



... Coleção UAB-UFSCar

· Denise de Freitas
· (Organizadora)

· **Cultura no espaço da
· diversidade, sustentabilidade
· e inclusão**



**Cultura no espaço
da diversidade,
sustentabilidade e inclusão**





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima



Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

Denise Freitas

**Cultura no espaço
da diversidade,
sustentabilidade e inclusão**

© 2012, Denise Freitas

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Francimeire Leme Coelho

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Marcela Luisa Moreti

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Eid Buzalaf

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

SUMÁRIO

UNIDADE 1: Cultura no Espaço da Diversidade

- 1.1 Primeiras palavras.....
- 1.2 Problematizando a temática: Cultura ou culturas?
O que pensamos acerca deste tema
- 1.3 Texto Básico: Cultura no espaço da diversidade.....
 - 1.3.1 A cultura como identidade.....
 - 1.3.2 A cultura enquanto significação do mundo.....
 - 1.3.3 Um exemplo da diversidade: o hábito alimentar
em diferentes culturas.....
 - 1.3.4 Conceito de cultura nas Ciências Humanas,
segundo Stuart Hall.....
 - 1.3.5 A Cultura e a Diversidade no Cotidiano da Escola.....
- 1.4 Considerações finais.....
- 1.5 Atividades de aplicação e prática.....
 - 1.5.1 Atividades individuais.....
 - 1.5.2 Atividades coletivas.....
 - 1.5.3 Atividades avaliativas.....
- 1.6 Estudos complementares
 - 1.6.1 Saiba mais.....
 - 1.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas,
filmes etc.)
- 1.7 Referências.....

UNIDADE 2: Relações de Inclusão e Exclusão

- 2.1 Primeiras palavras.....
- 2.2 Como as crianças são afetadas pelos processos de exclusão?.....
- 2.3 Texto básico para estudos: a construção social do binômio inclusão/exclusão.....
 - 2.3.1 A exclusão ao longo do tempo
 - 2.3.2 A inclusão pelo consumo
 - 2.3.3 Exclusão que inclui e inclusão que exclui
- 2.4 Considerações finais.....
- 2.5 Atividades de aplicação e prática.....
 - 2.5.1 Atividades individuais
 - 2.5.2 Atividades coletivas.....
 - 2.5.3 Atividades avaliativas
- 2.6 Estudos complementares.....
 - 2.6.1 Estudos complementares
 - 2.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)
- 2.7 Referências.....

UNIDADE 3: Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade

- 3.1 Primeiras palavras.....
- 3.2 Problematizando o tema: mas, afinal, o que são direitos humanos?

3.3	Direitos humanos: uma visão histórica	
3.3.1	Primeira geração dos direitos humanos	
3.3.2	Segunda geração dos direitos humanos	
3.3.3	Terceira geração dos direitos humanos	
3.3.4	Direitos humanos e sustentabilidade socioambiental	
3.3.5	Direitos humanos da criança e do adolescente	
3.3.5	Direitos humanos da criança e do adolescente	
3.4	Considerações finais	
3.5	Atividades de aplicação e prática	
3.5.1	Atividades individuais	
3.5.2	Atividades coletivas	
3.5.3	Atividades avaliativas	
3.6	Estudos complementares	
3.6.1	Saiba mais	
3.6.2	Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)	
3.7	Referências	

UNIDADE 4: Sustentabilidade e Educação Sustentável

4.1	Primeiras palavras	
4.2	Por que falar em Educação Sustentável?	
4.3	Educação e Sustentabilidade	
4.3.1	Que sustentabilidade?	
4.3.2	Fome de quê?	
4.3.3	Reflexões sobre a educação sustentável	

4.4	Considerações finais	
4.5	Atividades de aplicação e prática	
4.5.1	Atividades individuais	
4.5.2	Atividades coletivas	
4.5.2	Atividades avaliativas	
4.6	Estudos Complementares	
4.6.1	Saiba mais...	
4.6.2	Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)	
4.7	Referências	

UNIDADE 5: A escola e a sustentabilidade

5.1	Primeiras palavras	
5.2	A construção de modelos de escola sustentável: em busca de um futuro comum	
5.3	A sustentabilidade na cultura escolar	
5.3.1	Recuperando ideias	
5.3.2	A cultura escolar e a cultura da escola	
5.3.3	Construindo modelos de escola sustentável: da escola que temos para a escola que queremos e necessitamos	
5.5	Atividades de aplicação e prática	
5.5.1	Atividades individuais	
5.5.2	Atividades coletivas	
5.5.3	Atividades avaliativas	
5.6	Estudos complementares	

5.6.1 Saiba mais.....

5.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas,
filmes etc.)

5.7 Referências

UNIDADE 1

Cultura no Espaço da Diversidade

1.1 Primeiras palavras

Esta primeira unidade, *Cultura no Espaço da Diversidade*, procura introduzir elementos para que seja refletido sobre a ideia de cultura. Buscamos destacar a diversidade cultural em diferentes sociedades e de que maneira a cultura determina a vida de uma comunidade, ao mesmo tempo em que é determinada por ela.

Esperamos que você, ao final desta unidade, *expresse* o que pensa sobre cultura, *identifique* a diversidade cultural em diferentes espaços sociais, bem como *interprete* a cultura como uma produção social construída historicamente.

Desejamos que você se envolva nesta temática, aproveitando ao máximo o que o material pode lhe oferecer.

Bons estudos!

1.2 Problematizando a temática: Cultura ou culturas? O que pensamos acerca deste tema

Quando você pensa em cultura, o que lhe vem à mente? Poderia listar aspectos culturais da sua comunidade presentes no seu dia a dia? Você já parou para pensar que alguns conflitos sociais são decorrentes do contato entre diferentes culturas? Já presenciou ou assistiu na televisão ou no jornal alguma situação ou comportamento humano de outra cultura que lhe causou estranhamento?

Quando, por exemplo, entramos em contato com diferentes povos, seja pela TV ou numa viagem, podemos identificar situações que nos deixam constrangidos ou mesmo confusos. Isso acontece porque muitas vezes não conhecemos ou não compreendemos sua cultura e seus costumes. A diversidade de culturas é muito vasta e rica e sempre podemos aprender algo de novo quando entramos em contato e queremos aprender com elas.

1.3 Texto Básico: Cultura no espaço da diversidade

O termo *cultura* possibilita muitos entendimentos acerca de seus significados, estando todos relacionados aos múltiplos aspectos envolvidos e aos diferentes pontos de vista que cada ramo da ciência lança sobre o tema. O ser humano é um ser basicamente cultural, regido por códigos socialmente aceitos. Estes códigos ou padrões desenvolvem-se em uma sociedade ou grupo específico, buscando orientar e definir as regras de organização política, social

e cultural. Podemos perceber sua manifestação em praticamente todos os aspectos da vida humana: nos modos de sobrevivência, na língua, nas normas de comportamento, nas crenças, nos valores espirituais e sociais, nas hierarquias sociais, nas vestimentas, nas formas de lazer, na alimentação, na arte etc.

Esses aspectos são influenciados pelo ambiente em que uma determinada população encontra-se inserida, da mesma forma que os hábitos culturais também modificam esse ambiente para atender suas necessidades. Há, portanto, uma permanente interdependência entre o meio físico e os seres humanos que nele habitam.

Como nos apresenta Roque de Barros Laraia (2006), na Antropologia, alguns teóricos neo-evolucionistas consideram a cultura um *sistema adaptativo*. Nesse sentido, cultura é definida como um sistema de padrões de comportamento transmitido socialmente, cuja função é adaptar as comunidades à sua base biológica, ou seja, a sua estrutura corporal e características fisiológicas. Em decorrência do ponto de vista neo-evolucionista sobre o conceito de cultura, o autor coloca que: “*mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural*” (LARAIA, 2006 p.60).

Outra abordagem antropológica, desenvolvida por Claude Lévi-Strauss, é chamada de *estruturalismo* e define a cultura como um conjunto de sistemas simbólicos, de natureza linguística e, portanto, comunicativa. Os modelos construídos pelo pesquisador sobre os elementos e relações constituintes destes sistemas de linguagem seriam aquilo que o autor chamou de *estruturas*. Nesta perspectiva, a cultura é entendida como um sistema simbólico criado e acumulado pelas comunidades humanas. Por meio do estudo das estruturas culturais – mitos, artes, linguagem etc. – deve-se buscar desenredar a herança social em seus elementos constitutivos e relacionar esses elementos uns com os outros e com o meio ambiente (THOMPSON, 1995).

No entanto, ao estabelecer tais relações, não pode haver a afirmação e a defesa de aspectos referentes aos determinismos biológico e geográfico, dado que os sistemas simbólicos possuem suas próprias lógicas de reprodução e transformação. Nesse sentido, Laraia (2006), ao abordar o conceito antropológico de cultura, esclarece que os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Exemplifica sobre o equívoco do determinismo biológico com algumas situações: “que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica” (p.17) e outros Quanto ao determinismo geográfico que “considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural”, o autor apresenta o exemplo decorrente de um pensamento já superado, que, por exemplo, que haveria uma “relação entre a latitude

e os centros de civilização, considerando o clima como um fator importante na dinâmica do progresso” (p. 21).

Assim, a superação das ideias decorrentes destes determinismos permite entender, de outra forma, que a capacidade criadora do ser humano, que é difundida e transmitida por meio das gerações, e pelo contato com diferentes povos, pôde levar o ser humano a adaptar-se muito bem em diferentes ambientes, e nessa estreita relação com o meio, acabou por provocar sérias alterações ambientais. É fato, no entanto, que a ação humana não se deu de forma homogênea em todas as partes da Terra. Existem grandes diferenças no que se referem à densidade demográfica, industrialização, distribuição de renda, gastos energéticos, conservação dos recursos naturais, costumes e valores, quando comparamos diferentes países e seus habitantes.

