al, -a temática passou a disputar espaço no discurso hegemônico, no plano nacional. (2017, p.20)

Sacavino e Candau (2013) afirmam a crescente convicção de que, para a construção de uma cultura de direitos, é necessário que eles sejam internalizados nas mentalidades individuais e coletivas e que, -nesse horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU e SCAVINO, 2013, p.59) Após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, houve, no âmbito internacional, uma construção sistemática de documentos como tratados, resoluções, pactos e declarações de direitos. Assim, -os Estados que aderiram a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos. (CANDAU e SCAVINO, 2013, p.59)

No período de 1995 a 2004, a ONU promoveu a Década da Educação em Direitos Humanos, com a intenção de que os países integrantes desenvolvessem iniciativas acerca do tema em âmbito interno. Também foi elaborado o Plano de Ação Internacional da -Década da Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 59/113-A) com o intuito de apresentar orientações e subsídios para a construção de programas educacionais voltados ao tema, entre outras ações importantes.

A partir da instituição da Década dos Direitos Humanos pela ONU, muitas foram as iniciativas para estabelecer uma política de incentivo e promoção desses direitos. Como exemplos, podem ser citados no Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I), de 1996, o PNDH II, de 2002, seguido pelo PNDH III de 2010, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), que contou com a participação de amplas parcelas da sociedade civil através de consultas públicas e conferências ocorridas em todo o país. Um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi elaborado em 2003 e revisto em 2006, a partir de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior, sociedade civil organizada, a SEDH-Pre o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, entre outros.

O esforço na implementação desses planos e diretrizes nos níveis nacional e internacional, parte da ideia de que, para promover a cultura dos direitos humanos e materializar sua efetividade, é necessário sistematizar esse conhecimento e esses valores por meio dos processos educacionais. Mas o que seria uma educação voltada para os direitos humanos? De acordo com o PNEDH, a Educação em Direitos Humanos é

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2009, p. 25)

Vera Maria Candau articula a Educação em Direitos Humanos com diferentes dimensões pedagógicas. No artigo Educação e direitos humanos, currículo e estratégias (1999), a autora destaca a pesquisa promovida no continente latino-americano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, no período de 1999-2000. A pesquisa foi orientada a fazer um balanço crítico da Educação em Direitos Humanos nos anos 90 na América Latina, coordenada pelo professor chileno Abraham Magendzo, um importante especialista em educação em direitos humanos no continente (CANDAU, 1999, p.2). Segundo a autora, a partir dos resultados desta

avaliação, chegou-se ao consenso da necessidade de reforço de três dimensões para a concretização dos direitos humanos:

- A importância da formação de sujeitos de direito;
- O processo de empoderamento dos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade e, desse modo, menos oportunidades de influenciar nas decisões políticas;
- Os processos de transformação necessários para a construção de sociedades efetivamente democráticas.

Outro aspecto destacado pela autora é a necessidade de

mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e inter-relacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaborações de vídeos etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida constitui a etapa final do processo. (CANDAUI, 1999, p.5-6)

A Educação em Direitos Humanos deve ser parte integrante dos currículos de modo a promover os valores necessários para promoção de uma cultura de direitos. Tomas Tadeu da Silva (2011) analisa as contribuições do pós-estruturalismo e dos estudos culturais para o campo do currículo, utilizando a perspectiva teórica de Foucault. O autor ressalta que Foucault entende o currículo como uma forma de regulação e controle das pessoas governadas e problematiza:

A teoria do currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito –emancipado e –libertado das pedagogias progressistas. (SILVA, 2011, p.187)

Tomas Tadeu da Silva também destaca o caráter político e histórico do campo do currículo, ressaltando que a produção de conhecimento nesse espaço se realiza através de relações sociais de poder. Entretanto, os indivíduos e agentes envolvidos no fazer curricular não são passivos e mudam suas concepções com o tempo, o que

propicia com que o currículo possa ter um -aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções. (SILVA, 2011, p.187)

Em diálogo com essas reflexões, é importante reafirmar as funções da escola e, aqui, especialmente, da escola pública. De acordo com José Augusto Pacheco, apesar dos diferentes sentidos e significados que a escola pública pode assumir o entendimento referente à mesma é de -lugar do que é comum, do não privado, onde os que ali se encontram estão em condições essenciais de _igualdade e ou de proteção. (PACHECO, 2005, p.48) O autor destaca o sentido social da escola pública, especialmente alguns pontos como a

Fundamentação da democracia, estímulo e desenvolvimento da personalidade do sujeito, difusão e desenvolvimento do conhecimento e da cultura em geral, inserção dos sujeitos no mundo, custódia dos mais jovens, funções cívica, econômica, de enculturação e desenvolvimento intelectual. (PACHECO, 2005,p.49)

Considerando essas possibilidades do currículo no espaço escolar, em especial na escola pública, este trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, valorização e exigência dos direitos humanos de modo a fortalecer o processo democrático. Para que isso aconteça, se faz necessário pensar sobre os conhecimentos e conteúdos indicados nos currículos. Tomas Tadeu da Silva alerta para a importância de se atentar para quais conhecimentos são considerados legítimos e ilegítimos na seleção dos conteúdos do currículo. Pergunta ele: -quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral ou imoral, o que é bom ou o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são? (SILVA, 2011, p.190) O currículo não é apenas responsável pela transmissão de conhecimentos neutros a sujeitos dados e -as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. (SILVA, 2011, p.190)

Cabe destacar também para que tipos de cidadania esses conhecimentos se convertem. José Augusto Pacheco destaca duas vertentes principais nos discursos sobre cidadania: a teoria crítica da educação cívica e a linguagem política do caráter. O autor

denomina a linguagem política do caráter como uma perspectiva de cidadania atrelada a projetos de moralidade e que,

Conjuntamente com a escolha e os valores tradicionais, constitui a agenda política de direita, em que se inscreve a necessidade de desenvolver uma linguagem de endoutrinação, baseada quer na moralidade à volta da escola, da família e da comunidade, quer numa leitura conservadora da escola. As normas e regras são vínculos que prendem o indivíduo a uma visão política da sociedade para a qual devem contribuir pela aceitação de valores e comportamentos oficialmente declarados. (PACHECO, 2005, p.154)

A perspectiva de direitos humanos hegemônica, como destacado no primeiro capítulo, se coaduna com um tipo de democracia e cidadania específica que se vincula mais aos direitos individuais sem dar ênfase à estrutura social e econômica deste sistema representativo. Essa concepção política de democracia também corresponde a um tipo de educação e cidadania que atribui ao indivíduo, exclusivamente, a responsabilidade para superar os problemas decorrentes da desigualdade de acesso a recursos para a sua subsistência. Diante desse tipo de cidadania, há uma postura de naturalização de determinadas situações desiguais ou de defesa da existência de uma harmonização social, que tornam claro os limites da cidadania e democracia, muito presentes no Brasil atualmente. Essa perspectiva apresenta similaridades com o conceito de linguagem política de caráter enunciado por Pacheco.

Entretanto, considero que há muitos condicionantes sociais, políticos e econômicos que dificultam ou mesmo inviabilizam a fruição de direitos correspondentes ao pleno exercício da cidadania. A fome que atinge uma parte considerável de pessoas no país e no mundo, por exemplo, costuma despertar um sentimento de indignação na sociedade, sem provocar maiores questionamentos em relação às causas desse quadro. Em geral, não há uma popularização de informações ou discussão acerca desse tipo de assunto nos meios de comunicação ou em outros espaços, como o escolar. Portanto, a meu ver, a escola pode se constituir como espaço possível para debater questões como essas, que discutem os direitos que, de forma mais expressiva, demandam ações do Estado para a resolução de problemas que possam garantir a dignidade humana das pessoas.

Desse modo, os conteúdos e abordagens nos currículos devem problematizar os direitos humanos de forma global a fim de ampliar o conceito de democracia e cidadania. Segundo Pacheco,

Numa teoria crítica da educação cívica o conceito de democracia é -um lugar de luta e de prática social que adquire forma própria mediante os conceitos ideológicos de poder, política e comunidade⁹, constituindo a cidadania um espaço de diferença que contribui para o fortalecimento das vidas horizontais dos cidadãos. (PACHECO, 2005, p.153)

Tomás Tadeu da Silva e José Augusto Pacheco apresentam perspectivas que demonstram que o currículo pode ser um meio de produzir mudança e questionamento, dependendo das posturas assumidas pelos agentes nesse processo de construção social. Pode, também, vislumbrar espaços de luta para a promoção de mudanças na sociedade através dos conhecimentos, práticas e atitudes sistematizados no currículo. Concordo também com Tomás Tadeu da Silva (2011) quando este autor afirma que as narrativas e representações no currículo produzem significados ou discursos acerca de determinados grupos, criam identidades sociais e podem produzir diferenças e que, para resolver esse impasse, deve-se observar

Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado do currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as ideias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações contidas nos textos do currículo? (SILVA, 2011, p.194-195)

Através dessa análise, verifica-se que as representações de gênero, raça, classe, entre outras categorias, devem ser problematizadas para que as identidades hegemônicas, ou dos grupos mais favorecidos, sejam desestabilizadas. Ainda que o currículo, seguindo a perspectiva de Foucault, seja uma forma de regulação e controle, isso não significa que os educadores tenham que necessariamente aceitar os regimes existentes. Esse espaço pode ser contestado e subvertido com concepções de educação críticas e que -a diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação. Para além, -identificar e questionar os atuais regimes inscritos no currículo significa a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder

⁹Giroux, 1993b, p.53 (Nota do autor).

que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los. (SILVA, 2011, p.195)

Ao abordar projetos societários que diferem da perspectiva de direitos humanos hegemônica, tornamos as práticas pedagógicas mais plurais, mais democráticas. O conflito estabelecido entre organismos multilaterais como a ONU e movimentos contra hegemônicos como a Via Campesina, por exemplo, manifestam propostas, em alguns aspectos, divergentes em relação às ações para tentar resolver o problema da fome. Apesar da importante atuação da ONU, através da FAO, há críticas de movimentos sociais na forma de proposição de ações que não levam em conta o tipo de produção e a soberania alimentar. E a opção por problematizar essas questões nesse trabalho, tem como objetivo tornar o espaço escolar mais inclusivo.

Para esclarecer melhor essas reflexões, considero conveniente diferenciar mais claramente os dois sentidos que a educação em direitos humanos pode assumir. De acordo com Candau,

Há dois enfoques de educação em direitos humanos, o primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes centrados na participação nas eleições. Também estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. (CANDAU, 2007, p.408)

As questões pautadas por esse enfoque são todas importantes e não é minha intenção aqui excluí-las do debate ou colocá-las em segundo plano. Entretanto, considero que a abordagem escolhida para tratar desses relevantes temas superficializa o debate sobre direitos humanos e se prende a práticas somente comportamentalistas, além de delimitar a discussão ao plano restrito de cidadania formal. Desse modo, as reflexões para a superação dos problemas sociais são negligenciadas, não se destacando as ações necessárias do Estado para promoção e garantia dos direitos. Quando esse tipo de proposta de Educação em Direitos humanos se configura no espaço escolar, as possibilidades de transformação da sociedade ficam circunscritas a comportamentos individuais, sem levar em conta os condicionantes políticos, econômicos e sociais que mantêm as desigualdades, as exclusões e violência.

Sob esta perspectiva, por exemplo, não se consegue chegar às causas reais dos problemas da sociedade. Quais os processos históricos que geram a enorme concentração de renda, os problemas ambientais, a fome etc? O conceito de democracia ligado à proposta neoliberal de direitos humanos pressupõe uma harmonização social, uma ausência de conflitos. Pretendo, com esta dissertação, propor uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos do ponto de vista contra hegemônico baseado na concepção que Candau define abaixo:

O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*... (CANDAU, 2007, p.408)

A partir dessas análises, reafirmo a necessidade da Educação em Direitos Humanos ser parte estruturante dos currículos e projetos políticos pedagógicos para promover valores de democracia e cidadania de forma ampla e para a valorização e respeito às diferenças culturais. É sob essa perspectiva que a Educação em Direitos Humanos e seus sentidos aqui defendidos podem subverter o currículo, as narrativas e as representações hegemônicas. Essa perspectiva pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades em que os alunos sejam atuantes na construção do conhecimento, do processo de sistematização, celebração e apropriação da cultura dos direitos humanos.

Defendo, ainda, a valorização de todos os tipos de direitos para a viabilização da dignidade humana e uma dimensão educativa política e não neutra. Como já dito, as disputas políticas presentes nas concepções de ensino, nos currículos e na escolha e abordagem dos conteúdos definem que tipos de cidadania e democracia serão defendidos. Assumo, neste trabalho, uma concepção de educação emancipadora, entendendo a educação como um ato político e buscando desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a justiça social e a cidadania ativa.

Compreendo as limitações do espaço escolar e não tenho a postura ingênua de visualizar essa instituição com o poder de resolução dos problemas sociais, econômicos e ambientais da humanidade, mesmo porque considero que essa não é uma função que

deva estar restrita à escola. Entretanto, considero a escola como um local de possibilidade de luta contra o discurso hegemônico de grande importância. Concordo com a pesquisadora Natália Ramiriana quando diz que

Por óbvio, as tensões e conflitos políticos atuais são resultado do complexo de forças e grupos de poder que estruturam o sistema social, político e econômico e, sendo assim, alterar tal configuração estrutural transcende às possibilidades de ação da escola. Porém, no que se refere ao reconhecimento de movimentos sociais e de seus direitos, na problematização da lógica de desenvolvimento, de sustentabilidade e justiça como possibilidades de mudança cultural na disputa por sentidos está presente o papel da escola. (RAMIRIANA, 2016, p. 20-21)

Considero, ainda, que debater a alimentação utilizando uma perspectiva em direitos humanos nas salas de aula e criar atividades pedagógicas com esse objetivo pode promover a análise de questões que permeiam a vida em sociedade de uma forma abrangente e crítica. Como bem observou Carneiro em relação a este tema, –dentre todos os aspectos da cultura material, a alimentação talvez seja um dos que mais se encontra subjacente a toda esfera da atividade humana. (CARNEIRO, 2003, p.1)

Refletir sobre a produção, a distribuição e o acesso aos alimentos é de grande importância para a sociedade, tendo em vista que a alimentação como um direito humano deve ser de qualidade e acessível a todos e produzida de forma sustentável, levando-se em conta, também, a terceira geração dos direitos humanos, como por exemplo, a proteção do meio ambiente. Essa discussão empodera os alunos, na medida em que eles podem adquirir a consciência da grave crise ambiental vivida por nós e se verem como sujeitos históricos com possibilidades de participação direta na luta pelos direitos humanos e pelas questões socioambientais. Um modo de proporcionar esse empoderamento é articular educação em direitos humanos e o DHAA com a Educação Ambiental.

2.2. Direitos humanos e Educação Ambiental

O DHAA está intimamente relacionado à questão ambiental, pois o alimento provém do meio ambiente. De acordo com as relações estabelecidas entre os diferentes grupos sociais com a natureza, se instituem modelos agrícolas e sistemas alimentares específicos que podem incorrer em menores ou maiores impactos no meio ambiente, além de possibilitarem, também, uma produção e distribuição mais justa e inclusiva, atendendo ou não aos interesses de saúde e bem-estar da população.

Desse modo, uma prática de Educação Ambiental que promova o conhecimento dos mecanismos que estruturam as atividades agrícolas pode empoderar grupos sociais na exigência de participação e discussão sobre as formas de produção, abastecimento e distribuição dos alimentos. Isso também pode ocorrer quando se dá visibilidade a outros projetos de desenvolvimento, distintos do projeto hegemônico, que respondem às demandas dos atores sociais que, como afirma Candau, historicamente tiveram menos poder para participar das decisões políticas, como é o caso dos povos indígenas e quilombolas, descendentes de escravizados.