Essas diferenças estão relacionadas às condições do meio físico, à história de cada povo e, finalmente, à cultura de cada um. Ou seja, cada povo, por meio das relações construídas nos diferentes espaços do ambiente, e a partir da ação de uns sobre os outros, acaba por criar seus modos de pensar, de organizar as relações entre as pessoas e as relações entre estas e o ambiente: sua cultura, da qual fazem parte as diversas identidades de seus portadores.

1.3.1 A cultura como identidade

Cada cultura se vale de um sistema de saberes, herdado em parte das culturas precedentes ou daquelas com as quais entra em contato. No Brasil, muitos aspectos do nosso modo de vida foram herdados dos índios brasileiros, como por exemplo, o hábito de dormir em redes, ainda muito presente no norte e nordeste, e a utilização da mandioca em variados pratos.

Já outros aspectos culturais tiveram influência de outros povos, como as tradicionais cantigas infantis: “Ciranda, cirandinha” (origem portuguesa), “Pobre de Marrè” (origem francesa) dentre outras; o Carnaval, uma das manifestações culturais brasileiras mais divulgadas, inclusive internacionalmente, teve sua origem no Brasil, com o “entrudo”, uma brincadeira portuguesa trazida na época da colonização, e que sofreu influência dos bailes de máscaras italianas, sendo introduzido mais tarde tradições africanas. No entanto, em cada região brasileira, o carnaval ganha características particulares, incorporando novos elementos e formas de expressão. No Recife, o carnaval trouxe o frevo e os grupos de cordões; no Rio de Janeiro e em São Paulo, o samba e as apresentações de escolas de samba; na Bahia, mais recentemente na década de 1980, nasce o “Axé”, popularizando-se nos trios elétricos (BATISTA & ÁVILA, 2004; BUTHOD, 2006).

Carlos Alberto Vogt (2007) afirma que nosso país é dinamicamente multicultural e diverso na sua identidade que, entre outras particularidades, está

assentada sobre a particular universalidade da língua portuguesa. Tendo sua origem em Portugal, a nossa língua, falada e escrita, passou por processos de incorporação de vários elementos de outros idiomas, como o francês, italiano e inglês entre outras, distanciando-se da língua falada em Portugal.

Hoje, com o avanço tecnológico, principalmente no que se refere à comunicação digital, as trocas entre os diferentes povos e as culturas, são mais dinâmicas. As transformações que vão ocorrendo numa determinada cultura forçam modificações no cotidiano de cada pessoa. Essas modificações refletem em instituições como a escola, por exemplo, impondo-lhe a incorporação dos novos padrões sociais como processos de adaptação.

1.3.2 A cultura enquanto significação do mundo

Por ter sua origem associada a um processo de construção coletiva a partir da comunicação entre os sujeitos de uma sociedade, a cultura engloba a forma pela qual um povo concebe o mundo (o que os antropólogos chamam de “cosmologia”). Por este motivo, muitos aspectos culturais, vistos de “fora”, ou seja, vistos com olhos de outras culturas, podem causar estranheza, inconformismo ou mesmo repulsa. Essa repulsa, pelas formas de pensamento, significação e comportamentos dos membros de outras culturas, é o que chamamos de “etnocentrismo”.

A utilização de certos animais como alimento por alguns povos está fora da definição aceita como gênero alimentício para outros povos, que podem considerá-los repulsivos, no que diz respeito ao sabor, aroma, textura ou aparência. Alguns países, tais como o México, o Japão, a China e a Tailândia, utilizam grande variedade de insetos, vermes e pequenos animais em sua dieta, ou a França que tem no *escargot* (caramujo) um de seus pratos típicos mais famosos.

Outro exemplo, que pode nos causar estranheza, é a utilização da tração humana como meio de transporte em alguns países, como no México e na China, em que uma pessoa desloca uma bicicleta com um passageiro. Um turista brasileiro pode sentir-se à primeira vista chocado em ser puxado por outro ser humano; no entanto, os puxadores não parecem sentir-se inibidos com seu trabalho e assim como os taxistas, disputam clientes nas ruas.

Alguns significados culturais do que seria o belo ou o não belo também são dados de forma peculiar por diferentes povos. Em algumas culturas, a beleza feminina deve ser guardada apenas para o marido e seus familiares mais próximos; como é o caso da cultura islâmica em que as mulheres, para sair de casa, utilizam a burca, uma veste que lhe cobre da cabeça aos pés; ou do Alto Xingu, onde as jovens ainda impúberes, para se tornarem belas e aprenderem

seus papéis na sociedade, passam cerca de um ano reclusas, longe dos olhos de todos, à exceção de seus familiares. Em Gana (África) e na Tailândia (Ásia), as mulheres-girafas usam colares de metal no pescoço, que são colocados ainda na infância, por volta dos 5 anos de idade. Com o passar dos anos o número e o tamanho dos colares vão aumentando. Em decorrência, seus corpos ficam deformados: as costelas são comprimidas, dando a impressão de alongamento do pescoço, que chega a medir 25 cm de comprimento.

No ocidente, o padrão de beleza que vem se difundindo é o da magreza, o que tem levado ao desencadeamento de diversos distúrbios alimentares entre jovens, como a bulimia e a anorexia.

No Japão medieval, as mulheres, desde a infância, usavam faixas e sapatos de metal nos pés, impedindo o seu crescimento. Isso era a garantia de um bom casamento, já que os pés atrofiados eram considerados mais delicados e femininos. Este costume foi abolido por força de lei, com sérias punições para quem o mantivesse, pois causava deformações e dor.

1.3.3 Um exemplo da diversidade: o hábito alimentar em diferentes culturas

Uma forma de se perceber as diferenças entre os povos num determinado período, ou de um mesmo povo ao longo dos tempos, é analisar os seus hábitos alimentares. O costume alimentar é determinado pelas características do ambiente e, também, pela tradição de um povo. No caso de nosso país, por exemplo, reconhecemos a mandioca como um alimento tipicamente indígena, e a feijoada como um prato surgido a partir dos negros nas senzalas.

No entanto, podemos dizer que esse processo é dinâmico, uma vez que o contato entre culturas promove a inclusão e a modificação de hábitos alimentares nas sociedades, como é o caso da alimentação *fast food* no mundo atual.

Alimentar-se é um ato vital, no entanto, as práticas humanas em torno da alimentação estão repletas de significações que vão além do aspecto da nutrição (MACIEL, 2001). Para Braga, (2004, p. 39) “nossos hábitos alimentares fazem parte de um sistema cultural repleto de símbolos, significados e classificações, de modo que nenhum alimento está livre das associações culturais que a sociedade lhes atribui”. Podemos dizer que nossas concepções, tabus, religiões, crenças, enfim, as significações que damos às coisas definem o que comemos e bebemos; aquilo que é comestível e o que não é. Assim, para além da disponibilidade ou acesso ao alimento, aquilo que define o que é de fato comida para um grupo social é o significado construído pela cultura.

O significado de um prato de gafanhotos, por exemplo, é diferente para povos asiáticos e ocidentais, pois a cultura influencia nossos gostos alimentares e as sensações de prazer e de repulsa que sentimos por alguns alimentos.

Maciel (2001), em seu trabalho, apresenta uma tabela elaborada por Claude Fischler¹ a respeito da classificação de certos animais como comestíveis ou não, segundo as culturas.

	Comestível	Não Comestível
Insetos	América Latina, Ásia, África etc.	Europa do Oeste, América do Norte etc.
Cachorro	Coréia, China, Oceania etc.	Europa, América do Norte etc.
Cavalo	França, Bélgica, Japão	Grã- Bretanha, América do Norte etc.
Coelho	França, Itália etc.	Grã- Bretanha, América do Norte etc.
Rãs	França, Ásia etc.	Europa, América do Norte etc.

Classificação de alimentos (certas espécies animais) em comestíveis e não comestíveis segundo as culturas. Tabela elaborada por Claude Fischler (2001, p. 28 apud MACIEL, 2001, p. 149).

A forma de produção do alimento (cultivo intensivo ou extensivo, agricultura orgânica ou não etc.), a sua forma de preparo e ingestão (cru, cozido, vivo, fermentado, com talheres, com a mão, com utensílios ou diretamente na cumbuca), a sua forma de apresentação e os momentos em que são apreciados (bacalhau na semana santa para os cristãos, o peru no natal e o brigadeiro nas festas infantis) também sofrem influência da cultura.

Alguns pratos funcionam como demarcadores identitários regionais, pois são associados a regiões de origem, como exemplos o churrasco gaúcho, o vatapá e o acarajé baianos e o pão de queijo mineiro (BRAGA, 2004, p. 39). A estes podemos acrescentar os sushis do Japão, as massas da Itália, os tacos do México e tantos outros exemplos que rapidamente nos fazem lembrar de algum local específico.

A religião também tem se mostrado, ao longo da história, como um importante fator de influência na constituição da cultura alimentar de um povo. Os livros sagrados de diversas religiões impõem tabus alimentares. Na Bíblia sagrada, por exemplo, especificamente no antigo testamento em Levítico 11 (20-47) são diferenciados os animais puros dos impuros e, dessa forma, são estabelecidos quais podem ser ingeridos ou não. Dentre os animais terrestres, podem ser consumidos aqueles com unha fendida, casco dividido e que ruminam; entre os que vivem na água, os puros são aqueles com barbatanas e escamas. Dentre as aves, várias são consideradas impuras: **águia, falcão, abutre, corvo, avestruz, andorinha, coruja, cisne pelicano, entre outras, incluindo neste grupo, os morcegos (mesmo não sendo uma ave)**. Tais prescrições são seguidas ainda hoje por diversos povos, cuja religião se pauta no antigo testamento.

1 FISCHLER, Claude. L'omnivore. Paris: PocheOdile Jacob, 2001.

Com o Novo Testamento, essas prescrições foram abrandadas, como fica evidenciado, por exemplo, no Ato dos Apóstolos 15 (versículo 20) “[...] somente que se lhe abstenham das carnes oferecidas aos ídolos, da impureza, das carnes sufocadas e do sangue”.