Para exemplificar melhor essa questão e interesses econômicos e políticos envolvidos, destaco a solicitação, em 14 de agosto de 2018, dos presidentes da Confederação da Agricultura e Agropecuária (CNA) e da Frente Parlamentar de Agropecuária (FPA) para a revogação do Decreto N° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).¹⁰ O artigo 3º do Decreto define o seguinte:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais. (BRASIL, 2007)

No documento de solicitação de revogação do decreto, as entidades já citadas criticaram o princípio da autoatribuição e defenderam que a definição dos territórios tradicionais deixa

margem às várias interpretações que estimulam e culminam em atos que afrontam a ordem e a segurança, além de violarem a garantia constitucional de proteção à propriedade privada e à dignidade humana, imputando aos proprietários rurais a perda de suas terras, de suas produções e de seu sustento familiar.(CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL - CNA, 2018)

¹⁰<https://www.brasildefato.com.br/2018/08/21/bancada-ruralista-arma-mais-uma-ofensiva-contr-povos-tradicionais> Acesso em 05/05/2020.

Esse documento, além de pedir a revogação do Decreto nº 6040/2007, também solicita a suspensão de processos demarcatórios. Para corroborar com seus argumentos, os solicitantes mencionaram os processos de demarcação de terras feitos pela Secretaria de Patrimônio da União (SPU) nas margens do Rio São Francisco, em Minas Gerais. No entanto, é interessante observar que as terras questionadas pelos representantes ruralistas são terras da União. Segundo a matéria do jornal Brasil de fato, para -Pedro Martins, assessor jurídico na ONG Terra de Direitos, a revogação é mais uma estratégia do agronegócio para tentar eliminar os modos de vida dessas populações. (CAMPELO, 2018)

Desse modo, essa questão em destaque elucidada o conflito existente entre os interesses dos ruralistas e de comunidades tradicionais em relação ao acesso de recursos naturais como a terra e que incorrem, também, em tipos de produção ou projetos de desenvolvimento distintos. Dentro dessa discussão, se faz necessário pensar como a educação ambiental se relaciona com as questões dos direitos humanos.

Segundo Genebaldo Freire Dias, citado por Gerhardt e Nodari, a educação ambiental é -um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o meio ambiente, como dependemos dele, como afetamos e como provemos a sua sustentabilidade. (GERHARDT e NODARI, 2010, p.68) Considero essa afirmação um pouco reducionista porque pode passar a ideia de que há uma separação entre os seres humanos e a natureza e de que a educação ambiental é uma forma de conhecer a natureza para controlá-la melhor. Mais à frente, desenvolverei esta ideia. Quero me atentar, agora, na relação estabelecida entre os direitos humanos e a educação ambiental e, nesse ponto, concordo com Eunice Nodari e Lucio Botelho quando dizem que os dois temas

devem conversar entre si e com as demais áreas. Afinal, meio ambiente é educar para a vida. Assim, a educação em meio ambiente torna-se a base para a -sadia qualidade de vida porque as pessoas tomam consciência de deveres e direitos, mudando as suas atitudes em relação ao meio ambiente e à sua proteção. (2010, p.70)

Mas, de que forma podemos, através de nossas práticas no ensino de História, dialogar com os dois temas? Dou um exemplo aqui, a partir das reflexões desta pesquisa. As novas diretrizes para o ensino de História articulam as questões ambientais

com os direitos humanos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2017, que pretende servir de orientação para a construção de currículos, apresenta uma expressiva recomendação para tratar a questão dos direitos humanos e as questões ambientais. Nas competências gerais, nas competências das Ciências Humanas e nas competências específicas de História, nos ensinos Fundamental e Médio, se observam algumas possibilidades. Segundo esse documento, essas competências e suas respectivas habilidades respondem aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A BNCC enumera dez competências gerais que se constituem na mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) definidos como aprendizagens essenciais para todas as disciplinas e todos os anos. Algumas competências mencionam os temas dos direitos humanos e ambientais e os conceitos de cidadania e democracia. A competência geral número 7, por exemplo, assinala que uma das aprendizagens essenciais a ser desenvolvida para todas as disciplinas e anos de escolaridade (já que é uma competência geral) da educação básica é

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9)

Considero que, em algumas dessas habilidades e competências para o ensino básico, podem ser exploradas várias dimensões dos direitos humanos contribuindo, assim, para a compreensão dos alunos a respeito do caráter global e indivisível desses direitos. Direitos civis e políticos, direitos sociais, econômicos e culturais e direitos de defesa do meio ambiente se relacionam. Na BNCC, a competência das Ciências Humanas e Sociais para o EM, reproduzida abaixo, dialoga com o tema deste trabalho, a saber:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2017, p. 570)

Entre as habilidades correspondentes a esta competência, destaco duas que são as seguintes:

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros). (BRASIL, 2017, p. 575)

Observando essas competências e habilidades da BNCC, que pela legislação devem estar presentes nos currículos escolares, reafirmo com esta pesquisa que tratar do tema do DHAA abre espaço para desenvolver, nos conteúdos de História, o processo de lutas pelos direitos sociais, econômicos e coletivos, objetos de ensino da História escolar. Da mesma forma, possibilita discutir conflitos de interesses entre atores sociais na disputa por processos produtivos, uso da terra ou acesso aos bens da natureza. Isso é importante porque os interesses dos diferentes grupos sociais podem incorrer em processos sustentáveis ou não.

Desse modo, a Educação Ambiental levanta questões referentes à intervenção humana no meio ambiente e estas dialogam com a efetividade ou violação dos direitos humanos. Mas, afinal, do que se está falando quando se pretende realizar a Educação Ambiental?

Quando se fala em Educação Ambiental devem ser consideradas as diversas propostas, concepções e orientações políticas e pedagógicas que permeiam essa prática. Alguns estudiosos desse campo distinguiram e classificaram essas ações de educação ambiental em conceitos. Segundo Layrargues e Lima (2014, p.25), a despeito de aparecer ao público não especializado como um objeto único e homogeneizado, a Educação Ambiental se constitui num campo de saber diversificado e com diferentes características e práticas. No texto *As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental*, utilizam a noção de campo social de Pierre Bourdieu (2001, 2004) para elucidar a diversidade das concepções pedagógicas presentes. Eles afirmam que o campo social

pressupõe um espaço plural de agentes sociais e de posições conceituais e políticas que disputam a definição das regras de funcionamento, cultura e valores reconhecidos pelos integrantes de um determinado universo social que ele denomina de -campoll. Compreende, resumidamente, um conjunto de relações de dominação, subordinação e adesão associado a estratégias ideológicas de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço social. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p. 23)

Os autores ressaltam que existem diferentes concepções políticas, pedagógicas e epistemológicas envolvidas na Educação Ambiental e que estas são realizadas por diferentes atores sociais e instituições. Defendem que há uma disputa de hegemonia do campo e a forma de orientação e interpretação das questões ambientais pode incorrer em conservação ou transformação das relações sociais e das interações que a sociedade mantém com o meio ambiente.

Layrargues e Lima pontuam que, na origem desses debates, está a prática da Educação ambiental de tendência conservacionista, que propunha uma conscientização ecológica do ser humano para a proteção ou conservação do meio ambiente. A partir da crise ambiental do final do século XX, a Educação Ambiental se direcionou para a sensibilização para as questões da natureza, -desenvolvendo-se a lógica do _conhecer para amar, amar para preservar', orientada pela conscientização 'ecológica' e tendo por base a ciência ecológica." (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p.27)

Entretanto, no início dos anos 1990, um grupo de educadores ambientais começou a diferenciar duas concepções de Educação Ambiental, a conservacionista e uma -alternativall a esta. Os autores destacaram que estes educadores identificaram uma limitação da prática pedagógica conservacionista por esta investir somente em ações individuais e comportamentais, de forma conteudista e normativa e por não levar em consideração as estruturas políticas e econômicas, responsabilizando o homem de forma genérica pela crise ambiental.

Essa nova perspectiva alternativa representava uma resposta ou um contraponto ao que vinha sendo praticado pelos educadores ambientais. As novas ideias se originaram do pensamento de autores marxistas e neomarxistas que levavam em consideração os mecanismos de reprodução social e afirmavam que a relação entre o homem e a natureza é mediada por relações socioculturais e por relações de classes historicamente construídas. Segundo essa corrente, -as causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalecentes. (LAYRARGUES&LIMA, 2014, p.29)

Uma terceira abordagem de Educação Ambiental, atualmente em ascensão, é a macrotendência política pragmática que, de acordo com os autores,

abrange, sobretudo, as correntes da Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável e para o consumo sustentável, é a expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Melo nos anos de 1990. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p.30-31)

As práticas de Educação Ambiental pragmática e conservacionista são pautadas na ideia de que os problemas surgidos com a modernização do capitalismo devem ser corrigidos ou minimizados pela informação e educação sobre o meio ambiente. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p.27) Desse modo, essas concepções de Educação Ambiental não levam em consideração as causas dos problemas ambientais referentes aos modelos de desenvolvimento capitalista e, como advertem Layrargues e Lima, se limitam a práticas conteudistas e comportamentalistas que –não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-o à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p.29)

Loureiro acrescenta que esse enfoque comportamentalista e de sensibilização individual para a mudança de comportamento em relação ao meio ambiente –acaba, assim, por não associar as condições históricas à nossa ação individual em sociedade e deixa de problematizar o fato de que nem sempre é possível fazer aquilo que queremos fazer, tendo ou não consciência das implicações. (LOUREIRO, 2007, p.66-67). Vivemos numa sociedade desigual, inclusive, em termos de acesso aos recursos da natureza.

Por isso, é importante, além da sensibilização para as práticas comportamentalistas, o aprofundamento das questões abordadas em Educação Ambiental. É necessário discutir as causas da grave crise ambiental, levar em conta os atores sociais envolvidos, as instituições e os projetos políticos e econômicos vigentes. Afinal, de que adianta falar em reciclagem se a tônica do desenvolvimento é consumir cada vez mais? Como ignorar que, apesar do aumento das safras de alimento, o país corre o risco de voltar para o mapa da fome? Como adotar práticas consideradas sustentáveis, se vivemos imersos em padrões determinados por um modelo de

desenvolvimento que privilegia os interesses do capital em detrimento do bem-estar e da saúde? Ou como destacam Gerhardt e Nodari,

O entendimento do que foi a Revolução Verde na agricultura mundial a partir da década de 1960 ajudará a perceber que o retorno das embalagens vazias de agrotóxicos para a indústria, embora necessária, não é uma solução viável para diminuir a contaminação de alimentos, solos, águas e das vidas que dependem deles. Mais que isso, mostrará que a contaminação química e a divisão dos bens gerados por essa Revolução atingiu (sic) de modo diferente a ricos e a pobres. (2010, p.71)

Desse modo, o modelo de desenvolvimento que promove a desigualdade no acesso aos direitos, inclusive aos bens naturais necessários para a sobrevivência, facilita que grupos de uma elite se apropriem desses recursos de forma especulatória visando somente ao lucro sem levar em consideração, também, o agravamento de questões ambientais. Por isso, as práticas de educação ambiental nas escolas podem problematizar essa realidade para que os alunos se pensem como sujeitos imersos num contexto que pode ser analisado e questionado. Concordo com Carbonari, para quem

A opção por um modelo de desenvolvimento focado no crescimento econômico sem medidas efetivas em relação ao combate às injustiças na distribuição de renda, na acumulação de riquezas, nas consequências ambientais, como historicamente foi o caso brasileiro, faz com que o país mantenha uma situação de profunda desigualdade social e enfraquece sobremaneira o conjunto das conquistas sociais na perspectiva da dignidade humana. (2012, p. 82-83)

Carbonari ainda sublinha que as garantias legais são insuficientes para -fazer frente às históricas escolhas que marcam a sociedade brasileira (CARBONARI, 2017, p.28). Ou seja, se não são tomadas medidas políticas que protejam e viabilizem os direitos dos cidadãos, não há a efetivação desses direitos na prática. Para ele,

Os direitos humanos referenciam-se na dignidade humana como condição e possibilidade de produção e reprodução da sua vida material, da corporeidade, da identidade cultural e social, da participação política e da expressão livre; enfim, do ser sujeito de direitos. (CARBONARI, 2017, p.30)

A prática de Educação Ambiental aqui proposta, realizada através do ensino de História e com o objetivo de educar em Direitos Humanos, se pauta na reflexão de Loureiro quando este autor destaca que a ideia de conscientização pode incorrer em posturas unidirecionais, ou seja, -de se levar luz para os que não a possuem, de ensinar

aos que nada sabem (2007, p. 70). Uma posição nesse sentido se coadunaria, ainda, com a ideia simplista de sensibilização para ensinar comportamentos ou um tipo de adestramento. A proposta dessa dissertação, entretanto, se fundamenta na problematização acerca das questões ambientais e dos direitos humanos, a partir de análise documental e das experiências de sujeitos históricos invisibilizados que tomam parte em um sistema econômico, social e político estruturado. A construção do conhecimento se desenhará com a análise, a apreciação, a comparação, a reflexão e o diálogo entre alunos. Também será realizada em consonância com as metodologias ativas destacadas por Candau (1999): ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar.

Conforme Paulo Freire, acredito no sentido de aprendizagem através do diálogo, da reflexão e ação no mundo e na ideia de que -ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.25) As atividades de Educação Ambiental e ensino de História propostas aqui serão realizadas observando as questões que envolvem meio ambiente e história econômica e social através de debates e apropriações de linguagens diversas. Desse modo,

a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de condições que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmos e as próprias condições inicialmente configuradas. (LOUREIRO, 2007, p.69)

Assim, a prática de Educação Ambiental desta dissertação se filia à perspectiva crítica, que, segundo Layrargues e Lima, -problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. (2012, p.29) A maneira como a natureza foi apropriada economicamente ao longo da constituição do Brasil demarca escolhas políticas presentes no processo histórico do país, emergindo daí questões ambientais. Essa discussão será realizada a seguir.

2.3 História Ambiental, ensino de História e Educação Ambiental

Atualmente, a questão ambiental se configura como uma das grandes preocupações da sociedade pelo modo como o uso exploratório e indiscriminado dos bens do planeta tem colocado em risco a qualidade de vida e a sobrevivência da humanidade de hoje, e das gerações futuras. Segundo Gerhardt e Nodari (2010), durante muito tempo, os temas socioambientais foram tratados somente ou preferencialmente

por profissionais de outras áreas como a geografia e a biologia, mas as preocupações e discursos contemporâneos sobre o meio ambiente fizeram com que esses temas também começassem a ser abordados pela História. Segundo os autores, -um tema que ganha espaço nas universidades e escolas brasileiras é a História Ambiental, (...) que tem consistentes bases teóricas e metodológicas. (GERHARDT e NODARI, 2010, p. 57)

Assim, as questões ambientais passaram a ganhar importância para os especialistas e professores de História. Bittencourt analisa as relações entre historiadores e professores de História com as problemáticas ambientais e defende que essa aproximação possibilita um -enriquecimento mútuo entre as duas áreas e campos de conhecimento. (BITTENCOURT, 2003, p.38) A autora afirma que essas aproximações são recentes e inserem-se no processo de transformações do campo epistemológico e das novas formas de conceber e produzir o conhecimento, denominada por -crise da modernidade. Essa crise se desenvolveu devido aos questionamentos sobre as contradições do desenvolvimento científico, que

ampliou o consumismo em uma escala que tornou possível vislumbrar infindáveis possibilidades, mas também limitações dos recursos naturais explorados pelo desenfreado capitalismo de séculos industriais. Podia-se, então, constatar que as ciências modernas naturais haviam produzido um enorme conhecimento do mundo, colocando sob a dominação do homem, mas concluía-se que essa acumulação de conhecimentos não havia sido traduzida em sabedoria sobre o mundo especialmente ao que se refere às relações individuais das pessoas e entre essas com a natureza, e, conseqüentemente -problemas fundamentais da vida continuaram completamente intactos. (BITTENCOURT, 2003, p.38)

Nesse contexto, houve uma reflexão sobre os paradigmas que sustentavam a produção da História ressaltando o caráter etnocêntrico evidenciado pelos conceitos de -civilização e -progresso, que norteavam os países centrais do sistema econômico. Isso causava a exclusão de alguns povos e culturas do processo histórico e o -resultado mais evidente dessas constatações que ocorreram no decorrer da ‘Guerra Fria’ e (do) processo de descolonização dos países africanos e asiáticos foi uma aproximação entre a História e a Antropologia e dessas áreas com as áreas das ciências da natureza (BITTENCOURT, 2003, p.39)

Sobre essa crise da modernidade, Carlos Renato Carola também destaca como os conceitos instaurados pela cultura ocidental, a partir do século XVIII, e um modo de explicar, analisar e ordenar a História interferiram nas relações sociais e da natureza. (2010, p.174) As ideologias de civilização, progresso e evolução, bases da modernidade

ocidental, conforme o autor analisa, criaram maneiras de ver e atuar no mundo que legitimaram hierarquias entre povos, dominação e separação entre o homem e a natureza, além de exploração e degradação ambiental. Segundo Carola,

A ideia de ‘civilização’ preconiza uma suposta superioridade cultural de uma sociedade em relação às outras. A ideologia moderna de ‘progresso’ exalta o desenvolvimento econômico e tecnológico como indicador inquestionável do avanço definitivo da cultura humana sobre as forças e recursos da natureza. E o sentido de ‘evolução’ - que primeiramente expressava o desenvolvimento progressivo de espécies do mundo natural, conforme a teoria darwinista do século XIX - transitou rapidamente para o mundo social humano e estabeleceu uma hierarquia entre culturas, sociedade e instituições. (CAROLA, 2010, p.173)

Essa narrativa histórica tem implicações ao localizar determinados povos numa escala inferior de evolução e tratar a natureza como um -recurso ou um empecilho no caminho da evolução. (CAROLA, 2010, p.174) Bittencourt (2003) argumenta que, em virtude desses questionamentos e reflexões epistemológicas, surgiram concepções que incorporaram novas temáticas e se deu destaque à atuação de novos sujeitos na História e um maior espaço para a história econômico-social e cultural. Os homens e mulheres comuns foram incorporados no processo histórico e não apenas as pessoas ligadas ao poder institucional e reformulou-se, também, a concepção de História política, incorporando-se os movimentos sociais e as diversas formas de resistência cultural. Dentre a inclusão de novos sujeitos na História, a autora destaca que -operários, escravos, mulheres, crianças, os diversos grupos étnicos são analisados nas dimensões das mudanças e permanências históricas. (BITTENCOURT, 2003, p.39)

Essa inovação das temáticas da História política se deu, também, em função do surgimento das lutas por direitos trabalhistas, direito das mulheres e, também, as lutas e movimentos de grupos ambientalistas. Surgiu, assim, o interesse de cientistas sociais, nos anos 1960 e 1970, pela causa ambientalista. Conforme Bittencourt, os -historiadores, ao se aproximarem e se preocuparem com as lutas e conflitos vividos no tempo presente, passaram a rever e a reconsiderar o lugar da natureza no viver social. Surge, assim, a História ambiental. (BITTENCOURT, 2003, p.40)

Os temas ambientais ganharam destaque dando origem a esse novo campo da História preocupado com as questões e relações da sociedade com a natureza. Para Souza (2015, p.125), alguns autores como Duarte (2005), Bittencourt (2003, 2004), Soffiati (2008) e Pádua (2010) demonstraram que -a presença da natureza na historiografia não é uma novidade do fim do século XX. Autores como March Bloch,

Emmanuel Le Roy Ladurie, Fernand Braudel e, aqui no Brasil, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e João Capistrano de Abreu, por exemplo, exploraram a relação sociedade-natureza. Porém, de forma diversa da abordagem da História Ambiental. Para Souza, com a nova perspectiva histórica se visualiza uma preocupação em -superar os dualismos e pensar o ser humano na totalidade tensa e complexa de suas dimensões biológica e sócio-cultural. (SOUZA, 2015, p.127)

Pádua ressalta a apreensão de muitos historiadores em relação -à influência externa no contexto propriamente acadêmico (2010, p.82). Esse sentimento decorre da preocupação de que essa relação poderia sugerir uma politização da pesquisa, -ajudando a promover uma confusão espúria entre História Ambiental e ambientalismo. (PÁDUA, 2010, p.82) Entretanto, para o próprio autor, essa postura contraria as reflexões realizadas por Lucien Febvre e outros historiadores de que sempre haverá uma influência do tempo vivido nos estudos históricos, de modo que as questões do passado buscam responder perguntas do presente.

Devem existir os cuidados necessários na separação entre ciência e política, dentro do que é possível, mas -[Peter Burke] lembrou que a história monetária também foi estimulada pela crise inflacionária dos anos 1920, assim como a história demográfica pelo baby boom do pós - Segunda Guerra. (PÁDUA, 2010, p.82) Porém, não foram somente as influências políticas externas do contexto da época que explicam o surgimento de uma preocupação com as questões ambientais nos estudos históricos. Pádua (2010) analisa que os historiadores também foram estimulados por questões referentes ao conhecimento e por mudanças epistemológicas presentes no século XX. Questões essas que se referiam ao entendimento do mundo natural e de seu lugar na vida humana. As três mudanças principais são

- 1) a ideia de que a ação humana pode produzir um impacto relevante sobre o mundo natural, inclusive ao ponto de provocar sua degradação; 2) a revolução nos marcos cronológicos de compreensão do mundo; 3) a visão de natureza como uma história, com um processo de construção ao longo do tempo. (PÁDUA, 2010, p.83)

Donald Worster, um dos fundadores da História ambiental, afirmou que -o objetivo principal (da História ambiental) se tornou aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados. (1991, p.199-200) Assim, -na História ambiental, elementos naturais são percebidos como _sujeitos

da História', agentes na interação existente entre sociedade e natureza, unindo o que está separado apenas pelo pensamento humano". (WORSTER, 1991. Apud CARVALHO e COSTA, 2016, p.54-55)

O campo da História ambiental no Brasil é recente, mas tem uma atuação importante, sendo o país integrante, por exemplo, da Sociedade Latino-Americana e Caribenha de História Ambiental, que realizou aqui seu quarto simpósio, em 2008. Duas obras de destaque na história do Brasil sob a perspectiva da História Ambiental são os livros -A luta pela borracha no Brasil e -A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira, do historiador brasileiro Warren Dean (1932-1940). (GERHARDT e NODARI, 2010, p. 58)

Mas, quais são os objetivos ou preocupações dos historiadores ambientais? Carola, baseando-se em Woster (1991), esclarece que

Os pesquisadores da área de História ambiental lidam basicamente com três níveis de questões:

- Como a natureza se formou e se organizou no passado, incluindo os aspectos inorgânicos e orgânicos, ou seja, a formação geológica da Terra, a formação dos ecossistemas;
- Quais as formas de apropriação do ambiente natural e os instrumentos de trabalho que os diversos povos desenvolveram para produzir bens a partir de recurso naturais;
- Quais percepções, valores éticos, leis, mitos e representações se tornam parte do diálogo de um indivíduo ou de um grupo com a natureza. (CAROLA, 2009, p.178)

Quanto ao ensino de História na educação básica, Bittencourt (2003) afirma que os professores da disciplina, ainda hoje, trabalham pouco com as questões ambientais em virtude de algumas dificuldades encontradas por eles. A escassez de pesquisas na área, a dificuldade em trabalhar disciplinarmente e a concepção de que as problemáticas ambientais são exclusivas das ciências naturais ou das disciplinas como a geografia ou a biologia são algumas delas.

Entretanto, acredito que, para que haja um entendimento das questões ambientais, a História tem um papel importante já que os problemas relativos ao meio ambiente são atravessados por questões políticas, econômicas e culturais nos diferentes contextos históricos e não são problemas só naturais, mas também são sociais. Nesse sentido, a dificuldade de alguns professores em abordar questões do meio ambiente por entenderem que estas são preocupações exclusivas das ciências naturais é suscitada pela visão moderna que separou as questões sociais das questões da natureza, ficando a História no campo social. Essa concepção reflete uma racionalidade hegemônica na

sociedade ocidental desde a modernidade e esta separação não permite a compreensão da complexidade da temática ambiental. (CARVALHO e COSTA, 2016, p.49)

Segundo Carvalho e Costa (2016), essa concepção é um dos principais motivos para que os professores de História não consigam cumprir as exigências legais que estabeleceram o meio ambiente como um dos temas transversais da educação básica e o estabelecimento da obrigatoriedade da Educação Ambiental, através da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999), em todos os níveis de ensino, em todas as disciplinas e de forma transversal nos cursos regulares. Os autores reiteram que os documentos internacionais têm sido publicados em concordância com a ideia de transversalidade e da necessidade de que todas as disciplinas abordem o tema ambiental, tendo em vista a necessidade da contribuição de vários conhecimentos para o entendimento da questão. Desse modo, —desde a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente, em Estocolmo, 1972, que tratados e documentos internacionais têm sido publicados em concordância com tal ponto. (CARVALHO e COSTA, 2016, p.52) A -Agenda 21, tratado da Conferência das Nações unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que foi realizada em 1992, no Rio de Janeiro defende que

A causa ambiental (...), na verdade, não se restringe a questões exclusivamente ecológicas, mas engloba também desafios como a erradicação da pobreza, afirmação global e irrestrita dos direitos humanos, a consolidação da paz entre os povos. Esta é, portanto, uma obra de toda a sociedade. (BRASIL, 1995, p.7 Apud CARVALHO e COSTA, 2016, p.53)

Apesar dessa visão mais abrangente sobre a questão ambiental, fato é que a lógica hegemônica da sociedade ocidental globalizada produziu um pensamento de separação entre o ser humano e o mundo natural que faz com que a humanidade legitime a ideia de controle, exploração e mercantilização da natureza. Como analisam Carvalho e Costa,

A própria organização da sociedade moderna está pautada numa disjunção que -desencapsulou o mundo natural da sociedade, de tal forma que os indivíduos, isolados de um lado, e a natureza tomada como recurso natural, por outro, estivessem disponíveis para a venda no mercado. (CARVALHO e COSTA, 2016, p.57)

A disciplina História pode desnaturalizar essa ideia, ou seja, de que os bens do meio ambiente devem servir como recurso natural para uma exploração infinita em nome de um desenvolvimento econômico pautado pela ideia de um suposto progresso.

As sociedades, em diferentes tempos históricos, apresentam vários sentidos para a questão do uso ou da interação com o meio ambiente. A ideia de natureza também é uma construção social. Como observa Regina Horta Duarte,

–construímos sentidos para o universo e a natureza (...) significando o mundo ao redor e agindo em sua transformação (positiva ou negativa) pela cultura. Desse modo, o que pensamos do mundo natural e a forma como o significamos é algo criado pela cultura da sociedade em que vivemos. Assim, existem outras criações, de outras culturas, em outras sociedades –ao longo do tempo e nas mais diversas partes do mundo. (DUARTE, 2005, p.76-78. Apud CARVALHO e COSTA, 2016, p.51)

Desse modo, é importante reiterar que, para superar essa ideia hegemônica de disjunção, –devemos entender ambos (o mundo social e o mundo natural) de forma processual, ou seja, devemos entender sua historicidade. (CARVALHO e COSTA, 2016, p.57)

Assim, a História Ambiental realiza uma análise complexa das questões relacionadas ao meio ambiente ao refletir sobre as formas como os indivíduos, os grupos e as sociedades se relacionam com a natureza ao longo do tempo e suas representações, valores e sentidos atribuídos. O ensino de História, considerando as reflexões da História Ambiental, pode contribuir para levar para a sala de aula a discussão sobre o meio ambiente de forma abrangente e consistente. A revisão epistemológica ocorrida na História, como foi abordado pelos autores aqui discutidos, também deve se refletir no ensino de História na educação básica.

Deve se problematizar em sala de aula que valor intrínseco tem um bem ou patrimônio natural para determinada sociedade, povo, grupo social, sistema político-econômico e suas respectivas formas de gerir esse bem. Ou seja, são as instituições, o tipo de sociedade, o imaginário cultural de um povo, entre outros, que determinam que valor tem um patrimônio natural. Se eles devem ser utilizados para gerar lucro, subsistência ou servir a concepções religiosas ou culturais. Assim, —a organização da sociedade define as formas de acesso e a relação dos indivíduos, grupos e classes sociais com produtos naturais fundamentais, como a água, a terra, a madeira, o petróleo e diversidade biológica, por exemplo. (MARTINEZ, 2004, p. 239)

A forma histórica de apropriação dos recursos naturais no Brasil se pautou pela concepção hegemônica ocidental ligada ao ideário etnocêntrico de civilização e progresso, como já foi dito antes. Essa concepção visualiza as formas de relação com a natureza fora do padrão hegemônico como atrasadas e rudimentares. Essa forma de

pensar se choca com os modos de vida –tradicionalis|| como, por exemplo, o de indígenas, quilombolas, extrativistas e, ainda, com os pequenos camponeses da agricultura familiar. Muitas vezes, os interesses de grupos econômicos e políticos tentam inviabilizar a existência desses povos que lutam para preservar suas culturas e saberes ancestrais. Exemplos demonstrados nesse trabalho são os conflitos de terra instaurados pelo setor do agronegócio com povos tradicionais.

Além disso, o modo de produzir alimentos na forma de *commodities* tem causado grande degradação ambiental. Renato Carola assinala que –a crise ambiental é fruto de um modo de pensar deletério superexplorando a natureza e discriminando modos de vida alternativos|| (CAROLA, 2010, p.175) Acredito que o autor quer dizer discriminando modos de vida –alternativos|| ao hegemônico capitalista. Desse modo, diante da análise feita acima, reitero que, com o movimento de renovação epistemológica da História que deu origem à História Ambiental, foram criadas possibilidades de discussão das questões do meio ambiente nas aulas de História da educação básica. Mesmo que as dimensões do campo da História Ambiental ainda tenham sido incorporadas de modo tímido, analiso que a criação dos PCNs, com a escolha do meio ambiente como tema transversal, e a presença de destaque do tema na BNCC, em diálogo com os direitos humanos, destaca a importância do assunto.

Concordo com Estevam quando conclui que

a história ambiental é uma forma de os historiadores ambientais e professores de História (educadores ambientais do campo da história), fazerem educação ambiental, isto é, pensamos (que), a tarefa do ensino de história ambiental é desenvolver na humanidade uma consciência histórica ambiental. (ESTEVAM, 2017, p.154)

Gerhardt e Nodari propõem substituir os conteúdos tradicionais do currículo escolar por projetos integrados de História e Educação Ambiental ou vincular aqueles conteúdos com os temas socioambientais. (GERHARDT e NODARI, 2010, p. 69) Dessa forma, –a História ambiental no ensino é uma ferramenta a mais na formação de sujeitos críticos quanto à ação dos seres humanos no tempo e no espaço. Seu objetivo principal é propiciar a reflexão sobre como o viver em sociedade influencia a natureza e vice-versa.|| (FIUZA, 2017, p.207) Complementando, para Pádua (2010),

a história ambiental, como bem afirmou Donald Worster(1991, p.199), deve ser vista não como uma redução, e sim como uma ampliação da análise

histórica. Ela leva adiante o movimento, observado desde o final do século XIX, no sentido de expandir as temáticas e dimensões da historiografia para além da história dos Estados e dos grandes personagens. Um movimento que se manifestou na História econômica, na história social, na micro-história etc. Não se trata, portanto, de reduzir a análise histórica ao biofísico, como se esse espaço fosse capaz de explicar todos os outros, mas de incorporá-lo de maneira forte junto com outras dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas – na busca por uma abordagem cada vez mais ampla e inclusiva de investigação histórica. (PÁDUA, 2010, p.94)

Relacionando a História Ambiental com o tema discutido nesta dissertação, tenho a acrescentar que este trabalho sublinhou duas diferentes formas de apropriação da natureza. Com a produção de alimentos voltada para o mercado, como elemento inserido no sistema do capitalismo internacional, foram encontradas dificuldades para promover o direito à alimentação adequada e para utilizar o meio ambiente de forma sustentável. Quando o alimento é tratado como mercadoria comum, todas as dimensões do direito à alimentação são fragilizadas. Se o alimento deve ser produzido de forma sustentável, de forma que não cause grande impacto na natureza, que seja seguro para a saúde das pessoas, que seja culturalmente aceito, dentre outros requisitos, esbarraremos nos interesses de atores sociais ligados ao capital e governos que não levam em conta todas as dimensões do direito à alimentação.