Apesar de a maioria dos povos possuir uma dieta onívora, ou seja, alimentar-se de animais, vegetais e seus derivados, a população de vegetarianos vem crescendo. A adesão ao vegetarianismo é justificada de diversas formas: desde a crueldade contra os animais, defesa de uma alimentação mais saudável ou mais leve, até o gasto energético excessivo com a criação de animais (incluindo-se aí a alimentação destes – que já seria suficiente para alimentar muitas pessoas). Os Vegans, vegetarianos totais, opõem-se inclusive ao consumo dos derivados animais, como leite, queijo, ovos e mel.

Alguns hábitos culturais foram também alterados devido à ação de ambientalistas, como é o caso do consumo de baleias na Noruega, na Islândia e no Japão, e ainda dos beija-flores no Sul do Brasil.

1.3.4 Conceito de cultura nas Ciências Humanas, segundo Stuart Hall

Se num passado distante podíamos nos referir a um conceito de cultura como um ideal a ser atingido pela humanidade, hoje, esta e outras definições estão em transição. Nestor Garcia Canclini (2008) lembra que não temos um modelo internacional aceito, com variações que possam se articular e contrastar com situações concretas em muitas sociedades. Há maneiras muito diversificadas de se conceber os vínculos entre cultura e sociedade.

O que fazemos em ciências humanas, então, é buscar algumas definições operacionais, sempre de modo provisório e reflexivo, para nos auxiliar a caminhar em campos de conhecimentos pouco estáveis. Mas, mesmo antes de adentrarmos em uma definição, ainda que provisória, podemos indagar porque a cultura, no presente momento, se encontra no centro de tantas discussões e debates.

Stuart Hall (1997) lembra que a cultura sempre foi um componente importante das Humanidades, assim como os estudos das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crenças morais e religiosas. Em particular, na Sociologia, a ideia que diferencia uma “ação social” daquela ação regulada pela programação genética, biológica ou instintiva, é que a primeira requer a constituição de significados.

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam

as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997,p.1).

No entanto, embora seja uma questão importante, nem sempre as Ciências Humanas e Sociais conferiram à cultura um lugar de destaque na estruturação das instituições, das atividades e relações culturais que se desenvolvem em dado momento histórico; tampouco em relação ao conhecimento que produzimos, ou seja, no modo como a cultura transforma nossa compreensão, explicações e modelos teóricos acerca do mundo.

No século XX a cultura assumiu uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna, aos processos de intervenção no ambiente global e às movimentações dos recursos econômicos e materiais. O avanço e a expansão das tecnologias e a revolução da informação não só passaram a interferir de modo incisivo na produção material e tecnológica, como também a direcionar uma proporção crescente de recursos humanos para esses setores. Ao mesmo tempo, a mídia tem se tornado um elemento mediador em muitos outros processos sociais e culturais, constituindo um elemento importante, tanto na reprodução das condições de produção material das sociedades quanto na circulação de suas ideias e valores vigentes. Não se nega que hoje a mídia sustenta a expansão das trocas econômicas em uma escala global, das quais depende o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, produção de bens, marketing, investimentos e comércio. Os recursos e os esforços humanos e materiais são direcionados aos sistemas do futuro, “as tecnologias de comunicação digital e os softwares da Idade Cibernética” (HALL, 1997, p.2).

Não se verifica em nenhum outro tempo histórico tais impactos das revoluções culturais experimentadas neste início de milênio na vida dos indivíduos e dos grupos sociais. Além da escala global de tais transformações, as novas tecnologias possibilitaram a compressão tempo-espço, introduzindo mudanças sensíveis na consciência popular, visto que vivemos em tempos e mundos múltiplos e até virtuais.

Com efeito, entre as consequências desse processo de compressão do espaço-tempo, tem-se o risco da homogeneização das culturas, como a chamada *Mcdonaldização* do globo e a crescente expansão das empresas transnacionais das comunicações a influenciarem o circuito de informações e a

produzirem culturas standartizadas. Entretanto, tais consequências não são nem tão uniformes, nem tão previsíveis, já que, além das condições muito desiguais e até mesmo contraditórias entre os países e regiões, surgem diversas tendências contrapostas que resistem a que o mundo se torne culturalmente homogêneo. Em relação a este fato, Stuart Hall (1997) analisa que:

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”(HALL, 1997, p.4).

No plano da vida cotidiana, as transformações culturais também afetam o microcosmo da vida das pessoas comuns desde as novas configurações do trabalho - o declínio do trabalho na indústria e o crescimento de novos tipos de serviços, a “flexibilidade” no emprego -, até outros estilos de vida - aumento do tempo “livre”, mudanças nos tamanhos das famílias, nos padrões de relações entre as gerações, de autoridade e responsabilidade dos pais e também nos papéis dos filhos. A própria ideia de família é transmutada no tempo atual: declínio da instituição casamento, aumento das famílias monoparentais, crescimento do divórcio, enfim, diversificação dos arranjos familiares. A terceira idade também assumiu uma nova configuração a partir do aumento da longevidade da população e do surgimento dos programas públicos e privados de benefícios previdenciários e de saúde. Essas e outras mudanças estão relacionadas com as situações de classe, mas não exclusivamente de classe: permanecem, ainda que com outros formatos, as diferenças entre homens e mulheres, entre grupos raciais, entre incluídos e excluídos.

Mas não apenas a vida cotidiana mudou. Também mudou o nosso acesso aos significados de outros grupos humanos, outros mundos, outros modos de vida diferentes dos nossos, assim como as imagens que fazemos deles. Por outro lado, nessas mudanças as novas tecnologias aproximaram-nos de um mundo virtual que nos possibilita um novo estilo de vida, *soft*, para alguns sem os constrangimentos e dificuldades da interação física real.

O impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do séc. XX, pode parecer significativo e tão abrangente que justifique a alegação de que a substantiva expansão da “cultura” que experimentamos, não tenha precedente. Mas a menção do seu impacto na “vida interior” lembra-nos de outra fronteira que precisa ser mencionada. Isto relaciona-se à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social (HALL, 1997, p.6).

Segundo Hall (1997, p.8), devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, mediada pela cultura, não fora dela. As identidades constituem o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições fornecidas pelos discursos culturais. Nossas “subjetividades” são, então, produzidas parcialmente de modo social, discursivo e dialógico. Por esta razão, o autor esclarece que:

[...] é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 1997, p. 8).

Do ponto de vista da construção do conhecimento, a chamada “virada cultural” concedeu à cultura um peso e uma importância que não detinha em tempos anteriores, o que faz alguns autores considerar em curso uma verdadeira revolução das ciências humanas e sociais. Esta importância se verifica a partir de

[...] uma abordagem da análise social contemporânea que passaram a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de apenas uma variável dependente (HALL, 1997, p.9).

Um dos principais efeitos desta “virada” refere-se à atitude cognoscitiva em relação à linguagem, que deixou de ser um assunto para os especialistas da Linguística e da Literatura, para assumir uma centralidade em muitos estudos de outras áreas, como a Sociologia, a Antropologia e a Educação, por exemplo. Obviamente, nestes outros campos do conhecimento, a abordagem é bem ampla e para Stuart Hall (1997) refere-se a:

[...] um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado (HALL, 1997, p.9).

De acordo com este autor, a cultura ocupa hoje um espaço central na compreensão dos objetos da realidade, compondo diferentes sistemas de conceitualização e classificação, e diferentes formações discursivas a que se recorre a fim de dar significado às coisas.

1.3.5 A Cultura e a Diversidade no Cotidiano da Escola

Como sabemos, a população brasileira é constituída por diferentes etnias indígenas, por descendentes de povos africanos e imigrantes de vários países,

com diferentes tradições culturais. Essa configuração vem possibilitando uma interrelação bastante intensa e diversificada entre os elementos culturais dos povos que aqui se estabeleceram.

Tendo em vista essas particularidades de nossa sociedade, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), do Ministério da Educação, apresenta o tema transversal a “Pluralidade Cultural” com o objetivo de trazer à baila a discussão sobre os aspectos da interculturalidade brasileira no contexto escolar, como forma para:

[...] explicitar a diversidade que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação(BRASIL, 1997p. 121).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) essa questão também aparece em diferentes contextos, seja no que se refere à forma de compreender, interagir e respeitar as características individuais das crianças e das famílias ou ainda na organização das atividades.

A diversidade brasileira marca também as instituições de educação infantil. Na escola, a criança, ainda pequena, traz um vasto repertório, constituído principalmente pelas relações familiares (o primeiro grupo de convivência da criança). Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional (RCN) coloca que, uma das atribuições dos educadores deve ser a de:

[...] assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias [...] não implicando a adesão incondicional aos valores do outro(BRASIL, 1998a, p.77).

Para tanto, as instituições não podem limitar os trabalhos em relação a esta temática somente às comemorações festivas, nas quais eventualmente são apresentadas danças típicas e saboreados pratos regionais.

As situações que se desenrolam no cotidiano da escola são formativas e podem produzir transformações nas ações dos indivíduos e trazer re-significações à própria cultura, abrindo espaço para sua diversidade. No entanto, dependendo da forma pela qual a questão da diversidade é tratada, a escola pode favorecer a discriminação ou difundir estereótipos. O RCN traz como exemplo a questão indígena, em que:

[...] as crianças, em geral, acabam por desenvolver uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc.(BRASIL, 1998c, p. 165).

Sobre a construção da identidade, o RCN reforça ainda que a imagem que temos de nós mesmos, depende de como os outros nos veem.

O modo pelo qual os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção(BRASIL, 1998b, p. 13).

Nesse cenário, surge a Escola Inclusiva, tendo como principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no indivíduo, capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças e oferecendo condições adequadas às suas características e necessidades; uma escola livre de preconceitos e aberta ao diálogo.

1.4 Considerações finais

As culturas humanas estão em constante processo de transformação e ressignificação pela sua coletividade, estando sujeitas a interferências externas. Em decorrência desse processo, essa mesma coletividade interpreta e significa o mundo. Do mesmo modo, seus códigos, saberes e valores, funcionam como chave para interpretação, significação e ação dos indivíduos dentro dessa mesma coletividade. Nessa direção, a cultura pode ser concebida como constitutiva da identidade de um povo, sendo, portanto, integrante de práticas cotidianas com uma significação própria.