Desse modo, a História ambiental, aqui, dialoga com a Educação em Direitos Humanos e com a Educação Ambiental, ampliando as possibilidades temáticas no currículo de ensino de História tradicional e contribuindo para discutir opções eurocêntricas no currículo, dando destaque a outros sujeitos sociais que normalmente aparecem invisibilizados, marginalizados e discriminados. –Outros|| sujeitos que atuam na sociedade com suas práticas, saberes e propostas distintas do padrão da História eurocêntrica. Ao trabalhar diferentes padrões civilizacionais, podemos concluir que a forma de pensar e de se apropriar da natureza é uma construção social. Desse modo, há a possibilidade da sociedade e governos construírem socialmente, uma forma de relação com o meio ambiente mais sustentável para o planeta.

Ressalto também que os bens da natureza são patrimônios que devem ser usufruídos por todas as pessoas e não apropriados por um pequeno grupo detentor de poder econômico, que teria o direito de privatização desses bens. Resgato o conceito de Patrimônio da humanidade elaborado por Boaventura de Souza Santos e o conceito de cosmopolitismo insurgente, que pode ser observado na ação de sujeitos históricos que

lutam por direitos humanos de forma contra hegemônica buscando atuar de formas mais sustentáveis no planeta.

Assim, a História Ambiental é importante para, por meio do ensino de História, realizar a Educação Ambiental a fim de refletir sobre a ideia de que

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988)

CAPÍTULO 3 – DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA: uma proposta didática de direitos Humanos e Educação Ambiental

3.1. Proposta didática

Este trabalho apresenta como proposta didática oito aulas que podem ser realizadas como sequência didática ou separadamente, por cada tema. As atividades tratam do direito à alimentação e das discussões sobre a fome, inseridas em um projeto de Educação Ambiental:

- As aulas 1 e 2 analisam a questão da fome no Brasil após 1985 e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), por meio do curta metragem Ilha das Flores e de outros documentos;

- As aulas 3 e 4 apresentam Josué de Castro e seus estudos sobre a fome no Brasil, nas décadas de 1940 e 1960;

- As aulas 5 e 6 tratam da Revolução Verde como proposta de combate à insegurança alimentar e sua aplicação no Brasil, na década de 1970, até a constituição da alimentação como direito humano, na década de 1990. Discute também, a criação do conceito de soberania alimentar em 1996, fazendo uma breve retrospectiva histórica da evolução do conceito de segurança alimentar.

- As aulas 7 e 8 propõem a realização de apresentações de ideias e propostas dos alunos para a promoção do DHAA. As aulas se constituem como a culminância do projeto de Educação Ambiental e são realizadas por meio da interdisciplinaridade, com a participação de professores de Biologia e Geografia, além do de História.

As atividades didáticas seguem a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, da História ambiental e da Educação ambiental e têm como público-alvo alunos e alunas da 3ª série do Ensino Médio. A escolha por essa série de escolaridade se deu por ser nesse período que os alunos estudam as questões mais contemporâneas que dialogam com as problematizações aqui apresentadas, e pela compreensão de que é nesse momento escolar que, em geral, eles possuem um nível maior de abstração; além disso, estão mais voltados para as questões do mundo que irão enfrentar no pós-escola. Conforme enuncia a BNCC, é no Ensino Médio que há um aprofundamento e

ampliação das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental e -uma maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. (BRASIL, 2017, p.563)

São desenvolvidas nas atividades, situações de aprendizagem com o conteúdo e os conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e o DHAA. Esta proposta para o ensino de História é realizada em consonância com as orientações da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e procura mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Como já dito acima, utiliza uma abordagem interdisciplinar dialogando, aqui, com conhecimentos e a participação das disciplinas de História, Geografia e Biologia.

As aulas foram orientadas pela perspectiva da História do tempo presente. É importante ressaltar que, ao trabalhar com a perspectiva que estabelece um diálogo de questões do passado com o presente abordando os direitos humanos, deve-se ter cautela com o tema que aqui se mostra como sensível – a fome e o acesso à alimentação –, tendo em vista tratar-se de um direito fundamental para a dignidade humana, mas que está longe de ser garantido para todas as pessoas. Muitos alunos não têm acesso à alimentação suficiente, satisfatória e adequada e esse ponto pode acarretar sentimentos de constrangimento. Portanto, deve-se ficar claro para o docente que

o ensino de questões sensíveis e controversas não deve ter como objetivo (...) chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? (ALBERTI, Verena. 2014, p.3)

Desse modo, a apresentação de todas as questões explicadas aqui e a realização deste trabalho estão em concordância com a BNCC, quando este documento defende que

Para formar (...) jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a

equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p.463)

3.2. Direitos humanos, DHAA e meio ambiente: atividades didáticas para um projeto de educação ambiental

AULAS 1 e 2

Tema: Você tem fome de quê?

Problema: É aceitável que algumas pessoas não tenham acesso à alimentação suficiente e adequada?

Objetivos: Refletir sobre o problema da fome, das questões ambientais, econômicas e culturais envolvidas na produção dos alimentos no sistema capitalista. Serão analisados documentos que abordam o tema do acesso à alimentação no Brasil no período da redemocratização e atualmente.

1º tempo: 50 min

ATIVIDADE

Proponho aqui, e em todas as aulas, ações que considere mais adequadas aos meus objetivos didáticos. Entretanto, é importante destacar que cada professor pode e deve fazer adaptações, de acordo com as suas realidades na escola e com seus objetivos pedagógicos específicos.

Primeiramente, sugiro que o professor exponha um cartaz com a definição do Direito Humano à Alimentação Adequada. Pode ser um cartaz em cartolina ou uma apresentação em projetor. Logo após, o professor explicará que, ao longo dos próximos quatro dias de aulas de dois tempos cada, serão realizadas atividades didáticas para tratar do DHAA. Informar que as atividades culminarão em um dia de apresentação (4º dia de aula), divulgação, sistematização e alternativas para as questões debatidas e estudadas ao longo das aulas anteriores e que todas as atividades fazem parte de um projeto de Educação Ambiental realizado na escola. Segue abaixo a definição:

DHAA – Direito humano à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisição financeira, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidades suficientes, correspondentes às tradições culturais de seu povo e que garantam uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva.

FONTE: BRASÍLIA. O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2013.

Pedir que um aluno ou aluna leia o cartaz que define o DHAA.

- Informar que será exibido um curta metragem e entregar uma ficha para que eles leiam e respondam as questões referentes ao filme.

DOCUMENTO 1

Fonte: https://www.youtube.com/watch?time_continue=29&v=KAzhAXjUG28

Curta metragem Ilha das Flores – 13:08 min

Diretor: Jorge Furtado

Ano de lançamento: 1989

Duração: 13 min

País: Brasil

Local de Produção: RS

SINOPSE: Um tomate é plantado, colhido, vendido e termina no lixo da Ilha das Flores, mas ainda serve de alimento para porcos e seres humanos. Com uma linguagem didática, o curta mostra como o capitalismo gera relações desiguais entre os seres humanos, apresentando esse processo de uma forma crítica e inteligente.

Objetivos de uso do documento 1: problematizar o acesso à alimentação no sistema capitalista, a produção e distribuição de alimentos, a questão ambiental, a desigualdade social, a alimentação adequada e a dignidade humana.

FICHA QUESTIONÁRIO 1-- ILHA DAS FLORES

<p>1 -A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos. Com que objetivo o agricultor (senhor Suzuki) retratado no curta, produz o tomate?</p>	<p>Resposta do narrador do curta: quase todos os tomates produzidos pelo senhor Suzuki são entregues ao supermercado em troca de dinheiro.</p>
<p>2- Um desses tomates, que segundo dona Nete, não tinha condições de virar molho foi para o lixo da -Ilha das Flores. Segundo o narrador do curta, o que faz com que aquelas pessoas da Ilha da Flores estejam depois dos porcos no momento de recolher os alimentos descartados?</p>	<p>Resposta do narrador do filme: é o fato de não terem dinheiro, nem dono.</p>
<p>3- Que aspecto ambiental é demonstrado no curta?</p>	<p>Espera-se que o aluno perceba que o curta enfatiza a questão da produção de lixo e que o descarte desse lixo se destina a lugares pobres.</p>
<p>4- De acordo com a definição de DHAA, aquela alimentação é adequada? Aquelas pessoas podem escolher como vão se alimentar?</p>	<p>Não é adequada. Aquelas pessoas têm suas escolhas restritas ao que é apresentado para que elas recolham.</p>
<p>5- O curta destaca que as pessoas que recolhem os alimentos não têm um dono, são livres. Você considera aquelas pessoas livres? Para você, o que é ser livre?</p>	<p>Resposta pessoal.</p>

-Exibir o curta-metragem Ilha das flores

-Após a exibição, os alunos poderão tirar dúvidas e serão orientados a responderem a ficha questionário 1 – Ilha das Flores.

2º tempo- 50 min

- Pedir que os alunos se dividam em cinco grupos e entregar a um representante, a ficha questionário 2 e um novo documento.

DOCUMENTOS

Ficha questionário 2¹¹ e documentos numerados a partir do número 2. O documento 1 é o curta metragem Ilha das Flores.

FICHA QUESTIONÁRIO 2

<p>1- Onde foi produzido o documento? (origem) Qual a data do documento? (datação)</p>	
<p>2- É um documento oficial? Exprime um ponto de vista? Procura descrever a realidade? (natureza)</p>	
<p>3- Quem é o autor (a) do documento? É conhecido ou não? Individual ou coletivo? (autoria)</p>	

¹¹ Este questionário é baseado no capítulo 6, -As fontes históricas e o ensino da História, do livro Ensinar História de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 100-101).

<p>4- Quais as principais idéias contidas no documento? (conteúdo)</p>	
<p>5- Estabeleça a relação entre o documento 1 (curta metragem Ilha das flores) e o documento analisado pelo grupo. O que os documentos têm em comum? O que têm de divergente? As ideias contidas documento analisado pelo grupo respeitam as características do DHAA?</p>	

Grupo 1: **DOCUMENTO 2**

FELIPE BETIM- São Paulo – 18/10/2017

FONTE: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/18/politica/1508347385_718583.html

João Doria e arcebispo de São Paulo: “Pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome”

Prefeito anuncia que vai incluir a farinata, uma espécie de farinha feita com alimentos que seriam descartados, nas escolas, creches e centros de acolhida da cidade.

O prefeito de São Paulo, João Doria (PSDB), voltou a apresentar nesta quarta-feira a farinata, uma espécie de farinha composta por alimentos próximos de sua data de validade ou que não seguem os padrões de comercialização, como carro-chefe de um programa municipal. Dessa vez, o prefeito afirma que ela será incluída na merenda das crianças em escolas e creches públicas e nas refeições dos centros de acolhida de moradores em situação de rua. O objetivo, segundo explicou, é evitar o desperdício de alimentos que ainda são próprios para o consumo e complementar — e não substituir — os alimentos *in natura*.

O prefeito já havia divulgado, no último dia 8 de outubro, uma espécie de biscoito feito de farinata que seria usado em um programa para erradicar a fome em São Paulo e distribuído para famílias de baixa renda. O produto ficou então

conhecido como "ração humana", foi alvo de críticas de diversos especialistas e nutricionistas e, devido à discussão gerada, ajudou a viralizar nas redes sociais um vídeo do prefeito gravado em 2007, época em que ele apresentava o programa de TV *O aprendiz*. Nele, Doria afirma que "gente humilde" não possui "hábito alimentar" e "tem que dizer graças a Deus" caso possa comer.

Presente na entrevista coletiva, o cardeal dom Odilo Scherer, arcebispo de São Paulo, buscou amenizar as palavras do prefeito: "Pobre tem fome. Hábito alimentar é para quem tem disponibilidade de alimento e quem pode se dar ao luxo de ter uma alimentação regular, refeições regulares, alimentos selecionados. O pobre não tem isso (...). Quem se arrasta no chão por fome, eu vou deixar de atender a fome dele porque ele não está podendo sentar numa mesa bem posta? A necessidade é socorrer primeiramente a fome do pobre". Doria disse não se lembrar do vídeo, mas corroborou a afirmação de Scherer e voltou a dizer: "Pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome". A Prefeitura não apresentou qualquer dado sobre quantas pessoas de fato se encontraram nesta situação na cidade ou quais são as metas de seu programa de erradicação da fome.

- **Objetivos de uso do documento 2:** problematizar o direito à alimentação; discutir se os pressupostos do direito à alimentação e dignidade humana são atendidos com a -farinata e observar a quem seriam destinados esse -alimento. Relacionar a intenção do governo de São Paulo com a situação em que alimentos são recolhidos no lixo pelas personagens do curta *Ilha das flores*.

Grupo 2: **DOCUMENTO 3**

FONTE: Catálogo da Exposição Constituição de 1988- A voz e a letra do cidadão. Museu da República, Rio de Janeiro, 2008.

Flóridopolis, 2 de junho de 1936.

Excelentíssimo Senhor presidente da República Senhor
 José Sarney. Venho por meio desta, que recebi,
 das mãos da Senhora merecíssima Juiz de direito,
 dona Maria Juiza da comarca de São José Flóridopolis & c.
 responder sobre o assunto da reforma agrária e direitos
 humanos. Senhor presidente em primeiro lugar peço-lhe
 desculpas pois quase não tenho estudo e não sei se vou
 poder responder corretamente a todas as perguntas, mas como
 sou Brasileira e amo muito pátria sinto-me honrada em
 dar aqui a minha humilde opinião. Em primeiro lugar
 quero que Sua Excelência saiba que todas as Brasileiras
 temos muita fé e esperança em Sua pessoa e também
 em todos aqueles que ao seu lado lutam por um Brasil
 melhor e um povo mais unido. Sendo assim vou começar
 dizendo o que penso sobre os colonos e sem terras.
 Na minha modesta opinião Senhor Presidente eu acho que
 essas pessoas merecem todo o apoio possível pois são pessoas
 humildes e lutadoras que só querem um pedacinho de chão
 para cultivar e produzir alimentos não só para sua
 sobrevivência, mais também pela sobrevivência de nós Brasileiros
 pois sem o trabalho dessas agricultoras não teríamos como
 nos alimentar e tão pouco alimentar nossos filhos.
 E em segundo lugar vou responder a respeito das creches,
 que acho muito importante ser totalmente a favor de construção
 de mais creches no Brasil, pois vejo tantas crianças famintas,
 e muitas dessas crianças que não tem o pai e com a sua mãe
 impossibilitada de sair para trabalhar para trazer-lhes o pão o
 leite por não ter onde nem com quem deixar seus filhos,
 mães que choram ao ver aquele pequeno ser humano indefeso
 passando fome. E na maioria das vezes nada podem fazer, por tudo
 isso Senhor Presidente gostaria de fazer aqui o meu apelo para
 que todos aqueles Brasileiros que pelas graças de Deus são mais

Página número 10000, 10000
 Biblioteca do IUPERJ de 1998, originada
 pela CNBB. Acervo Museu da
 República. Acervo de bens criados por
 Herói para o Movimento Nacional por
 Participação Popular na Constituição,
 1985. Acervo Herói Ivan Lacerda
 Carta de presidente enviada ao
 Presidente José Sarney, 1981
 Acervo Museu da República

TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTO 3

Florianópolis, 2 de junho de 1986.