É importante destacar que não existe uma cultura melhor ou superior à outra; ela não está relacionada com maior ou menor grau de inteligência ou aptidão de certos agrupamentos humanos. É interessante enfatizar essa questão para dissiparmos teorias racistas a respeito da suposta inferioridade de determinados grupos humanos em relação a outros no que se refere à capacidade cognitiva para empreender o desenvolvimento em suas sociedades (CUNHA, s.d. p.3).

Lévi-Strauss (1976) já mostrou que é justamente a diferença e a diversidade que permitem a transformação e o desenvolvimento de qualquer cultura. As diferenças entre os povos ou diferentes culturas podem ser reconhecidas, com o cuidado de quem as observa e analisa de um ponto de vista diferente daquele que ali se identifica. É necessário olhar a diversidade como possibilidade de trocas e aprendizagens nos mais diferentes aspectos.

No que se refere à educação, de modo geral, impõe-se a indagação de como os sistemas de educação podem levar em conta as transformações operadas no âmbito da cultura, assim como em relação ao próprio pluralismo cultural. A esse respeito, Jean-Claude Forquin (2000) explora no seu texto certos problemas como o da justiça e da igualdade formal nos sistemas de educação, focando as opções universalistas e relativistas dos procedimentos que regulam as atividades de ensino e da vida escolar. Segundo o autor:

O argumento da universalidade da cultura escolar significa que cabe à escola transmitir saberes “públicos”, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. [...] Os saberes escolaressão essencialmente gerais ou dotados de um alto nível de generalidade (FORQUIN, 2000, p. 59).

Diante deste argumento, fica aqui a pergunta: como lidar com a diversidade cultural que caracteriza a escola de hoje?

1.5 Atividades de aplicação e prática

Caro estudante, você está convidado a participar das atividades propostas nesta unidade, refletindo e expressando para o grupo as suas ideias, de modo que possa aprofundar sua compreensão e conhecimento sobre o tema. Com esse objetivo elaboramos diferentes atividades individuais e coletivas, que se encontram neste material impresso, no ambiente virtual e também no seu material de mídia.

Seguem abaixo orientações de atividades individuais e/ou coletivas que poderão ser adotadas como básicas ou complementares, dependendo das situações de ensino e aprendizagem.

1.5.1 Atividades individuais

As atividades que se seguem devem ser realizadas individualmente.

- Assista a apresentação “*Pessoas, lugares e costumes*”, disponível no ambiente virtual e no material multimídia (arquivo em ppt), observando atentamente as imagens e procurando refletir sobre o que elas lhe transmitem.
- Com base nas imagens da apresentação, elabore um texto, explicitando suas ideias sobre: cultura, diversidade, sustentabilidade e inclusão.

- Leia o texto básico para estudos “*Cultura no espaço da diversidade*”, fazendo anotações das principais ideias que ele contempla. Procure relacionar com suas próprias ideias sobre cultura, diversidade, inclusão e sustentabilidade.

Com base na leitura e reflexão sobre o conteúdo do texto básico para estudos, realize um debate com seus colegas.

1.5.2 Atividades coletivas

O trabalho em grupo na EaD é muito importante, pois valoriza o exercício da colaboração e interatividade, além da troca de experiências entre todos.

- Finalizando as atividades desta unidade, propomos que realize uma articulação entre os elementos deste conteúdo com elementos do conteúdo de outras disciplinas, como por exemplo, “*Sociologia da Criança e da Infância*”. Participe, junto com seus colegas, produzindo um texto coletivo com a temática: “*Cultura, escola e infância*”.

1.5.3 Atividades avaliativas

A avaliação desta unidade está pautada na sua participação nas atividades, observando suas colocações, reflexões e intervenções sobre o tema. Todas as atividades que gerem uma produção escrita serão avaliadas.

1.6 Estudos complementares

1.6.1 Saiba mais...

- Chauí, M. *Convite à Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. (Unidade 8, Capítulo 1 – A cultura). A obra está disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/convite.pdf> Acesso em: 15 set. 2012.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
- ROSA, M. I. P. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, A. M. F. de & MARIGUELA, M. (orgs). *Cotidiano Escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro, editora 34, 1994.

1.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)

Filmes

- “Crianças invisíveis” Direção - MehdiCharef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano Veneruso, RaiCinemafiction / MK FilmProductionsS.r.l., 2005.
- “Borat” - O Segundo Melhor Repórter do Glorioso País Cazaquistão Viaja à América. Disponível também em: <<http://www.downloadcult.com/2011/08/09/0991-borat-2006/>>. Acesso em: 15 set. 2012

Site

- www.vivenciapedagogica.com.br/educacao_on_line.html

1.7 Referências

BATISTA, C. M. & ÁVILA, M. A. *Patrimônio histórico cultural e turismo no carnaval de Caravelas: Axé versus Samba*. In: Caderno Virtual de Turismo, 2006, vol. 6, n. 2. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1154/115416203001.pdf>> Acesso em: 15 set. 2012.

BRAGA, V. Cultura Alimentar: contribuições da antropologia da alimentação. Saúde em Revista, Piracicaba: UNIMEP, 6(13): 37-44, 2004. Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/saude13art05.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998c.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BUTHOD, M. A. *A Subversão pelo Riso: Estudos Sobre o Carnaval Carioca da Belle Epoque ao Tempo de Vargas de Rachel Soihet*. Editora: FGV. In: Caderno Virtual de Turismo, 2006, vol. 6, n. 2. Disponível em: <<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php?journal=caderno&page=article&op=view&path%5B%5D=15&path%5B%5D=13>> . Acesso em: 15 set. 2012.

CUNHA, L. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>>. Acesso em: 15 set.2012.

GARCIA C.N. Definiciones en transición. Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 69-81. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912055522/4GarciaCanclini.doc>>. Acesso em: 15 set. 2012.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. 1997, 1-23. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

FORQUIN, J. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 73, dez. 2000.

LARAIA, R.de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In *Coleção Os Pensadores*, v. 50. São Paulo, Abril Cultural, 1976.

MACIEL, M. E. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 145-156, dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200008>. Acesso em: 15 set. 2012

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VOGT, C. Editorial. *Revista Ciência e Cultura*. jun/ 2007, vol.59, no.2, p.3-3. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de set. 2012.

Colaboração:

Este texto contou com a colaboração de Antonio Roberto Guerreiro Júnior.

UNIDADE 2

Relações de Inclusão e Exclusão

2.1 Primeiras palavras

Caro estudante, a Unidade 2 aborda um tema bastante discutido na atualidade e relevante para todos nós que atuamos ou pretendemos atuar na área educacional. Trata-se do binômio inclusão/exclusão, o qual será abordado a partir de enfoques diversificados, como a desigualdade social, econômica e cultural. Buscaremos também focar políticas públicas e outras iniciativas que visam fazer frente a tal situação. Consideramos importante que no final desta unidade, você possa identificar os diferentes aspectos relacionados aos mecanismos de exclusão, compreender seus processos de construção histórica e social, bem como se posicionar criticamente frente às políticas de inclusão promovidas pelo governo, sociedade civil e organizações, reconhecendo seus desafios e perspectivas.

Bons estudos!

2.2 Como as crianças são afetadas pelos processos de exclusão?

Todos nós temos ideias relativas às situações de inclusão/exclusão, embora não seja fácil definir esse binômio. Iniciemos esta unidade pensando a partir de algumas questões: Você já se sentiu excluído em alguma ocasião ou conhece alguém que tenha passado por essa experiência? Qual seria a origem desta exclusão? Que sentimentos afloraram ou afloram em quem é excluído? Como essas pessoas reagem à exclusão? Quais caminhos possibilitariam sua superação? Como as crianças são afetadas pelos processos de exclusão? O ensino obrigatório, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) pode ser entendido como uma política de inclusão?

Esses questionamentos podem favorecer a orientação de nosso olhar e a busca da compreensão das múltiplas dimensões que vêm sendo conferidas ao termo exclusão. No entanto, milhões de pessoas convivem todos os dias com vários tipos de exclusão, sentem na pele seus efeitos. Trata-se de uma realidade evidenciada, por vezes, por situações claras e objetivas, embora suas origens nem sempre sejam facilmente detectáveis, nem mesmo os modos de enfrentar e superar tal realidade.

2.3 Texto básico para estudos: a construção social do binômio inclusão/exclusão.

Atualmente, o termo exclusão social é utilizado para explicar múltiplas situações que implicam em pobreza, privação, desqualificação, vulnerabilidade, discriminação de vários tipos, falta de vínculos familiares e culturais, ausência

de cidadania etc. O uso tão diversificado do termo, muitas vezes, acaba por fazer com que ele perca seu significado e passe a ser empregado de modo genérico. Consideramos importante buscar as raízes da exclusão social na direção de pensar caminhos que promovam a superação duradoura desses processos e constituam estratégias efetivas de inclusão social. Um aspecto bastante relevante a ser considerado é que a compreensão do fenômeno da exclusão requer que ele seja abordado não como um problema de indivíduos e sim como uma questão social, que tem suas origens na estrutura e organização das sociedades modernas em processo de globalização.

2.3.1 A exclusão ao longo do tempo

Embora nosso passado seja marcado e constituído por decisões políticas geradoras de exclusão social, no mundo contemporâneo temos uma situação ainda mais complexa. Os contextos de privação e pobreza do mundo atual resultam de um processo de segregação étnico-cultural e econômica, que foi se radicalizando ao longo do tempo, principalmente em relação às populações de ascendência indígena e africana.

Nesse sentido, o fenômeno da exclusão aparece bastante evidenciado no modelo consumista e tecnocrático de urbanização, migração e globalização. Desse modo, o constante apelo ao consumo, o assédio de “novas” e “urgentes” necessidades, o fechamento de postos de trabalho, a retração dos salários e a valorização exacerbada dos modismos difundidos pela mídia têm gerado tensões inéditas e situações discriminatórias que conduzem à exclusão social.

Nesse contexto, as situações de exclusão social são muito complexas e a conceituação do termo é polissêmica. Campos (2003, p. 185) considera que “pobreza, desigualdade e exclusão são também três coisas diferentes”. No entanto, quando adotamos uma concepção ampliada de pobreza, percebemos que ela se aproxima muito do que denominamos de exclusão social.

A carência material é central para a determinação da pobreza e constitui também sua dimensão mais evidente e suscetível a avaliações quantitativas. No entanto, os vários aspectos do empobrecimento se inter-relacionam e, em muitos casos, uma intervenção focada exclusivamente na questão econômica não basta para reverter uma situação de pobreza/ exclusão, quando ela já irradiou suas mazelas para outras dimensões da existência.

Assim, uma compreensão múltipla do conceito de pobreza deve considerar suas dimensões materiais em interação com suas dimensões menos tangíveis, como atitudes psicossociais de baixa autoestima, resignação, falta de perspectiva, derrotismo, ressentimento e repúdio às intervenções.

Esses aspectos, bastante sedimentados, principalmente quando a situação de pobreza extrema abarca várias gerações e orienta experiências degradantes, limitam a possibilidade de que as populações historicamente excluídas se apropriem devidamente das oportunidades oferecidas pelas políticas de inclusão. Nesse sentido, podemos dizer que exclusão consiste na incapacidade, pelas mais diversas razões (pobreza, idade, deficiência física ou mental, gênero, etnia), de acessar e fazer uso de bens e serviços que possibilitem o desenvolvimento pessoal e a inserção social.

De acordo com uma síntese histórica realizada por Campos (2003),

No Brasil, a questão das desigualdades sociais e da pobreza retorna periodicamente ao debate político. Na segunda metade do século XX, vimos esse debate no contexto das reformas de base propostas no governo de Jango; na década de 1970, no bojo das críticas ao chamado “milagre brasileiro”; na década de 1980, como agenda dos movimentos sociais e sindicais; durante a Constituinte, nas definições que ampliavam direitos e, mais recentemente, como preocupação central das propostas do novo governo para as áreas sociais (p. 183).

A partir da década de 90, como nos diz José de Souza Martins (2002), o termo exclusão social passou a ser utilizado de forma indiscriminado, como um rótulo genérico e funcional nas mais diversas circunstâncias, o que tem conduzido a um esvaziamento do conceito.

Na verdade, a categoria exclusão é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea (MARTINS, 2002, p. 27).

Ou seja, a exclusão social, em suas múltiplas manifestações, tem suas raízes na imensa concentração de riquezas que vem acompanhando o nosso desenvolvimento econômico, o que produziu e continua produzindo uma vergonhosa desigualdade na distribuição dos recursos existentes. No entanto, não podemos ceder ao impulso de simplificar o problema, uma vez que:

A concepção de exclusão envolve questões mais complexas, difíceis de quantificar. A exclusão é mais abrangente que a situação de exploração ou marginalização, e não necessariamente coincide com a condição de pobreza (CAMPOS, 2003, p. 186).

2.3.2 A inclusão pelo consumo

Um princípio que tem se consolidado no modelo de globalização da economia é o consumo de mercadorias materiais e imateriais, com a veiculação de valores que promovem a sociedade do espetáculo e a exaltação da aparência. Dessa forma, amplia-se a referência de consumidor sem uma reflexão crítica dos processos que promovem e reafirmam os modos de produção e de consumo próprios da sociedade capitalista moderna.

José de Souza Martins (2002) alerta para um dos fatores que pode permear o acesso ao consumo alienado, quando analisa situações em que o modelo de consumo é referência para ascender socialmente. Em relação a determinados grupos que se encontram excluídos do consumismo vigente, o autor apresenta uma reflexão sobre como eles buscam a inclusão, alertando para o fato de que a violência, em muitos casos, pode permear essa busca de pertencimento. Esses grupos:

[...]diferenciam-se na medida em que, ao afirmarem os fins dessa sociedade, negam os meios que para eles tornaram-se inacessíveis. No limite, podem usar meios ilícitos para obter os recursos de que necessitam para integrar-se: o tráfico, o roubo, a violência, os meios transgressivos de participação. A deterioração dos valores éticos que deveriam permear as relações sociais, e que daí resulta, já produz seus desastrosos efeitos na socialização anômica das novas gerações, na vivência cotidiana atravessada pela violência (MARTINS, 2002, p.39).

Portanto, vivenciamos um período em que os processos de exclusão social, historicamente construídos na medida em que a globalização se expande e se intensifica, adquirem características inusitadas. Uma concepção bastante difundida de exclusão atribui a responsabilidade do fenômeno aos indivíduos, de forma que a superação da exclusão seria alcançada pelo empenho e pelo esforço dos excluídos para sua própria integração. Assim, o problema poderia ser superado pela escolarização, pela geração de empregos, pela qualificação profissional, pela motivação pelo trabalho e pelo cultivo da cidadania.

Nesse contexto, a educação assume o papel de “redentora da humanidade”, pois caberia a ela preparar as crianças e os jovens para a adequada inserção social. Assim, de acordo com tal argumentação, a crise educacional da atualidade seria a expressão da incompetência dos responsáveis diretos pelas práticas pedagógicas, ou seja, os professores.

No entanto, Martins (2002) defende que é preciso uma visão mais crítica a respeito da exclusão pela compreensão de sua gênese e de suas múltiplas manifestações. O sociólogo considera que as categorias “exclusão” e “excluído”,

por não tocarem nas contradições fundamentais da sociedade atual, constituem categorias de orientação conservadora. O pobre tornou-se cúmplice do mundo que o fez pobre, pois descobriu que na sociedade contemporânea, a realidade social é uma máscara que possibilita a “plena e impotente integração social” de muitos, uma vez que “a aparência e o aparente e, portanto, o disfarce, tornaram-se essenciais” (id. *ibid.*, p. 37).

Assim como as classes média e alta, os pobres “descobriram que na sociedade contemporânea o consumo ostensivo é um meio de afirmação social e de definição de identidade” (id. *ibid.*, 2002, p. 27). A aparência torna-se determinante. Nesse contexto, discutir a exclusão social não é propriamente algo significativo uma vez que seria

[...] uma expressão de conservadorismo porque orientada pela valorização da inclusão no existente, no que permanece, e não no que muda e, sobretudo, no que pode mudar (MARTINS, 2002, p.37).

2.3.3 Exclusão que inclui e inclusão que exclui

Na busca da compreensão do binômio inclusão/exclusão, Acácia Kuenzer (2002) nos diz que nas relações de trabalho encontra-se em curso um processo de “exclusão includente”. Isto significa que o trabalhador é excluído do mercado formal, no qual as condições de trabalho são um pouco mais dignas, com direitos trabalhistas assegurados, para ser reintegrado ao mundo do trabalho sob condições bem mais precárias. Vivemos um período de intensa polarização das qualificações requisitadas aos trabalhadores: há uma super qualificação do trabalho de alguns e a desqualificação do trabalho da maioria. Na ponta precarizada, temos o ressurgimento do trabalho escravo, a ampliação

[...] do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de superexploração do trabalho (id. *ibid.*, p.92).

Esses fenômenos não constituem deslizes do sistema ou estratégias anacrônicas utilizadas por alguns empresários, e que poderiam ser superados mediante a fiscalização e o gerenciamento adequados. Tais fenômenos são estruturais e constituem mecanismos fundamentais à manutenção e à ampliação da ordem vigente.

Num mundo regido pelo neoliberalismo globalizado, não há lugar para todos, pois se trata de um sistema que gera pessoas sem possibilidade de inserção no mundo do trabalho, cada vez mais restrito e desigual, em decorrência da

revolução tecnológica e da reestruturação das relações produtivas. O desemprego é estrutural e não mais temporário, como em períodos passados,

[...] posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza mais quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado (id. *ibid.*, p.92).

Dialeticamente relacionada à lógica da “exclusão includente”, característica do mundo do trabalho, temos, no setor educacional, a lógica da “inclusão excludente”. Ela compreende que:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2002, p.92).

As propostas agrupadas sob tal denominação foram produzidas a partir da apropriação e ressignificação de estudos desenvolvidos por pesquisadores empenhados na democratização do ensino, com vistas a reduzir os efeitos da pauperização cultural e econômica, que produz o fracasso escolar e a exclusão de muitas crianças e jovens. Assim, temos a promoção automática, a progressão continuada, as classes de aceleração e de correção de ciclo, os projetos de recuperação paralela etc. Vale lembrar:

[...] que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais (id. *ibid.*, p.93).

Também constituem estratégias para a “inclusão excludente” os cursos que conferem certificações apenas formais, como vários cursos supletivos, técnicos e superiores aligeirados. Portanto, o sistema educacional, em seus vários níveis, vem disponibilizando

[...] modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (id. *ibid.*, p.93).

2.4 Considerações finais

É nesse contexto que emergem as políticas públicas educacionais que visam à inclusão das classes destituídas do acesso aos bens materiais e

culturais. Tais políticas são consolidadas mediante projetos propostos por atores diversificados, oriundos de vários setores da sociedade, como o próprio Estado e também por empresários, jornalistas, filantropos, organizações não governamentais, personalidades etc. Todos se mostram sensibilizados, buscam envolver-se com os problemas educacionais e, muitas vezes, apresentam propostas para a superação da crise instalada. Como diz Campos (2003),

[...] os bons sentimentos se manifestam aqui e ali, geralmente focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura (CAMPOS, 2003, p.184).

Em grande medida, parece que o objetivo é alcançado pelo espetáculo que envolve o anúncio dos projetos sociais que expressam a generosidade e a benevolência de seus idealizadores, uma vez que as campanhas publicitárias empreendidas para a divulgação desses projetos consomem parcelas significativas dos recursos arrecadados. Mas disso trataremos mais adiante, em uma das atividades propostas.