Excelentíssimo. Senhor presidente da Republica Senhor José Sarnei Venho por meio desta, que recebi. Das mãos. Da Senhora mereticima juíza de direito. dona Maria Luiza da comarca de são José Florianópolis S.C. Responder. Sobre. O pensso da reforma agrária e direitos humanos. Senhor presidente. Em primeiro lugar pesso. Lhe desculpas. pois. quaze não tenho estudo e não sei se vou poder Responder correto a todas a perguntas . mas como sou brasileiro i amo nosso paiz. sinto-me honrrada em dar aqui a minha umildeupinião. Em primeiro lugar quero que sua Exçeção saiba. que todos nós Brasileiros temos muinta fé e esperança em sua pêssoa i também em todos aqueles. Que ao seu lado lutão por um Brasil melhor. I um povo mais unido. Sendo assim vou começar disendo o que pensso sobre os colonos e sem terras.

Na minha modesta opinião Senhor presidente eu acho que essas pessoas merecem todo o apoio possiveu pois são pessoas umildes e lutadoras que só querem um pedaço de chão para cultivar e produzir alimentos. Não só para sua sobrevivência, mais também pela sobrevivência de nós brasileiros pois sem o trabalho desses agricultores não teríamos como nus alimentar i tão pouco alimentar nossos filhos.

E em segundo lugar Vou responder a respeito das creches que acho muito importante sou totalmente a favor de construções de mais creches no Brasil. Pois vejo tantas crianças famintas. E muitas dessas crianças que não tem o pai e com sua mãe impossibilitada. De sair para trabalhar para trazer-lhes o pão o leite. Por não ter onde nem com quem deixar seus filhos. Mães que chorão ao ver aquele pequeno ser humano indefeço passando fome. I na maioria das vezes na podem fazer. Por tudo isso Senhor Presidente gostaria de fazer aqui o meu apelo para que todos aqueles brasileiros que pelas graças de Deus são mais

Carta de presidiário enviada ao Presidente José Sarney, 1986. Acervo Museu da República.

O documento 3 é uma carta destinada ao presidente José Sarney e faz parte do Acervo Museu da República. São opiniões e sugestões de um cidadão para a Constituição de 1988, que seria elaborada. Em 2008, o Museu da República realizou uma exposição para comemorar os 20 anos da Constituição de 1988 e expôs documentos e cartas do povo e suas demandas populares.

- **Objetivos de uso do documento 3:** Enfatizar a ideia de direitos humanos para todas as pessoas, inclusive, para as que estejam privadas de liberdade por terem cometido crimes; observar que, em um regime democrático, existem normas jurídicas para que criminosos sejam punidos por seus delitos, mas que a dignidade humana deve ser respeitada; sublinhar a preocupação do autor da carta com a necessidade de produção de alimentos, com o acesso a terras, com o papel dos agricultores para a produção de alimentos para a cidade, além da necessidade de creches para que as mães tenham onde deixar seus filhos quando vão trabalhar; possibilidade de reforçar a participação popular em uma democracia e que, na ditadura militar, houve a supressão dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos; estímulo à participação da sociedade no processo político com o fim da ditadura.

Grupo 3: DOCUMENTO 4

Fonte: <https://mst.org.br/2020/09/12/em-meio-a-alta-de-precos-arroz-organico-do-mst-segue-a-preco-justo/>

12 de set de 2020- Por Maiara Raubu

Em meio à alta de preços, arroz orgânico do MST segue a preço justo

Os Sem Terra do RS são os maiores produtores do alimento na América Latina

O arroz orgânico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Rio Grande do Sul, vai além da produção para a subsistência, existem valores que são seguidos pelos assentados. -Nós temos a agroecologia que nos guia. Ou seja, preservamos o meio ambiente, nosso solo, a nossa água, pois sabemos que somos passageiros, e que a próxima geração também precisa dessa terra, afirma Emerson Giacomelli, da direção da Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região de Porto Alegre (Cootap).

Outro ponto importante a ser citado, de acordo com o Sem Terra, é o cuidado que os camponeses da Reforma Agrária têm com a saúde, a partir de sua produção. Tanto do produtor, quanto do consumidor. O MST se preocupa e respeita os seres humanos e os recursos naturais. Nesta pandemia, os pilares que guiam os assentados e acampados são as doação de suas produções e o plantio de árvores. É a forma que os Sem Terra encontraram de seguir lutando, contra o desmatamento, o alto índice de agrotóxico liberado pelo atual governo, a fome e a crise sanitária que tão fortemente

atinge os brasileiros. Só na última safra foram colhidas 15 mil toneladas de arroz orgânico, sendo que várias destas foram destinadas para doações desde o início da pandemia do Coronavírus. Participam da produção do alimento 364 famílias, de 14 assentamentos, situadas em 11 municípios gaúchos.

Enquanto o maior produtor de arroz orgânico realiza diversas ações de solidariedade no estado, e mantém o valor do seu produto justo, as grandes empresas e os monopólios que controlam o comércio aumentam o preço. Conforme Giuliano Ferronato, diretor de operações da Corretora Mercado, filiada a Bolsa Brasileira de Mercadorias o principal fator que levou a alta dos preços do arroz foi a exportação. -O arroz brasileiro no mercado internacional estava muito mais barato do que de outros países declara. Ele ainda menciona, que somente neste ano, o Brasil exportou 1 milhão e 100 mil toneladas de arroz, um aumento de 20% em relação ao ano passado.

O governo brasileiro não tem nenhum controle sobre o comércio de arroz para fora do país na exportação do alimento. -Não tem uma taxa de desse produto quando é destinado para exportação, e importação ele tem sim. Hoje o arroz fora do bloco Mercosul é taxado em 12% em casca, pontua Ferronato. Segundo Nilton Cesar de Oliveira, técnico do Instituto Rio Grandense do Arroz (IRGA) outro fator que contribui é a falta de estoque regulador do governo, e com isso o aumento da exportação do arroz, impactando no estoque.

Portanto, vale ressaltar a importância da agricultura familiar e da Reforma Agrária. -Valorizamos toda a cadeia produtiva. Ou seja, quem produz, beneficia, transporta, revende até chegar no consumidor com um preço que seja possível adquirir simplifica Giacomelli.

- Objetivos de uso do documento 4: analisar a questão do preço dos alimentos, a preocupação com o impacto do meio ambiente, a proposta agroecológica e sua relação com a saúde de quem produz e consome, doação de alimentos para pessoas vulneráveis, a falta de regulação do Estado para taxar as exportações deixando o país vulnerável à pouca oferta de alimentos e causando alta dos preços.

Grupo 4 : **DOCUMENTO 5**

Fonte: <https://mst.org.br/2020/09/24/cozinhas-ancestrais-mantem-vivas-as-memorias-dos-povos-indigenas-e-de-matriz-africana-no-brasil/#>

24/09/2020

COZINHAS ANCESTRAIS MANTÊM VIVAS AS MEMÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS E DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

Localizado no bairro de Santo Amaro, o Altar Cozinha Ancestral é famoso mundialmente pelo sabor das comidas preparadas com –o carinho de mainhall.

Conta a mitologia iorubá que Iansã, rainha dos ventos e das tempestades, teria ido buscar um alimento para seu marido, Xangô, na casa do Ifá (oráculo africano). O Ifá entregou o alimento a Iansã e recomendou que, ao comer, Xangô fosse falar para o povo. Iansã, além de provar o alimento antes de entregá-lo ao marido, se esqueceu de repassar as orientações do Ifá. Xangô o comeu e, quando falava ao povo, começaram a sair labaredas de fogo de sua boca. Aflita, Iansã correu para ajudá-lo, mas também percebeu labaredas de fogo saindo de sua boca. E foi assim que o povo passou a saudá-lo de Oyó, o grande rei do fogo. A lenda de Xangô e Iansã também apresenta o acarajé, que em iorubá se refere à junção entre a –àkàràll (bola de fogo) e –jell (o ato de comer).

Considerado um dos pratos preferidos de Iansã, deusa dos ventos e raios, o acarajé é também o carro-chefe do Altar Cozinha Ancestral, em Recife (PE). –Ele é o principal acepipe, é o alimento de Oyá. Servimos também caruru, vatapá, xinxim de galinha e todo um receituário que faz parte do comer não só dos orixás, mas da ancestralidade que vem do meu povo que foi escravizado, a partir das memórias e da fé desse povo. Então, são receitas que não só alimentam o orixá, mas também a minha essência, que guarda o orixá dentro de mim. O Altar apresenta a ancestralidade que reverenciamos através dos hábitos alimentares, afirma a criadora do espaço tradicional, a iyabassé Carmem Virgínia. Em iorubá, iyabassé é a pessoa que prepara os alimentos sagrados dos orixás.

Localizado no bairro de Santo Amaro, o Altar Cozinha Ancestral é famoso mundialmente pelo sabor das comidas preparadas com –o carinho de mainhall, como Carmem costuma falar. Iguarias inspiradas na sacralidade presente nos elementos da natureza, à base de peixes, frutos do mar e elementos regionais, como a banana da terra e o biribiri.

(...) Cultura alimentar

(...) O alimento fresco e originário da agricultura familiar também é um princípio na Cozinha Ancestral do Centro Histórico de São Luís do Maranhão, inspirada nas culinárias amazônica, indígena e afrobrasileira. Localizada no Centro Histórico da cidade, à beira-mar, a Cozinha Ancestral não trabalha com comida congelada, segundo o produtor cultural e sócio-criador da Cozinha Ancestral em São Luís, André Lobão.

-Cerca de 70% dos ingredientes são comprados todos os dias nos mercados tradicionais, nas feiras. A gente vai ao mercado diariamente, para garantir a culinária fresca. As folhas, os legumes, frutas, mariscos, peixes, é tudo comprado fresquinho no mercado local. Nossa comida tem gosto de comida do interior, da casa da mãe, porque não usamos condimentados, enlatados, nada disso. Todos os temperos são naturais, o peixe fresco que chega, é preparado no mesmo dia, afirma André.

A defesa dos territórios é um ponto muito importante de convergência entre a cultura alimentar indígena e a africana, além de muitos outros inestimáveis. -Nós somos precursores do meio ambiente, nossos deuses são forças da natureza, que essas forças da natureza a gente alimenta com tudo aquilo que a gente tira da terra, acreditamos que devolvendo a ela estamos cumprindo um ciclo que chamamos de axé. E também a gente acredita que essa força da natureza tem que ser tirada de uma forma menos agressiva dela. Temos ideais de sustentabilidade dentro dos nossos terreiros e muita gente nos acusa o contrário, destaca Carmem, do Altar Cozinha Ancestral.

- **Objetivos de uso do documento 5:** Destacar o aspecto cultural e a preocupação com o meio ambiente; compra pela agricultura familiar, hábitos de povos tradicionais, religiosidade.

Grupo 5 : **DOCUMENTO 6**

Por que os preços dos alimentos estão subindo na pandemia

Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/09/09/Por-que-os-pre%C3%A7os-dos-alimentos-est%C3%A3o-subindo-na-pandemia>

Marcelo Roubicek 09 de set de 2020(atualizado 10/09/2020 às 00h18)

Arroz, tomate, óleo de soja, carne e leite tiveram alta no mês de agosto. Registrado desde o início do ano, aumento que afeta principalmente as famílias de menor renda.

(...) Nos primeiros oito meses do ano, o arroz acumulou alta de 19,25%. O grão tem sido centro das atenções quando o assunto é inflação de alimentos. O pacote de cinco quilos, que normalmente custa R\$ 15, chegou a níveis próximos de R\$ 40 na virada de agosto para setembro.

(...) Esses alimentos são componentes importantes do consumo diário das famílias. O preço da cesta de quem come em casa está subindo desde o início do ano.

O QUE ESTÁ POR TRÁS DA ALTA DOS ALIMENTOS

Quando se fala em movimento de preços, costuma-se olhar para duas esferas: a oferta e a demanda. Se há um descompasso e a oferta supera a demanda, os preços caem. Se o desequilíbrio é inverso e há mais procura do que oferta, os preços sobem. É esse segundo movimento que tem ocorrido com os alimentos em 2020.

Do lado da oferta de alimentos, existem variações ligadas à época do ano, que influenciam a produção e as colheitas, e que podem levar a uma maior ou menor disponibilidade de certos bens. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o feijão carioca, cuja safra veio abaixo do esperado em 2020. Com menos feijão disponível no mercado, o preço subiu.

Além disso, a disparada do dólar em 2020 ajudou a estimular a demanda externa por alimentos produzidos no Brasil. Quando o real se desvaloriza – e o dólar fica mais caro –, produtos brasileiros ficam mais baratos no mercado internacional. Assim, vale mais a pena para o produtor exportar e receber em dólar do que vender para o mercado interno em reais.

O PESO PARA OS MAIS POBRES

A inflação de alimentos não atinge todas as parcelas da população de forma igual. Isso porque as cestas de consumo de diferentes faixas de rendas não são idênticas.

A Pesquisa de Orçamentos Familiares realizada pelo IBGE em 2017 e 2018, e divulgada em 2019, mostrou que famílias de baixa renda gastam uma proporção maior de seus rendimentos com alimentos. Ou seja, os alimentos são mais pesados no orçamento mensal de quem ganha menos.

Isso faz com que a alta de preços nos alimentos atinja de maneira mais significativa as famílias de baixa renda. Estudos conduzidos pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, ligado ao Ministério da Economia) mostraram que, em 2020, a inflação como um todo tem sido maior para quem ganha menos. Os alimentos em alta são um dos principais fatores por trás desse movimento.

- **Objetivos de uso do documento 6:** Debater a dinâmica da oscilação dos preços em função das leis do mercado, Desenvolver a ideia de que, com a desvalorização da moeda nacional e alta do dólar, a exportação de alimentos é estimulada; relacionar essa ideia com a alta dos preços no mercado interno em função da diminuição da oferta; preocupação com a segurança alimentar do país; discutir sobre o momento presente- alto desemprego, pandemia e aumento da pobreza.

FINAL DA ATIVIDADE

Após terem respondido a ficha questionário 2, os grupos serão orientados a apresentar para a turma seus documentos com respostas e, as relações com o curta metragem Ilha das Flores. Nesse momento, é importante que o professor retome as discussões sobre o DHAA. A dificuldade de acesso ao alimento seguro e saudável ocorre por várias causas políticas e econômicas que geram consequências para a saúde do ser humano. Assim, para finalizar a atividade, devem ser exploradas essas questões, fazendo-se o cruzamento de dados presentes nos documentos. Se a alimentação é um direito humano e, inclusive, está previsto na Constituição do Brasil como direito fundamental, não é natural que se aceite que algumas pessoas tenham acesso e outras não. Por que há tanta gente no mundo passando fome e por outro lado, há excesso de

alimentação e inclusive, desperdício? O professor deve propor essas reflexões para os alunos. O que fazer? Governos e sociedade precisam pensar políticas públicas que permitam que esse direito seja garantido.

Também deve se pontuar que os documentos colocam em evidência o aspecto ambiental e cultural e a necessidade de renda e ou terra. O documento que trata do aumento dos preços dos alimentos, por exemplo, mostra como o sistema econômico capitalista contribui para a existência da fome e das desigualdades sociais. A situação de insegurança alimentar retratada no curta metragem também abre a possibilidade para se pensar que liberdade é essa que não prevê condições mínimas de dignidade humana?

AULAS 3 e 4

Tema: Quem foi Josué de Castro.

Problema: Por que é importante saber quem foi Josué de Castro?

Objetivos: Conhecer Josué de Castro e seus estudos sobre a questão da fome, considerando sua destacada atuação no Brasil e no mundo. Ver e saber sobre as causas, consequências e soluções apontadas pelo estudioso. Será apresentado um documentário para trazer a memória histórica de um dos principais expoentes do tema da fome e alimentação no Brasil.

ATIVIDADE

1º tempo: 50 min

Exibição do filme Josué de Castro – cidadão do mundo

DOCUMENTO 7

Filme Josué de Castro – cidadão do mundo- 51 minutos de filme

Gênero: Documentário

Direção: Silvio Tendler

Roteiro: Adolfo Lachtermacher, Josué de Castro Filho, Silvio Tendler, Tânia Fusco

Elenco: Francisco Milani (Narrador/voz), José Wilker (Narrador/voz)

Produtores: Adolfo Lachtermacher

País de Origem: Brasil

Ano: 1994

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fQrwW1sjHyI>

O filme retrata a vida e a obra do médico pernambucano Josué de Castro, intelectual engajado em um dos maiores e eternos problemas da humanidade: a fome. Autor de vários livros que discutem a fome como uma questão política, Josué representou o Brasil em vários órgãos internacionais, como a FAO, mas acabou sendo exilado por causa da ditadura militar.

2º tempo: 50 min

Após a exibição do filme, o professor deverá falar da importante atuação de Josué de Castro no Brasil e no mundo como intelectual que estudava e pensava sobre a questão da fome nas décadas de 1940 e 1950. Destacar que no documentário, o economista Ignacy Sachs explica a relevância do trabalho de Josué, por ser a pessoa que mapeou os problemas sociais relacionados ao debate da fome, verificando quem eram as vítimas, distinguindo diferentes tipos de fome e analisando esse assunto dentro de um contexto ecológico. Trazer à tona as reflexões levantadas pelo estudioso e sua contribuição para muitas políticas públicas atuais. Pensar as rupturas e permanências em relação às ações políticas de produção, abastecimento e distribuição de alimentos.

Explicar que a partir de Josué de Castro é que surgem os mapas da fome, que demonstram o nível de subalimentação de um país e informar que no ano de 2014, o Brasil saiu do mapa da fome. Informar que, através de políticas públicas implementadas a partir de 2003, como Bolsa Família e outras, em 2014, a ONU anunciou a retirada do país do mapa da fome. Refletir sobre o retrocesso atual das políticas públicas referentes ao tema.

INFORMAÇÃO PARA O PROFESSOR

(...) Segundo o documento, (Mapa Mundial da Fome, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação, a FAO) o número de brasileiros subalimentados caiu 82% entre 2002 e 2013. O relatório aponta que o país investiu cerca de 35 bilhões de reais no combate à fome e atribui o sucesso aos Programas Fome Zero e Bolsa Família.

Fonte: Disponível em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-saiu-do-mapa-da-fome-produzido-pela-onu> acesso em 20/11/2020

O filme mostra que Josué de Castro defendia que os governos deveriam realizar políticas alimentares de combate à fome, implementar políticas de distribuição de renda e promover a reforma agrária, pois a falta de terra no campo provocava a migração das pessoas para as cidades, gerando pobreza também ali.

O geógrafo Milton Santos também reafirma a importância de Josué de Castro e argumenta que no passado existia fome por causa da dificuldade dos transportes, por causa da guerra, entre outros motivos e que no período em que ele dá aquele depoimento (ano do filme- 1994), os transportes e a tecnologia já tinham avançado, porém, a fome não foi erradicada.

Considero também relevante que o professor destaque a fala de Darcy Ribeiro referente ao apagamento do nome e obra de Josué de Castro e que o brasileiro não o conhece em função desse silenciamento promovido pela ditadura militar. Entretanto, no documentário são apresentados depoimentos de personalidades que ressaltam a necessidade de se conhecer Josué de Castro e sua obra pela importância de seu trabalho.

Após estas considerações, o professor deverá escrever no quadro, ou a forma de apresentação que melhor atender aos seus objetivos didáticos:

-Eu nunca soube nada de Josué de Castro. Eu não aprendi sobre Josué de Castro na escola. (...) Tem que estar informado. Tem que saber quem foi Josué de Castro, rapaz. **Chico Science – 1994**

Solicitar aos alunos que retornem aos seus grupos e que procurem responder por que o cantor Chico Science fez aquela afirmação sobre Josué de Castro. Por que se tem que saber quem foi Josué de Castro? A resposta pode ser dada por meio de música, desenho, redação, poema etc.

Solicitar que os grupos apresentem o que fizeram para a turma.

Informação para o professor

Francisco de Assis França (Olinda, 13 de março de 1966 — Recife, 2 de fevereiro de 1997), mais conhecido pela alcunha de **Chico Science**, foi um cantor e compositor brasileiro, um dos principais colaboradores do movimento manguebeat em meados da década de 1990. Líder da banda Chico Science & Nação Zumbi, deixou dois discos gravados: *Da Lama ao Caos* e *Afrociberdelia*. Sua carreira foi encerrada precocemente por um acidente de carro numa das vias que ligam Olinda ao Recife. Seus dois álbuns foram incluídos na lista dos 100 melhores discos da música brasileira da revista Rolling Stone, elaborada a partir de uma votação com 60 jornalistas, produtores e estudiosos de música brasileira: *Da Lama ao Caos* ficou na 13ª posição e *Afrociberdelia* na 18ª. Em outubro de 2008, a revista Rolling Stone promoveu a Lista dos Cem Maiores Artistas da Música Brasileira, na qual Chico Science ocupou o 16ª lugar.

FONTE: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Science

Após a apresentação e discussão, entregar para todos os alunos o texto abaixo sobre A revolução Verde. Pedir que eles leiam em casa e façam as suas anotações de acordo com a orientação de leitura proposta, para fazerem uma atividade na próxima aula. Foram colocadas as respostas para verificação do professor.

TEXTO: IMPACTOS DA REVOLUÇÃO VERDE

PARTE 1

A Revolução verde é considerada como a difusão de tecnologias agrícolas que permitiram um aumento considerável na produção, sobretudo em países menos desenvolvidos, que ocorreu principalmente entre 1960 e 1970, a partir da modernização das técnicas utilizadas.

Embora tenha surgido com a promessa de acabar com a fome mundial, não se pode negar que essa revolução trouxe inúmeros impactos sociais e ambientais

negativos, conforme afirma José Maria Gusman Ferraz, pós-doutorando em agroecologia pela Universidade de Córdoba, na Espanha, e pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). É sempre bom lembrar que estas realidades não passaram nem perto de solucionar o problema da fome, que depende da distribuição de riqueza.

O caso brasileiro ilustra bem a situação definida pelo pesquisador, se de um lado está a melhoria econômica, do outro persistem os problemas sociais. -Para usarmos exemplos brasileiros, entre 1970 e 1985, o aumento na produção de alimentos básicos para a população foi de 20%, enquanto que a de produtos de exportação (cacau, soja, e outros) cresceu da ordem de 119 a 1.112%.||

-O país ocupa hoje lugar de destaque entre os países exportadores de alimentos, contrastando com uma população de milhões de subnutridos||, destaca ele.

Além de não ter resolvido os problemas nutricional e da fome, a Revolução verde também é reconhecida por aumentar a concentração fundiária e a dependência de sementes, alterando a cultura dos pequenos proprietários que encontraram dificuldades para se inserir nos novos moldes.

-A concentração da posse da terra e o decorrente êxodo rural causaram um inchaço das cidades, levando a uma favelização nunca vista. Houve uma transferência do lucro decorrente da atividade agrícola para a agroindústria, deixando o produtor rural com uma estreita margem, levando ao seu endividamento||, avalia Ferraz.

Pedro Abel Vieira Júnior, doutorando do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e também pesquisador da EMBRAPA, aponta para o contraponto gerado por essa revolução. -De uma forma crítica, a Revolução verde proporcionou ganhos consideráveis para a produção agrícola. Por outro lado, é inegável que esses ganhos foram associados a alguma degradação ambiental e que os lucros extraordinários gerados pelos ganhos de produtividade da terra, da mão de obra e do capital não foram apropriados pelos produtores rurais||, afirma.

Para Vieira Júnior esses danos ao meio ambiente são quase inexistentes, pois a agricultura evoluiu no sentido da sustentabilidade. Ele cita como exemplo que -em várias regiões do planeta, os sistemas agrícolas são entendidos como produtores de água. Culturas não destinadas ao consumo humano ou animal são irrigadas com

efluentes industriais e domésticos. Desse modo, o sistema agrícola filtra os efluentes, devolvendo ao meio ambiente a água pura, ilustra.

Já Ferraz defende a criação de um novo modelo que contemple a ecologia e o sustentável. -Temos que ter um pensamento sistêmico para repensar um novo sistema produtivo, o que é possível. As propostas de mudança elaboradas pela agroecologia apontam um caminho que pode nos levar a uma nova forma de produção sustentável. A valorização e incentivo para a agricultura familiar, que de fato produz os alimentos que consumimos no dia a dia, dentro dos conceitos agroecológicos, é uma proposta que pode mudar o rumo de nossa agricultura numa direção realmente sustentável. acredita.

Roberto Naime

Fonte: <https://nossofuturoroubado.com.br/revolucao-verde/>

Referência:

OCTAVIANO, Carolina, Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução verde, Com Ciência n. 120 Campinas, 2010.

<http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S151976542010000600006&Ing=pt&nrm=iso>

TEXTO: IMPACTOS DA REVOLUÇÃO VERDE

PARTE 2

Essa revolução foi introduzida no país na época da ditadura militar, nos anos 60 e 70, com as mesmas características do restante do mundo, uma vez que o modelo sustenta a premissa de que a agricultura pode ser industrializada.

Um dos impactos marcantes dessa modernização do setor está na incidência de monoculturas com plantas híbridas, além de ser fortemente apoiada em energias não renováveis, nos agrotóxicos, nos adubos e na intensa mecanização e alteração genética dos alimentos, sendo bastante questionada.

-Essa necessidade de insumos é decorrente da não valorização da biodiversidade funcional nos agroecossistemas, caracterizando-se por ser um pacote tecnológico desenvolvido para a produção em larga escala, em grandes monoculturas, explica José Maria Gusman Ferraz.

Na época em que foi introduzida, foram criadas políticas públicas para adoção do novo modelo por parte dos agricultores. Entre elas, pode-se citar o crédito subsidiado atrelado à compra de insumos como agrotóxicos e adubos.

A criação de órgãos de pesquisas nacionais e estaduais para dar suporte ao modelo também é considerada como um incentivo, junto ao treinamento, no exterior, dos professores das faculdades de agronomia e a criação de um serviço de extensão rural para levar a tecnologia até o agricultor.

Pedro Abel Vieira Júnior, doutorando do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), afirma que o Brasil e a Índia foram grandes beneficiados economicamente pelo novo sistema e pela modernização da cultura agrícola.

Para ele, parte disso se deve ao fato de, no Brasil, ter sido desenvolvida uma tecnologia própria para a chamada agricultura tropical, o que culminou, atualmente, na liderança do país em tecnologia para a produção agrícola nos trópicos.

-A partir da década de 1990, a disseminação dessas tecnologias em todo o território nacional permitiu que o Brasil vivesse um grande desenvolvimento agrícola, com aumento das fronteiras de produção e disseminação de culturas em que o país é recordista de produtividade, como a soja, o milho e o algodão, entre outros. Há quem denomine esse período da história brasileira de a Era do Agronegócio, sustenta Pedro Abel.

Sem dúvida, uma das mais acaloradas discussões sobre as consequências da Revolução verde reside nos alimentos transgênicos ou geneticamente modificados. Ainda não se chegou a um consenso sobre o assunto, que divide a opinião de especialistas e da sociedade civil. Há quem defenda que os transgênicos possam acabar com a Fome no mundo. Contudo, há quem afirme que eles podem acarretar inúmeros danos à saúde humana e animal e também ao meio ambiente.

Em artigo publicado na -ComCiência, Lavínia Pessanha aponta que Estados Unidos e União Européia representam visões distintas sobre o tema e que se contrapõem. Os primeiros são a favor da liberação, alegando não haver nenhuma comprovação científica dos malefícios dos alimentos geneticamente modificados, já os

européus defendem que é preciso pesquisar melhor antes de disponibilizar os transgênicos para consumo.

(...) Logo, parece um pouco pretensioso na atual fase de conhecimentos da civilização humana, implementar estes incrementos sem considerar os princípios de precaução e sem mobilizar tentativas mais sistêmicas e holísticas de se apropriar da realidade.

Ferraz alerta para um dos problemas ambientais e de saúde que podem resultar da implementação das sementes transgênicas, seguida da utilização de agrotóxicos. -O uso de um produto seguidamente leva à seleção das plantas resistentes, que passam a competir com a cultura. Num primeiro momento, aumenta-se o uso do herbicida, aumentando o impacto ambiental pelo aumento dos resíduos. Como isso não tem resolvido o problema, agora aparecem plantas transgênicas chamadas de ‘piramidadas’, que são resistentes a mais de um herbicida, ou plantas transgênicas que usam herbicidas com maior toxicidade, e em alguns casos sob suspeição de causarem graves danos à saúde e ao meio ambiente, explica.

De acordo com Antonio Márcio Buainain, professor do Instituto de Economia da UNICAMP, existe uma mistificação sobre o uso e consumo de alimentos geneticamente modificados. -O último relatório da FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação) e da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) sobre perspectivas para a agricultura até 2020 indica a necessidade de expansão da produção em torno de 30% para dar conta do aumento populacional e de renda. E, para isso, não podemos nos dar ao luxo de negar alternativas com base apenas em hipóteses, às vezes, mal fundamentadas e em fantasmas ideológicos sem nenhuma base objetiva, afirma.

(...) Ferraz, por sua vez, lembra que o problema da alimentação mundial não está na quantidade de alimento disponível, mas sim no poder aquisitivo das populações, caracterizando-se num problema socioeconômico resultante da má distribuição de renda.

-A Organização das Nações Unidas (ONU) e várias instituições não governamentais têm disponibilizado informações de que os alimentos disponíveis dariam de sobra para alimentar a população humana. Cada pessoa no mundo poderia

comer aproximadamente todos os dias, 1,7 kg de cereais, feijões e nozes, 200 g de carne, leite e ovos e 0,5 kg de frutas e vegetais. Isso é mais que suficiente para uma boa nutrição, observa Ferraz.

Para ele, o discurso de que os alimentos geneticamente modificados podem acabar com a fome no planeta é a mesma falácia utilizada por aqueles que defendiam a implementação da Revolução verde, que, além de não acabar com a fome, ainda agravou os problemas sociais e ambientais. –Como esse modelo está se esgotando, o novo rearranjo para mantê-lo por mais tempo é a introdução de plantas transgênicas com o uso casado do agrotóxico, conclui.

Resta saber se os órgãos reguladores, um dia irão de fato avaliar as relações trabalhistas, os impactos ao meio ambiente e à saúde humana e animal dessa faceta mais contemporânea da revolução. E se essa nova fase vai proporcionar não apenas um aumento da produção, mas do acesso aos alimentos, o que até o momento não ocorreu.

Roberto Naime

Fonte: <https://nossofuturoroubado.com.br/revolucao-verde/>

Referência:

OCTAVIANO, Carolina, Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução verde, Com Ciência n. 120 Campinas, 2010.

<http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S151976542010000600006&Ing=pt&nrm=iso>

ORIENTAÇÃO DE LEITURA

Considerando que o texto sobre a revolução verde tem como referência um artigo científico, observe e responda:

1- Se o texto procura exprimir uma opinião ou descrever a realidade por meio de informações baseadas em pesquisas de cientistas e pesquisadores.