2.5 Atividades de aplicação e prática

Caro estudante, você está convidado a participar das atividades propostas nesta unidade, refletindo e expressando para o grupo as suas ideias, de modo que possa aprofundar sua compreensão e conhecimento sobre o tema. Com esse objetivo elaboramos diferentes atividades individuais e coletivas, que se encontram neste material impresso, no ambiente virtual e também no seu material de mídia.

Seguem abaixo orientações de atividades individuais e/ou coletivas que poderão ser adotadas como básicas ou complementares dependendo das situações de ensino e aprendizagem

2.5.1 Atividades individuais

Ler o texto “A construção social do binômio inclusão/exclusão”, disponível na apostila e no ambiente e fazer uma síntese comentada sobre o seu conteúdo.

Assistir à apresentação “A relação exclusão/inclusão na Sociedade do Conhecimento”, disponível no ambiente virtual e no CD da disciplina.

Ler o texto “Educação e políticas de combate à pobreza”, autoria de Maria Malta Campos; Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>> e no CD da disciplina. Acesso em: 13 set. 2012.

A partir da leitura do texto referido acima, construir uma síntese com as principais ideias da autora sobre as políticas públicas de inclusão.

Registrar no diário reflexivo as contribuições dos textos propostos nesta unidade para as construções de suas ideias sobre inclusão e exclusão.

2.5.2 Atividades coletivas

Debater com o grupo sobre “A relação exclusão/inclusão na sociedade do conhecimento”, a partir de questões propostas.

2.5.3 Atividades avaliativas

A avaliação desta unidade está pautada na sua participação nas atividades, observando suas colocações, reflexões e intervenções sobre o tema. Todas as atividades que gerem uma produção escrita serão avaliadas.

2.6 Estudos complementares

2.6.1 Estudos complementares

- JOSUÉ DE CASTRO:

Nascido em Recife, em 1908 e formado em medicina pela Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, em 1929. Tornou-se mundialmente conhecido por seus livros, cargos que ocupou, funções que desempenhou, organismos que criou e aulas que ministrou, no Brasil e no Exterior. Entretanto, o que mais o notabilizou foi, sem dúvida, a eleição de um tema até por ele mesmo considerado bastante delicado e perigoso, a FOME. Disponível em: <<http://www.josuedecastro.com.br/port/index.html>>. Acesso em: 15 set. 2012.

- Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer: Pedagogia do trabalho na acumulação flexível. Os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/311/boltec311c.htm>>. Acesso em: 15 set. 2012.

2.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)

De Olhos Azuis - Blue Eyed - parte 1 de 12. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wiTDAUWmYa4>>. Acesso em: 15 set. 2012

- Invasão de Domicílio

Título Original: *Breaking and Entering*; País de Origem: EUA; Ano de Produção: 2006; Estúdio: Miramax Films; Direção: Anthony Minghella.

2.7 Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAMPOS, M.M. Educação e políticas de combate à pobreza. *Rev. Bras. Educ.* set/dez. 2003, n. 24, p. 183-191. Disponível em: <http://www.renda.nepp.unicamp.br/sistema/files/Brasil/avaliacao/educacao_politicas_pobreza.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2012.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/exclusao_includente_kenzer.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIDADE 3

Direitos Humanos, Diversidade
e Sustentabilidade

3.1 Primeiras palavras

Todos nós, com frequência, somos defrontados por diversas problemáticas relacionadas aos direitos humanos, sobretudo as divulgadas pela mídia, são os casos de: genocídio, tortura, massacre contra indivíduos, grupos e até populações inteiras. Apesar de este assunto assumir importância na sociedade e de ter suscitado a criação de mecanismos de denúncia e de punição em casos desta natureza, pouco destaque é dado àquelas formas de violação que, por serem tão cotidianas, tornaram-se praticamente “invisíveis” aos nossos olhos: desigualdade social, miséria, subjugação política, discriminação de toda espécie, desapropriação social e cultural da natureza etc.

Nesta unidade, nosso objetivo é introduzir este assunto, relacionando-o com questões que interessam à área da Educação. Esperamos que ao final desta unidade vocês possam compreender os direitos humanos como uma construção histórica, bem como suas dimensões multicultural e socioambiental, além dos limites com os quais o universalismo dos Direitos Humanos se depara frente à diversidade sociocultural.

Bons estudos!

3.2 Problematizando o tema: mas, afinal, o que são direitos humanos?

Algumas ideias nos vêm à cabeça quando falamos em direitos humanos: direito de todas as pessoas à saúde, à educação, ao voto, à moradia, ao trabalho, à dignidade humana etc. Se esta pergunta fosse feita numa outra época evocaria essas mesmas ideias? Provavelmente não! A compreensão que hoje compartilhamos acerca dos direitos humanos tem sua história.

Assim, podemos indagar: qual a história dos direitos humanos e que importância esses direitos assumem na vida das sociedades atuais? Que implicações esses direitos trazem para nossa vida cotidiana e profissional no interior das escolas e dos diversos espaços educativos? De que modo os direitos humanos implicam reconhecer novas formas de relação da família, do Estado, da sociedade civil e da escola com a criança e com o adolescente?

3.3 Direitos humanos: uma visão histórica

Alguns estudiosos apontam a história dos Direitos Humanos ligada ao mundo antigo, já que diversos conjuntos de princípios embasavam sistemas de proteção aos valores humanos, como o humanismo ocidental judaico-cristão e greco-romano e o humanismo oriental, por meio das tradições hindu, chinesa

e islâmica. Assim é que a Antiguidade já apresentava regras jurídicas, como as leis hebraicas, por exemplo, que previam princípios e normas de conduta de proteção de valores que hoje enquadraríamos como sendo de direitos humanos.

Já na Idade Média, entendia-se que o ser humano tinha direitos naturais que eram inerentes a ele desde o nascimento, pois lhes teriam sido conferidos por Deus. Tanto a lei humana, como os poderes políticos estavam subordinados ao direito divino, segundo o qual a proteção do indivíduo seria exercida pela vontade de Deus, manifestada nas ações do soberano no exercício do seu poder absoluto.

Assim, os valores considerados fundamentais para os seres humanos tinham como fonte a “vontade divina”, porém, era o soberano, o clero e a aristocracia feudal que determinavam o que seria de interesse público, isto é, de toda sociedade. Importante reconhecer que se tratavam de sociedades fechadas, nas quais inexistia a noção de igualdade formal entre os indivíduos. Na sociedade feudal, cada grupo social regia-se por normas próprias, constituindo relações desiguais entre os grupos: os senhores feudais, membros da nobreza e do clero gozavam de privilégios, enquanto que grande parte da população mantinha-se na situação de subserviência, dependência e submetida a toda sorte de exploração.

3.3.1 Primeira geração dos direitos humanos

A partir do século XVII, com a filosofia iluminista, é a razão humana que justificará esses direitos. A moderna escola Jurnaturalista sustentava que o homem nasce com determinados direitos *naturais*, e que esses eram extensivos a todas as pessoas em todos os tempos e lugares; que a existência do Estado se justificava por garanti-los; e que o direito positivo, aplicado e executado pelos tribunais, seria o meio pelo qual o Estado realizaria essa função (ver HOBBS, 2008; LOCKE, 2006; ROUSSEAU, 2006).

“Liberdade, igualdade e fraternidade” sintetizam as lutas travadas pela burguesia revolucionária apoiada nessa filosofia e na tradição liberal contra o poder dos déspotas absolutistas para garantir direitos fundamentais aos indivíduos. Esses direitos eram *direitos individuais* – civis e políticos –, e correspondiam aos interesses e direitos de liberdade da burguesia: livre iniciativa econômica, livre manifestação da vontade, liberdade de pensamento e expressão, liberdade de ir e vir, liberdade política e mão de obra livre. A garantia desses direitos dependia, então, da consolidação de um Estado liberal e da regulamentação constitucional dos direitos dos indivíduos.

São marcos das grandes transformações sociais acontecidas no séc. XVII e, principalmente, no séc. XVIII as declarações de direitos contra os antigos

regimes e as referentes às lutas de independência das colônias americanas. Sendo assim, as duas declarações mais importantes do período são: a Declaração da Virgínia de 12 de junho de 1776 e a Declaração do Homem e do Cidadão da Assembleia Nacional Francesa, de 1789. Na verdade, essas declarações expressavam anseios e interesses de uma classe, a burguesa, que conseguira traduzir em um único projeto os anseios do povo.

Considera-se que a conquista dos direitos civis e políticos é uma etapa capital na evolução histórico-conceitual dos direitos humanos, mas não a única. Os acontecimentos decorrentes da Revolução Industrial deram sequência a um conjunto de novas lutas e ampliação de direitos.

3.3.2 Segunda geração dos direitos humanos

No século XIX encontramos o início das lutas sociais que ganharam corpo e que se estenderam ao longo de todo o século seguinte.

Com outra configuração político-social, vemos no decurso desse século a emergência de uma população dividida em burguesia (uma classe dominante, detentora dos meios de produção) e operariado (uma classe dominada, que conta apenas com seu trabalho para ser vendido no mercado), sendo a segunda explorada pela primeira. Uma ampla maioria do povo se encontrava submetida a péssimas condições de existência: longas jornadas diárias de trabalho insalubre, exploração desumana do trabalho de homens, mulheres e crianças, condições precárias de moradia, saúde e educação, entre outras situações degradantes. Diante de tal situação, lutas por melhores condições de vida e de trabalho tornaram-se necessárias.

Grupos de proletariados passaram a questionar a contradição existente entre os princípios formalmente divulgados nas declarações americana e francesa e a dura realidade vivida. Assim, as sociedades europeias desse século viam crescer lutas sociais urbanas, conduzidas pela *classe operária* – que se embasava em ideias socialistas, na organização sindical e na luta por direitos sociais – em oposição à burguesia industrial e ao Estado liberal não intervencionista. Os sindicatos e partidos operariados começaram, então, a se organizar e a reivindicar a intervenção do Estado na vida econômica e social, visando a regulamentação do mercado e do trabalho.