Descrever a realidade por meio de argumentos científicos baseados em pesquisas.

2- Assinale o assunto principal discutido, baseando-se no título do texto :

As conseqüências da Revolução verde.

3- Assinale a definição dada para a revolução verde:

A Revolução verde é considerada como a difusão de tecnologias agrícolas que permitiram um aumento considerável na produção, sobretudo em países menos desenvolvidos, que ocorreu principalmente entre 1960 e 1970, a partir da modernização das técnicas utilizadas.

4- Primeiras considerações do autor sobre a aplicação da revolução verde baseando-se em José Maria Gusman Ferraz:

Embora tenha surgido com a promessa de acabar com a fome mundial, não se pode negar que essa revolução trouxe inúmeros impactos sociais e ambientais negativos, É sempre bom lembrar que estas realidades não passaram nem perto de solucionar o problema da fome, que depende da distribuição de riqueza.

4- Quem é José Maria Gusman Ferraz:

Pós-doutorando em agroecologia pela Universidade de Córdoba, na Espanha, e pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

5- O autor usa argumentos de Maria Gusman Ferraz para afirmar que houve prejuízos para o Brasil causados pela aplicação da Revolução verde. Assinale esses argumentos:

“Para usarmos exemplos brasileiros, entre 1970 e 1985, o aumento na produção de alimentos básicos para a população foi de 20%, enquanto que a de produtos de exportação (cacau, soja, e outros) cresceu da ordem de 119 a 1.112%.”

“O país ocupa hoje lugar de destaque entre os países exportadores de alimentos, contrastando com uma população de milhões de subnutridos”, destaca ele.

6- O autor aponta consequências sociais da aplicação da Revolução verde como, a concentração fundiária. Assinale o que Ferraz diz que aconteceu:

“A concentração da posse da terra e o decorrente êxodo rural causaram um inchaço das cidades, levando a uma favelização nunca vista. Houve uma transferência do lucro decorrente da atividade agrícola para a agroindústria, deixando o produtor rural com uma estreita margem, levando ao seu endividamento”, avalia Ferraz.

7- Pedro Abel Vieira Júnior, doutorando do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e também pesquisador da EMBRAPA, afirma que a Revolução verde trouxe ganhos consideráveis para a produção agrícola, entretanto, trouxe também degradação ambiental e não beneficiou os pequenos produtores. Transcreva a fala do pesquisador nesse sentido:

“De uma forma crítica, a Revolução verde proporcionou ganhos consideráveis para a produção agrícola. Por outro lado, é inegável que esses ganhos foram associados a alguma degradação ambiental e que os lucros extraordinários gerados pelos ganhos de produtividade da terra, da mão de obra e do capital não foram apropriados pelos produtores rurais”.

8- Pedro Abel Vieira Júnior defende que os danos ao meio ambiente são quase inexistentes. Qual o argumento utilizado?

Para ele, a agricultura evoluiu no sentido da sustentabilidade. Ele cita como exemplo que “em várias regiões do planeta, os sistemas agrícolas são entendidos como produtores de água. Culturas não destinadas ao consumo humano ou animal são irrigadas com efluentes industriais e domésticos. Desse modo, o sistema agrícola filtra os efluentes, devolvendo ao meio ambiente a água pura”.

9- O que Ferraz defende como modelo sustentável? Transcreva a fala do pesquisador:

A criação de um novo modelo que contemple a ecologia e o sustentável. “Temos que ter um pensamento sistêmico para repensar um novo sistema produtivo, o que é possível. As propostas de mudança elaboradas pela agroecologia apontam um caminho que pode nos levar a uma nova forma de produção sustentável.

10- Como Ferraz defende a produção agroecológica? Transcreva a fala do pesquisador:

“A valorização e incentivo para a agricultura familiar, que de fato produz os alimentos que consumimos no dia a dia, dentro dos conceitos agroecológicos, é uma proposta que pode mudar o rumo de nossa agricultura numa direção realmente sustentável”.

11- Quando foi implementada a Revolução Verde no Brasil e quais os impactos:

Foi introduzida no país na época da ditadura militar, nos anos 60 e 70, com as mesmas características do restante do mundo, uma vez que o modelo sustenta a

premissa de que a agricultura pode ser industrializada. Um dos impactos marcantes dessa modernização do setor está na incidência de monoculturas com plantas híbridas, além de ser fortemente apoiada em energias não renováveis, nos agrotóxicos, nos adubos e na intensa mecanização e alteração genética dos alimentos, sendo bastante questionada.

12- Preste atenção nas informações pontuadas no texto pelo pesquisador Pedro Abel e Antônio Márcio Buainain:

“A partir da década de 1990, a disseminação dessas tecnologias em todo o território nacional permitiu que o Brasil vivesse um grande desenvolvimento agrícola, com aumento das fronteiras de produção e disseminação de culturas em que o país é recordista de produtividade, como a soja, o milho e o algodão, entre outros. Há quem denomine esse período da história brasileira de a Era do Agronegócio”, sustenta Pedro Abel.

-Antonio Márcio Buainain, professor do Instituto de Economia da UNICAMP, defende o uso de alimentos transgênicos usando o argumento de que “O último relatório da FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação) e da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) sobre perspectivas para a agricultura até 2020 indica a necessidade de expansão da produção em torno de 30% para dar conta do aumento populacional e de renda.

13- Qual a contraposição que Ferraz faz em relação às informações desses pesquisadores? Transcreva o trecho do texto que comprova isso:

Ferraz, por sua vez, lembra que o problema da alimentação mundial não está na quantidade de alimento disponível, mas sim no poder aquisitivo das populações, caracterizando-se num problema socioeconômico resultante da má distribuição de renda. O autor argumenta que “A Organização das Nações Unidas (ONU) e várias instituições não governamentais têm disponibilizado informações de que os alimentos disponíveis dariam de sobra para alimentar a população humana. Cada pessoa no mundo poderia comer aproximadamente todos os dias, 1,7 kg de cereais, feijões e nozes, 200 g de carne, leite e ovos e 0,5 kg de frutas e vegetais. Isso é mais que suficiente para uma boa nutrição”, observa Ferraz. Para ele, o discurso de que

os alimentos geneticamente modificados podem acabar com a fome no planeta é a mesma falácia utilizada por aqueles que defendiam a implementação da Revolução Verde, que, além de não acabar com a fome, ainda agravou os problemas sociais e ambientais.

Orientar para que o aluno ou aluna leve o texto e as respostas na aula seguinte.

AULAS 5 e 6

Tema: Segurança Alimentar, Soberania Alimentar e a constituição do DHAA

Problema: Como foram pensadas as ações para erradicar a fome pela FAO até que o alimento se tornasse um direito humano?

Objetivos: Compreender os conceitos de Segurança Alimentar e nutricional, Soberania Alimentar, DHAA e o contexto da aplicação da -revolução verde no Brasil, no período da Ditadura Militar.

MATERIAL DE APOIO PARA O PROFESSOR

HOYOS, Cláudia Janet Cataño e D'AGOSTINI, Adriana. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. Revista Nera- ano 20, nº 34. Presidente Prudente, p.174-198, 2017. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4855/3687>

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução verde. ComCiência n.120 Campinas, 2010. Disponível em **ComCiência - Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde (scielo.br)**

ATIVIDADE

1º tempo: 50 minutos

Explicar que a aula abordará a Revolução verde e o DHAA.

Entregar a ficha questionário 3 para cada aluno e pedir que eles respondam individualmente baseados na leitura que fizeram em casa, do texto Revolução Verde.

FICHA QUESTIONÁRIO 3 - REVOLUÇÃO VERDE E DHAA

<p>1 - De acordo com o pesquisador Ferraz, a implementação da Revolução Verde resolveu o problema da fome no Brasil? Justifique com o argumento do pesquisador:</p>	<p>Não. -O país ocupa lugar de destaque entre os países exportadores de alimentos, contrastando com uma população de subnutridos.¶</p>
<p>2- Aponte alguns problemas causados pela Revolução verde:</p>	<p>Problemas ambientais, êxodo rural, favelização na cidade, transferência de lucro da atividade agrícola para a agroindústria, endividamento dos pequenos produtores.</p>
<p>3- De acordo com o pesquisador Ferraz, quais as reais causas da falta de acesso aos alimentos?</p>	<p>As causas são a desigualdade na distribuição da riqueza.</p>
<p>4- Que proposta é pensada por este pesquisador, para uma produção mais sustentável?</p>	<p>A produção agroecológica.</p>

Após a atividade realizada, debater sobre as questões levantadas através das perguntas e respostas deles. Esta aula pode ser realizada com a participação dos professores de geografia e biologia, para que os assuntos específicos de cada disciplina possam ser explorados de forma interdisciplinar. Conceitos como agroecologia, alimentos transgênicos e agrotóxicos, por exemplo, serão melhor desenvolvidos e também seus impactos na saúde do ser humano.

2º tempo: 50 minutos

Apresentar os conceitos de segurança alimentar, soberania alimentar e DHAA por meio de um projetor.

SEGURANÇA ALIMENTAR

Segundo a definição do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, **-a segurança alimentar** é o direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis".

https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/tecnologia_de_alimentos/arvore/CONT000fi7nk4h802wyiv80mr28rzsom2nj4.html

SOBERANIA ALIMENTAR

O direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade de modos camponeses, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e de gestão dos espaços rurais, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental. A soberania alimentar favorece a soberania econômica, política e cultural dos povos. Defender a soberania alimentar é reconhecer uma agricultura com camponeses, indígenas e comunidades pesqueiras, vinculadas ao território; prioritariamente orientada à satisfação das necessidades dos mercados locais e nacionais (BRASÍLIA, 2013, p. 19-20)

DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

DHAA – Direito humano à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisição financeira, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidades suficientes, correspondentes às tradições culturais de seu povo e que garantam uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva.

FONTE: BRASÍLIA. O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2013

O professor fará uma breve contextualização da aplicação da Revolução verde no Brasil, no final da década de 1960 e 1970. Explicar os conceitos de Segurança Alimentar, Soberania Alimentar e como se constituiu em fins da década de 1980 e na década de 1990, o DHAA.

Abordar a escolha política no período da Ditadura Militar para modernizar a agricultura empregando o uso de tecnologia, insumos, crédito e estímulo à formação de complexos agroindustriais e como isso afetou os pequenos camponeses. Explorar a questão do êxodo rural, os conflitos de terra, agronegócio.

Após a exposição, dividir a turma em três novos grupos:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Eixo temático: direitos sociais e econômicos	Eixo temático: Direitos culturais e educação alimentar.	Eixo temático: Meio ambiente

Solicitar que cada grupo responda as perguntas referentes aos seus grupos em consonância com o texto -Revolução verde e os outros documentos já analisados por eles e apresentados nas aulas 3 e 4.

Grupo 1- Eixo temático- Direitos sociais e econômicos

QUESTIONÁRIO

As primeiras ações de combate à fome no mundo, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se pautaram na ideia de que era preciso aumentar a produção de alimentos. Desse modo, a Revolução Verde, surgida na década de 1960, foi empregada em alguns países, como o Brasil e a Índia, a partir da década de 1970. A mecanização na agricultura, o uso de insumos, fertilizantes e sementes chamadas de alto rendimento, surgiam como promessa para responder aos problemas de insegurança alimentar desses

países. Responda as perguntas abaixo, de acordo com as informações e argumentos utilizados no texto sobre a revolução verde:

1- Aponte os problemas sociais do campo criados pela Revolução verde:

2- -O caso brasileiro ilustra bem a situação definida pelo pesquisador, se de um lado está a melhoria econômica, do outro persistem os problemas sociais. -Para usarmos exemplos brasileiros, entre 1970 e 1985, o aumento na produção de alimentos básicos para a população foi de 20%, enquanto que a de produtos de exportação (cacau, soja, e outros) cresceu da ordem de 119 a 1.112%. -O país ocupa hoje lugar de destaque entre os países exportadores de alimentos, contrastando com uma população de milhões de subnutridos, destaca ele.

Tente explicar como as afirmativas acima, propiciam insegurança alimentar. Relacione com as ideias ou conclusões do documento 6 - **Por que os preços dos alimentos estão subindo na pandemia**

Fonte:<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/09/09/Por-que-ospre%C3%A7os-dos-alimentos-est%C3%A3o-subindo-na-pandemia> –

Marcelo Roubicek 09 de set de 2020(atualizado 10/09/2020 às 00h18)

Observação: O professor deve lembrar que o texto Revolução Verde é de 2010. O Brasil ainda não tinha saído do mapa da fome.

3- Em 1996, a Via Campesina, movimento internacional de camponeses, criou o conceito de soberania alimentar. De acordo com este conceito, quais são as melhores formas de se produzir alimentos diversificados?

Grupo 2- Eixo temático - Direitos culturais e educação alimentar

1- Como a produção industrial de alimentos pautada na exportação de monoculturas, pode dificultar o acesso a alimentos diversos? Como isso pode padronizar a alimentação das pessoas?

2- De acordo com o DHAA é necessário que as pessoas tenham acesso aos alimentos e que esses alimentos sejam saudáveis e não causem danos à saúde. Por que a tecnologia da Revolução verde pode produzir alimentos prejudiciais à saúde?

3-A soberania alimentar propõe a agroecologia para produzir alimentação saudável. Como é a produção ecológica e em que medida ela pode apresentar uma alimentação mais adequada e saudável?

Grupo 3- Eixo temático - Meio Ambiente

1- Quais os danos ambientais provocados pela Revolução verde?

2- Como a agroecologia pode ser benéfica para o meio ambiente?

3- Os alimentos transgênicos ou produzidos por técnicas de engenharia genética podem ser considerados seguros para a saúde e para o meio ambiente? Por quê?

Orientar os alunos, caso tenham dúvidas em relação às questões discutidas e às perguntas dos questionários.

ORIENTAÇÕES PARA AS AULAS 7 E 8 - Culminância do Projeto de Educação Ambiental

Entregar o documento 8 abaixo para cada representante dos três grupos, para que eles leiam em casa. Solicitar que eles pensem e apresentem ideias e alternativas para promover o DHAA. Essas alternativas devem ser ações pautadas pela sustentabilidade e pelo respeito ao meio ambiente e, devem se basear nas propostas apontadas na tabela abaixo, divididas em 3 eixos temáticos. O questionário respondido por cada um dos três grupos também serve de ponto de apoio.

As propostas e alternativas buscadas por cada grupo também poderão ser apresentadas por meio de peças teatrais, danças, poemas, músicas, campanhas, projetos de hortas etc.

AÇÕES

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Eixo temático: direitos sociais e econômicos	Eixo temático: Direitos culturais e educação alimentar.	Eixo temático: Meio ambiente
propostas e alternativas para a questão do acesso à alimentação.	Pesquisa de hábitos alimentares e informações sobre alimentação saudável. Pensar em um cardápio para a merenda da escola.	Danos ambientais e violações de direitos de saúde e bem estar. Campanhas de informações sobre os prejuízos ambientais pelo uso de agrotóxicos e alimentos transgênicos, informações sobre a produção agroecológica.

As pesquisas serão realizadas com a orientação dos professores de História (grupo 1), Biologia (grupo 2) e Geografia (grupo 3) de forma interdisciplinar.

DOCUMENTO DE MOTIVAÇÃO PARA A ÚLTIMA AULA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

DOCUMENTO 8¹²

Introdução da Carta das Responsabilidades –Vamos Cuidar do Brasil, elaborada pelas delegadas e delegados da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, com base nos sonhos e desejos de milhares de escolas e de milhões de estudantes, professores e pessoas das comunidades. A Carta das Responsabilidades, entregue pelos adolescentes ao presidente da República (Luiz Inácio Lula da Silva), ao ministro da Educação (Fernando Haddad) e à ministra do Meio Ambiente (Marina Silva), simboliza o compromisso das escolas de incentivar a sociedade a refletir sobre as questões socioambientais urgentes e a participar de ações que contribuam para melhoria da qualidade de vida de todos.(2003)

¹² Documento publicado na obra Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola /[Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

SOMOS JOVENS DO BRASIL INTEIRO ENVOLVIDOS NO PROCESSO DA II CONFERÊNCIA NACIONAL INFANTO-JUVENIL

PELO MEIO AMBIENTE. Buscamos construir uma sociedade justa, feliz e sustentável. Assumimos responsabilidades e ações cheias de sonhos e necessidades [...]. Este é um meio de expressar nossas vontades e nosso carinho pela vida e sua diversidade. Comprendemos que sem essa diversidade o mundo não teria cor. Encontramos caminhos para trabalhar temas globais, complexos e urgentes: mudanças climáticas, biodiversidade, segurança alimentar e nutricional e diversidade étnico-racial. Queremos sensibilizar e mobilizar as pessoas para, juntos, encararmos os grandes desafios socioambientais que a nossa geração enfrenta. Para cuidarmos do Brasil precisamos de sua colaboração. Estamos fortalecendo as ações estudantis e nos unindo às Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDAS), nos Coletivos Jovens de Meio Ambiente e em tantos outros grupos. Compartilhamos a responsabilidade com os governos, empresas, meios de comunicação, ONGs, movimentos sociais e culturais, além de nossas comunidades.

O DOCUMENTO 8- Carta das responsabilidades “Vamos cuidar do Brasil” elaborada pelas delegadas e delegados da II Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo meio ambiente serve como ponto de partida para estimular a participação dos jovens alunos para refletirem sobre ações necessárias individual e coletivamente para proteção do meio ambiente e efetivação dos direitos humanos na sociedade.

ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR

Explicar que a agenda 21 é um programa de ação que propõe estabelecer compromissos da humanidade no século XXI, visando garantir um futuro melhor para o planeta. Foi criada na Conferência Rio 92 e estabeleceu que os países participantes da Conferência criassem agendas 21 nacionais e que todos os municípios, bairros e comunidades realizassem agendas 21 locais. A agenda 21 brasileira tem 21 objetivos que buscam proteger a natureza e promover um desenvolvimento com justiça social.

Informar que a comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola- comvida é uma organização que tem por objetivo construir a agenda 21 na escola.

AULAS 7 e 8**ATIVIDADE****1º tempo – 50 minutos**

Para finalizar esta sequência didática, os alunos apresentarão, a partir das informações e dados sobre o direito à alimentação, os direitos humanos e a questão ambiental, suas pesquisas e propostas para promover o DHAA.

Apresentação das propostas.

2º tempo- 50 minutos

Apresentação das propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou desenvolver os conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos, sobre o ensino de História e sobre a Educação Ambiental. Como metodologia, utilizou a bibliografia e legislação referentes aos temas e criou atividades didáticas de ensino de História, em articulação com os pressupostos da Educação Ambiental e da Educação em Direitos Humanos. O trabalho foi orientado por documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a Política Nacional de Educação Ambiental determinada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Foi orientado por esses documentos em suas contribuições e críticas.

Buscou dar visibilidade ao tema dos direitos humanos, que ainda é bastante desconhecido pela comunidade escolar e é atravessado por preconceitos dos alunos e alunas e da sociedade em geral. Tratar de direitos humanos por meio do direito à alimentação foi uma opção que a meu ver, também contribui para desconstruir a falsa ideia de que os direitos humanos servem para defender bandidos, como é entendido pelo senso comum. Pretendi possibilitar uma aproximação entre o tema e a vida cotidiana das pessoas. Promover a ideia de que os direitos humanos fazem parte da nossa vida em uma sociedade democrática.

Em relação ao tema, considerei importante destacar a existência de disputas de sentidos, presentes também, nas propostas de Educação Ambiental e nas ideias de cidadania e democracia. Nesse sentido, me posicionei como uma educadora que deseja formar cidadãos críticos e que possam contribuir para a transformação da sociedade. O desenvolvimento do tema dos direitos humanos não está restrito somente à exposição de um conteúdo jurídico ou histórico, assim como o desenvolvimento da Educação Ambiental não se resume a ensinar comportamentos ecologicamente corretos, mesmo que muitas mudanças de comportamento ou estilo de vida sejam necessárias e importantes. A abordagem utilizada para os temas se propõe a ajudar na compreensão da complexidade da discussão realizada e estimular a reflexão para uma intervenção no mundo de forma responsável, crítica e solidária.

O direito à alimentação, como um dos direitos mais básicos do ser humano, manifesta uma série de questões apresentadas em diferentes tempos e lugares.

Avançamos muito em tecnologia e conhecimento científico, mas a maioria da sociedade, não consegue pensar ainda, sobre o porquê do direito à alimentação continuar sendo violado sistematicamente, apesar de constar como direito humano em declarações e acordos internacionais. E, se já pensam, o que podem fazer? Se ao assistirem todos os dias os jornais televisivos, são levadas a achar que não tem jeito?

É bem verdade que há setores da sociedade que lutam por esses direitos e inclusive, já há uma geração de jovens que consegue perceber que não pode ser considerado como normal, que se devaste o meio ambiente para produzir prioritariamente soja e milho para exportação, por exemplo, enquanto uma grande parcela da sociedade é privada de terras, de renda para se alimentar, de recursos naturais necessários para uma vida digna. Mas, muitas pessoas ainda normalizam essa divisão dos que têm direitos e dos que não têm direitos.

Assim, parte da sociedade brasileira segue naturalizando ou banalizando a má alimentação, a fome, a ingestão de várias doses de agrotóxicos, o fato de não termos tempo para nos alimentar adequadamente; o que faz com que deixemos de comer comida de verdade e passemos a comer comida industrializada, comida geneticamente modificada, comida com veneno. Afinal de contas, é vendida a ideia de que devemos nos dar por satisfeitos por que existem pessoas que não têm acesso a nenhum alimento ou como exibido no curta Ilha das Flores, não são livres para escolher o que podem comer.

Entretanto, o ensino de História, a meu ver, serve para fazer os alunos e alunas compreenderem que não. Que não precisa ser assim e que isso tudo foi criado na história humana e da mesma forma pode ser recriado ou desconstruído por opções mais justas, mais condizentes com a ideia de direitos humanos e dignidade. É sob esta perspectiva que eu busquei explorar o tema dos direitos humanos, do direito à alimentação, da cidadania e da Educação Ambiental Crítica. Partindo da premissa de que o ensino de História tem como uma de suas finalidades, a compreensão dos problemas do presente por meio do deslocamento ao passado.

As possibilidades de contribuir com esse debate são abundantes e muitas são as formas de se fazer Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental utilizando o tema do DHAA. Desse modo, este trabalho se materializa como uma parcela de

contribuição para a educação básica no sentido de ressaltar a importância desses temas e promover na escola, a reflexão sobre as nuances econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais envolvidas no hábito de se alimentar. Este trabalho também teve a intenção de contribuir com a reflexão sobre os obstáculos e possibilidades para a exigibilidade e efetivação do DHAA e para, através do ensino de História, promover uma cultura de direitos humanos e empoderar alunos e alunas ao fazê-los pensar em propostas para construção de uma sociedade mais justa, saudável e sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. O professor de História e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ANISTIA INTERNACIONAL, **Massacre de Eldorado dos Carajás: 20 anos de impunidade e violência no campo**, 2016. Disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/massacre-de-eldorado-dos-carajas-20-anos-deimpunidade-e-violencia-campo/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de História: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. As Gerações Históricas dos Direitos Humanos em Livros Didáticos de História para o Ensino Fundamental. 2017, disponível em https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502291128_ARQUIVO_TextocompletoANPUHFabricia.pdf

BETIM, Felipe. João Doria e arcebispo de São Paulo: -Pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome. EL PAÍS. São Paulo, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/18/politica/1508347385_718583.html. Acesso em: 04 set. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. História & ensino, Londrina. V.9, p 63-96, OU I. 2003

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro, Editora: Elsevier, 1997.

BRASIL, **Agricultura familiar. Entenda como funciona o programa de aquisição de alimentos**. 2020. Disponível em: Entenda como funciona o Programa de Aquisição de Alimentos — Português (Brasil) (www.gov.br) Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

BRASIL, Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL, Lei n. 11346 de 15 de setembro de 2006. Lei Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan). Brasília, 2006.

BRASIL, LEI n. 11.947 de 16 de junho de 2009. Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, Medida **Provisória** n° **870**, 2019. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/135064>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL, PEC 47/2003: proposta de emenda à Constituição, 2010. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASÍLIA/ DF, Ofício n° 239/2018-CNA. 14 de agosto de 2018.

BRASÍLIA, O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2013.

BRASÍLIA, Presidência da República.gov.br. Relatório indica que Brasil saiu do Mapa Mundial da Fome em 2014. <https://www.gov.br/casacivil>. Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/setembro/relatorio-indica-que-brasil-saiu-do-mapa-mundial-da-fome-em-2014>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CAMPELO, Lílian. Bancada ruralista arma mais uma ofensiva contra povos tradicionais. Brasil de Fato. Belém (PA), 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/08/21/bancada-ruralista-arma-mais-uma-ofensiva-contr-povos-tradicionais>. Acesso em 05. maio 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias. 1999

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos: tudo a ver com a nossa vida In: FACHINETTO, Rochelle Fellini; SANTOS, Renan Bulsingdos; SEFFNER, Fernando. Educação em direitos humanos: Componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea In Educação em direitos humanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017

CARNEIRO, Henrique. Comida e sociedade: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2003. 7ª edição.

CAROLA, Renato Carlos. Meio ambiente. In: PINSKY, C. B. (org). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Souza. Ensino de História e meio ambiente: uma difícil aproximação. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-73, jul./dez. 2016

Declaração final do Fórum Mundial de Soberania Alimentar, assinada pela Via Campesina, Havana, Cuba/2001. Apud Campos, 2006, p.154-155, In: BRASÍLIA, O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2013.

ESTEVAM, Bread Soares. Da crise ambiental ao despertar da consciência ecológica. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.6, vol.4, jan/dez. 2017

FACHINETTO, Rochelle Fellini; SANTOS, Renan Bulsingdos; SEFFNER, Fernando. Educação em direitos humanos: Componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea In Educação em direitos humanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017

FIUZA, Henrique Denis. A ecocrítica e a Educação Ambiental no ensino de História: uma proposta de análise a partir da revista Globo Rural. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n.6, Vol. 4, jan/dez. 2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e terra, 1996

GERHARDT, Marcos; NODARI, Eunice Sueli. Aproximações entre História ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. In Ensino de história: desafios contemporâneos / org. Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. 296 p ISBN 978-85-62141-14-0

HOYOS, Cláudia Janet Cataño e D'AGOSTINI, Adriana. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. *Revista Nera- ano 20, nº 34. Presidente Prudente*, p.174-198, 2017 disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4855/3687>

HUNT, Lynn. A invenção dos Direitos Humanos. Curitiba, Editora: A página, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR - IDEC. Consea permanece extinto após a manutenção do veto de Bolsonaro. idec.org.br. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://idec.org.br/noticia/consea-permanece-extinto-apos-manutencao-do-veto-de-bolsonaro>. Acesso em: 17 out. 2020.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. In: *Ambiente & Sociedade*, vol.17 nº.1 São Paulo Jan./Mar. 2014, pp. 23-38.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Terra prometida: Uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro, Editora: Campus, 1999

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. A educação ambiental e a escola: uma tentativa de (re) conciliação. In: Paz, R. J. (Org.). Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental. João Pessoa: Ed. Universitária/UEPB, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007.

MAIARA, RAUBER. Em meio à alta de preços, arroz orgânico do MST segue a preço justo: Os Sem Terra do RS são os maiores produtores do alimento na América Latina. MST.org.br. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/12/em-meio-a-alta-de-precos-arroz-organico-do-mst-segue-a-preco-justo/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores. Revista brasileira de História. São Paulo, V. 24, nº 48, p.233-251, 2004.

MELLO, Soraia Silva de. TRAJBER, Rachel (coordenação). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. BRASÍLIA – Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

MST. Cozinhas ancestrais mantêm vivas as memórias dos povos indígenas e de matriz africana no Brasil. mst.org.br. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/24/cozinhas-ancestrais-mantem-vivas-as-memorias-dos-povos-indigenas-e-de-matriz-africana-no-brasil/#>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MUSEU DA REPÚBLICA, Catálogo da Exposição Constituição de 1988- A voz e a letra do cidadão. Rio de Janeiro, 2008.

OCTAVIANO, Carolina, Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução verde, Com Ciência n. 120 Campinas, 2010.

ONU. (1993) Declaração Final e Plano de ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena.

PACHECO, José Augusto. Escritos curriculares. São Paulo, Editora Cortez, 2005.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da História Ambiental. Estudos Avançados, V.24 nº 68, São Paulo, 2010.

PAIXÃO, Mayara. Compra de produção da agricultura familiar beneficia pequenos produtores e alunos, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/22/compra-de-producao-da-agricultura-familiar-beneficia-pequenos-produtores-e-alunos>. Acesso em: 22 abr. 2019.

PANSERI, Bárbara; MARTINS, Livia. Por que precisamos falar sobre Segurança Alimentar no Brasil. Nexo, São Paulo, 04 jun. 2020. Disponível em: [Por que precisamos falar sobre segurança alimentar no Brasil | Nexo Jornal](#) Acesso em 18 out. 2020.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira e CARVALHO, Maria de Fátima Cruz Correia de. Transformando o problema da fome em questão alimentar e nutricional: uma crônica desigualdade social. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2007, vol.15, n.1, pp.121-130. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000100018>.

RAMIRIANA, Natália Tavares Rios. Educação ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências biológicas. Tese (doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016

ROUBICEK, MARCELO. Por que os preços dos alimentos estão subindo na pandemia. <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/09/09/Por-que-os-pre%C3%A7os-dos-alimentos-est%C3%A3o-subindo-na-pandemia>. 2020. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2020.

SACAVINO E CANDAU, Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. S & CHAUÍ, M. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento- São Paulo: Cortez Editora, 2013.

_____. A gramática do tempo. Para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2006. – (coleção para um novo senso comum; v.4)

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129. jan./abr. 2017.

SILVA, Sandro Pereira. A trajetória histórica da Segurança Alimentar e Nutricional na agenda política Nacional: projetos, discontinuidades e consolidação. IPEA, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados In Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ, editora Vozes, 2011.9ª edição.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. História e meio ambiente: um diálogo possível e necessário. *Perspectiva*, Erechim. V.39, n.148, p.123-132, dezembro, 2015.

STOREL JÚNIOR, Antonio Oswaldo. **Os regimens alimentares da humanidade e suas transformações: origens e desenvolvimento do mercado de açúcar**. 2008. Disponível em: <http://www.historiadaalimentacao.ufpr.br/artigos/artigo007.htm>. Acesso em: 13 junho 2019.

TRINDADE, José Damião de Lima. História social dos direitos humanos, Fundação Peirópolis, 2012.

USP, Nupens/. **Nota oficial:** manifestação do nupens/usp sobre a nota técnica nº 42/2020 do ministério da agricultura com descabidos ataques ao guia alimentar para a população brasileira. Manifestação do Nupens/USP sobre a Nota Técnica nº 42/2020 do Ministério da Agricultura com descabidos ataques ao Guia Alimentar para a População Brasileira. 2020. Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/nupens/nota-oficial/>. Acesso em: 17 set. 2020.

WORSTER, Donald. Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na História. Esse artigo foi originalmente publicado em *Journal of American History*, em Março de 1990. Tradução do Inglês para o Português de Maria Clara Abalo Ferraz de Andrade, com apoio financeiro da Clacso. Revisão técnica de Eli de Jesus. In *Ambiente & Sociedade* - Vol. V - no 2 - ago./dez. 2002 - Vol. VI - no 1 - jan./jul. 2003