Foi com base nos trabalhos de Frederich Engels e Karl Marx, entre outros pensadores, que os princípios fundamentais proclamados pelas declarações tornaram-se alvo de sérios questionamentos, desenvolvendo-se um pensamento crítico a respeito do alcance dos direitos humanos a todos os indivíduos e povos. Por conta disso, a luta operária e popular, desde o século XIX, posicionava-se

contra a simples declaração formal dos direitos e reivindicava sua efetiva implementação. Entendia-se que de nada adiantava a formalização dos direitos humanos se não fossem garantidas as condições materiais para uma vida digna.

A partir de revoluções, cartas políticas e organismos internacionais (como a Revolução Mexicana de 1910, a Revolução Russa de 1917, a Constituição da República de Weimar na Alemanha, em 1919, a criação da Organização Internacional do Trabalho – OIT – pelo Tratado de Versalhes - 1919), os direitos humanos deixam de ser entendidos apenas como direitos individuais e passam a incorporar a ideia dos direitos coletivos de natureza social: direitos sociais, econômicos e culturais. São direitos que exigem a ação e o posicionamento do Estado, exercendo seu poder na constituição de condições dignas de vida para toda a população. Nessa perspectiva, o Estado tem como obrigação garantir direitos fundamentais como, por exemplo, ao trabalho, à organização sindical, à previdência social, à saúde, à educação gratuita, ao saneamento básico etc.

3.3.3 Terceira geração dos direitos humanos

Em meados do século XX uma série de preocupações surge em decorrência de certos acontecimentos. Após grandes conflitos sociais, notadamente a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, passa a ser premente que os direitos não ficassem restritos aos respectivos países, mas que fossem “acordados” internacionalmente. A tentativa era de garantir não só a liberdade, mas também a vida. As primeiras declarações de direitos humanos, quando surgiram, não tinham como panorama histórico as questões postas para a humanidade no século XX. Os campos de concentração, as bombas atômicas e tantos outros tristes acontecimentos desse período exigiram da humanidade repensar os modos como os povos se relacionam.

No plano internacional, um conjunto de países procurou formar um consenso em torno de direitos mínimos que servissem de referência para a humanidade. Nesse contexto, o ser humano ocupa um lugar de destaque e esses direitos aspiram à *universalidade*. Decorre desse processo a produção de vários documentos.

- “*Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem*” – aprovada pela IX Conferência Interamericana na cidade de Bogotá entre março e maio de 1948 – primeira expressão do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos.
- “*Declaração Universal dos Direitos do Homem*” aprovada no dia 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral da ONU (Organização das

Nações Unidas) na cidade de Paris, em que tiveram 48 votos a favor e 8 abstenções. As abstenções foram: 1- dos países, na época, socialistas, por entenderem que a declaração não tratava adequadamente dos direitos sociais, econômicos e culturais, responsáveis por 6 votos; 2- da Arábia Saudita, devido ao fato da declaração não se pautar nos princípios da religião muçumana; e 3- da África do Sul, devido ao fato do conteúdo da declaração chocar-se com a política do *apartheid* vivida pelo país naquele momento.

- “*Convenção Americana de Direitos Humanos*” (Pacto de San José) realizada em San José, Costa Rica, em novembro de 1969 – que cria mecanismos de execução dos direitos previstos na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, prevendo a formação da Comissão e da Corte Interamericana de Direitos Humanos.
- “*Declaração Universal dos Direitos dos Povos*” - aprovada em Argel, capital da Argélia, em 1977 por dirigentes de movimentos de libertação nacional, chefes de Estado, juristas, economistas e políticos de diferentes países do mundo. Esse documento traz os direitos de todos os povos contra a dominação e exploração dos imperialismos exercidos pelas grandes potências e expressa a necessidade de se garantir os direitos à existência dos povos, à autodeterminação política, ao desenvolvimento econômico, à cultura, ao meio ambiente, e aos direitos das chamadas “minorias”. Há uma preocupação nesse documento em se ter princípios que ajudem a construir uma nova ordem internacional mais solidária e cooperativa.

Além dos textos mencionados, outros documentos, pactos e declarações foram construídos. Em muitos deles o Brasil é signatário.

É dentro desse contexto mais amplo, de busca por direitos e de sua efetivação no mundo concreto e cotidiano, numa busca por congregar os direitos de primeira geração com os de segunda (os individuais com os sociais, econômicos, políticos e culturais e ambientais), para que tenhamos órgãos nacionais e internacionais que garantam ao indivíduo os seus direitos enquanto cidadão do mundo, que diversos movimentos foram se estabelecendo e ganhando forças. Ou seja, os Direitos Humanos, tal como os conhecemos atualmente, se desenvolveram em um contexto de reflexão sobre o lugar do indivíduo na sociedade moderna e sobre as relações entre indivíduo e sociedade ou entre indivíduo e Estado.

A partir disso, lutas específicas passam a ser travadas na busca de garantir os direitos das “minorias”. Dessa forma, os movimentos sociais se organizam e lutam por direitos referentes às crianças, às mulheres, aos negros, às etnias, aos homossexuais etc. Um ponto comum dessas lutas é a defesa de grupos

e classes sociais oprimidas e que em muitos casos têm sido vitimizadas pelas iniquidades do sistema capitalista.

Essas lutas, travadas em diferentes continentes, põem em xeque a pretensa universalidade dos Direitos Humanos firmados sobre a cultura da sociedade europeia ocidental. Como nos ensina o professor Boaventura de Souza Santos (2008), podemos reconhecer atualmente quatro regimes de Direitos Humanos no mundo: o europeu, o interamericano, o africano e o asiático. Porém, embora todas as culturas tendam a definir seus valores fundamentais como sendo os mais abrangentes possíveis, somente a cultura europeia ocidental tende a concentrar-se na universalidade.

Hoje as lutas sociais, como das minorias étnicas, têm desenvolvido uma prática de direitos humanos no diálogo intercultural e buscam transformar a concepção universalista (fundamentada no etnocentrismo europeu) para construir um projeto multicultural de direitos humanos. Dois exemplos recentes são a publicação da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas e o rompimento unilateral dos tratados com o governo dos Estados Unidos realizado pelos índios Lakota, que agora possuem um Estado em busca de reconhecimento internacional.

3.3.4 Direitos humanos e sustentabilidade socioambiental

Como dito anteriormente, a partir da segunda metade do século XX, com as novas demandas sociais, intensifica-se a criação de “novos” direitos.

Vive-se um período em que a força de diferentes movimentos sociais eclode por toda parte, reivindicando novos direitos e principalmente o reconhecimento de diferentes visões, identidades e estilos de vida. Trata-se dos chamados “novos movimentos sociais”, os quais compartilham o sentimento de que é possível sonhar com ‘outra’ sociedade; uma sociedade ecológica e alternativa à sociedade industrial de consumo.

Entre esses movimentos estão os ecológicos ou ambientalistas que incluem todos os grupos, associações e organizações surgidas com grande força desde o final da década de 1960, denunciando os riscos e os impactos ambientais dos modos de vida das sociedades industriais modernas.

O espírito daqueles tempos mobilizava uma crescente sensibilidade social e preocupação política com as consequências negativas de um modelo de ciência e de tecnologia que parecia “fora de controle”. O “clima” contracultura integrava influências do movimento estudantil de 1968, da nova esquerda e do pacifismo, mas também de produções de autores inseridos e respeitados no ambiente acadêmico e científico.

No plano internacional, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foi, até a década de 1970, o principal organismo da ONU a abordar a questão ambiental. Na Conferência de Estocolmo sobre Meio Ambiente Humano, em 1972, o meio ambiente aparece como um elemento importante para o bem-estar social e o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida. Desse modo, concepções de ambiente como “natureza”, “vida selvagem”, “fauna e flora”, cedem espaço para novas compreensões de natureza, baseadas nas interações mútuas entre sociedade e ambiente.

No Brasil, como em outros países latino-americanos, surge a partir dos anos 80 um conjunto de novas políticas legais e constitucionais referentes à proteção, recuperação e gestão ambiental, ao mesmo tempo em que são renovadas as bases políticas e institucionais, após as traumáticas experiências ditatoriais vividas nesses países.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe novidades a este respeito. Consagrou o direito humano ao meio ambiente no capítulo VI, 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 presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988). Para sua implementação, os poderes públicos e toda sociedade civil foram incumbidos da proteção do ambiente e da educação ambiental.

Nos anos seguintes inicia-se uma grande movimentação na preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio/92. Um dos principais resultados derivados dessa conferência foi a Agenda 21, um programa de ações conjuntas entre países com o objetivo de promover em escala planetária o desenvolvimento sustentável.

Durante a Rio/92 foi também realizado o Fórum Global, um importante evento paralelo organizado pelas organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais, que permitiu a participação da sociedade nacional e internacional em um evento desta natureza. Entre os resultados deste evento cita-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em que se reconhece o papel central da educação para a construção de valores e transformação das sociedades atuais em sociedades sustentáveis e equitativas. O Princípio 6 do Tratado expressa que: “a educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas” (BRASIL, 2005).

Cinco anos depois da Conferência Rio-92 foi realizada uma primeira reunião internacional no Rio de Janeiro com a finalidade de avaliar os avanços

alcançados no período e, em paralelo, realizou-se uma reunião oficial das Nações Unidas em Nova Iorque. Diante do diagnóstico de avanços insuficientes, foi postulado que mais esforços por parte dos governos e da sociedade civil organizada seriam necessários para uma efetiva implementação dos princípios do desenvolvimento sustentável. Também nessa reunião foi constituída uma Comissão da Carta da Terra. Baseada em princípios e valores fundamentais, para nortear pessoas e Estados no que se refere ao desenvolvimento sustentável, a Carta da Terra pretende servir, ainda hoje, como um código ético planetário equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos no que concerne à sustentabilidade, à equidade e à justiça socioambiental.

3.3.5 Direitos humanos da criança e do adolescente

No amplo conjunto dos direitos humanos, as crianças e os adolescentes possuem direitos próprios previstos em diversos instrumentos internacionais e na legislação brasileira. Esses foram conquistados na medida em que se desenvolveram os direitos fundamentais do ser humano, ganhando visibilidade na segunda metade do século XX.

Foi no período dos séculos XVI a XVIII que se configurou uma faixa etária relativa à infância e separada do mundo dos adultos. Porém, só no século XIX a criança torna-se objeto de um diploma legal que estabelecia o limite mínimo de idade para o trabalho em minas de carvão. A Inglaterra, a Bélgica e a França foram pioneiras.

Com os avanços da medicina, das ciências jurídicas, das ciências pedagógicas e psicológicas, no século XX, a criança começa a ser tratada a partir da sua especificidade, levando à formulação de seus direitos. Partindo da premissa de que é devida à criança proteção especial, já em 1923 foram formulados os princípios dos Direitos da Criança por uma organização não-governamental, a *International Union for Child Welfare*. Esses direitos foram incorporados e expressados na Declaração de Genebra de 1924 e repetidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas em 1948, que evoca o “direito a cuidados e assistência especiais” da população infanto-juvenil.

Os princípios e valores morais que foram sendo construídos a respeito da criança, constituíram base para a elaboração de vários tratados internacionais, constituições, leis e programas nacionais referentes ao tema. Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a “Declaração dos Direitos da Criança”, dando visibilidade à criança como ser humano que é distinto de seus pais e da família, e cujos interesses podem até mesmo se contrapor aos interesses do núcleo ao qual pertence.

Essa nova concepção que considera a criança um sujeito de direitos, igual em dignidade e respeito aos adultos, mas que merece proteção especial em virtude do seu peculiar estágio de desenvolvimento, é base de sustentação da teoria que se construiu ao longo dos anos e que se expressou na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Essa Convenção expressa no artigo 3º que todas as ações relativas às crianças (conceito que inclui as pessoas até 18 anos) devem ter em vista seu “interesse superior”. Isso porque considera que a infância, como uma fase específica da vida humana, se caracteriza por uma condição peculiar da criança, que ainda não está apta a se autodeterminar e a se manter. Até fins de 1996, esta Convenção havia sido ratificada por 96% dos países (com exceção dos Emirados Árabes Unidos, dos Estados Unidos, das Ilhas Cook, de Omã, da Somália e da Suíça). Ao ratificá-la, esses países tornaram-se obrigados, por lei, a tomar todas as medidas determinadas pela Convenção para assistir aos pais ou responsáveis no cumprimento das obrigações para com as crianças. Essa Convenção está em vigência no Brasil desde 1990.

A Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção das Nações Unidas tiveram grande repercussão nos governos nacionais e internacionais. Outras reuniões internacionais foram realizadas para tratar dos graves problemas que afetam a vida de milhões de crianças no mundo, tais como o Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças (realizado em Estocolmo, na Suécia em 1996), a Conferência de Cúpula sobre o Trabalho Infantil (realizada em Oslo na Noruega em 1997), o Encontro de Cúpula Asiático sobre os Direitos da Criança e os Meios de Comunicação (realizado em Manila nas Filipinas em 1996).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal contempla no artigo 227 direitos destinados a conceder às crianças e adolescentes absoluta prioridade: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988). Crianças e adolescentes têm primazia em receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, assim como precedência no atendimento em serviços públicos, destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas referentes à proteção à infância e da juventude, programas de prevenção e atendimento especializado em casos de dependência de entorpecentes e drogas afins.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece direitos específicos. Considera criança a pessoa de até 12 anos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos. Este documento legal representa uma profunda mudança no posicionamento do país ante as problemáticas

ligadas à infância. Sua formulação contou com uma ampla participação do governo e da sociedade civil, por meio do engajamento de organizações e movimentos sociais como as pastorais, os organismos internacionais, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades, dentre tantos outros. Além disso, o ECA revogou o Código de Menores de 1979 e adotou a doutrina de proteção integral, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de direito.

Após a consolidação do ECA, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e um conjunto de programas voltados ao atendimento desses direitos no âmbito governamental. O Brasil conta, assim, com normas, instituições e instrumentos capazes de subsidiar ações em defesa da criança e do adolescente. No entanto, a situação concreta da vida de milhares de crianças brasileiras neste início de milênio ainda é atravessada por tristes acontecimentos que evidenciam uma constrangedora e reiterada prática de violação de seus direitos.

Se olharmos os dados de censos oficiais, veremos que ainda convivemos com altos índices de mortalidade infantil, grandes contingentes de jovens entre 18 e 24 anos sem acesso à educação média e universitária, altas taxas de evasão e de repetência na educação básica, expressivas proporções da população abaixo do nível da pobreza absoluta. Além disso, constata-se que crianças e adolescentes afrodescendentes residem em domicílios nitidamente mais pobres que os brancos. Somam-se a isso as fatias da população de crianças brasileiras que não tem pleno acesso à água limpa, esgoto e coleta de lixo em suas residências. Outra triste situação é a da exploração do trabalho infantil, em que muitas crianças e adolescentes são submetidos ao regime de escravidão. E, finalmente, há os inúmeros casos de violência física, psíquica e moral, a que crianças e adolescentes são submetidos, provocados, na maior parte das vezes, por seus responsáveis.

3.4 Considerações finais

Do século XVIII ao XX, vimos surgir declarações que proclamam direitos imprescritíveis à liberdade, igualdade, dignidade, respeito, solidariedade, paz, meio ambiente saudável etc. A compreensão desses direitos tem sido gradualmente alargada no curso da história, postulando-se atualmente uma visão multicultural dos direitos humanos. Enquanto uma ideia política e moral, os direitos humanos estão ligados às lutas sociais e são frutos de embates travados na sociedade.

Hoje se tem consciência de que os direitos individuais são indissociáveis dos coletivos e de que sua fruição por toda a sociedade depende dos esforços conjugados do Estado, do indivíduo, dos grupos sociais e das diferentes nações. Aliás, essa é uma observação que merece ser feita: embora os direitos humanos de primeira geração tenham sido definidos na luta da sociedade civil contra o Estado absolutista (considerado o único violador dos direitos humanos), os de segunda e terceira gerações recorrem ao Estado para garanti-los.

Nesse contexto, os direitos das crianças e dos adolescentes constituem um foco crítico na história dos direitos humanos. Atribuem-se a eles direitos que de modo algum podem ser dissociados da conquista e realização dos demais direitos individuais e coletivos. O pleno desenvolvimento de uma criança depende das condições de vida de seus pais ou responsáveis, assim como da sua comunidade e de seu país.

Nesse e em outros casos, apesar de tantas conquistas, os problemas relacionados à sua implementação persistem, ou seja, o problema atual que envolve os direitos humanos não é tanto o de declará-los ou de justificá-los, mas sim o de efetivá-los. Vale dizer que a sua realização se situa no terreno político. É crucial considerar que os progressos duráveis da aplicação desses direitos dependem de uma política nacional e internacional abrangente que comprometa agentes estatais e sociais na efetividade dos direitos humanos multiculturais e socioambientais.

3.5 Atividades de aplicação e prática

Caro estudante, você está convidado a participar das atividades propostas nesta unidade, refletindo e expressando para o grupo as suas ideias, de modo que possa aprofundar sua compreensão e conhecimento sobre o tema. Com esse objetivo elaboramos diferentes atividades individuais e coletivas, que se encontram neste material impresso, no ambiente virtual e também no seu material de mídia.

Seguem abaixo orientações de atividades individuais e/ou coletivas que poderão ser adotadas como básicas ou complementares dependendo das situações de ensino e aprendizagem

3.5.1 Atividades individuais

- Ler o texto: “Direitos humanos, diversidade e sustentabilidade” e responder as questões propostas.

- Ler os documentos e letras das músicas:
 - “Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)”. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 13 set. 2012
 - “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/chicocesar/musica/discorespeitem.htm>>. Acesso em: 13 set. 2012
 - “Quadro negro” de Lenine. Disponível em: <<http://lenine.letras.terra.com.br/letras/122968/>>. Acesso em: 13 set. 2012
 - “Pagú” de Rita Lee. Disponível em: <<http://ritalee.letras.terra.com.br/letras/81651/>>. Acesso em: 13 set. 2012
 - A partir das leituras acima participe do debate sobre “Os direitos humanos no espaço da diversidade cultural e da sustentabilidade”.
- Ler o texto: “Carta da Terra”, Jorge Furtado. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012
- Assistir o filme (curta metragem): “Ilha das Flores”, Diretor Jorge Furtado. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1GMiMY4w450>>. Acesso em: 13 set. 2012

3.5.2 Atividades coletivas

Atividade 20 (60 minutos):

- Participar da discussão do filme Ilha das Flores, refletindo e debatendo com os colegas o conteúdo apresentado.

3.5.3 Atividades avaliativas

A avaliação desta unidade está pautada na sua participação nas atividades, observando suas colocações, reflexões e intervenções sobre o tema. Todas as atividades que gerem uma produção escrita serão avaliadas.

3.6 Estudos complementares

3.6.1 Saiba mais...

- Sobre os direitos dos povos indígenas: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.
- Sobre a Carta da Terra: <http://www.cartadelatierra.org/innerpg.cfm?id_menu=46>. Acesso em: 13 set. 2012.
- Visite também: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 13 set. 2012.
- Para ver o Estatuto da Criança e do Adolescente <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/estatuto_da_crianca_e_do_adolescente.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.
- Sobre os direitos das crianças brasileiras: MARCÍLIO, M. M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira - Século XX. Revista USP, São Paulo (37):46-57, março/maio 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/37/05-marialuiza.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

3.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)

Filmes sugeridos:

- “*Em minha terra*”

Título Original: Country of My Skull; País de Origem: EUA / Irlanda / África do Sul; Ano de Produção: 2004; *Estúdio:* Studio Eight Productions Ltd. / Chartoff Productions / Film Afrika / Film Consortium / Industrial Development Corporation of South Africa / Merlin Films / Phoenix Pictures / UK Film Council; Direção: John Boorman. Site Oficial, disponível em: <www.inmycountrymovie.com>. Acesso em: 13 set. 2012.

- “*Tropa de elite*”:

Título Original: Tropa de Elite; País de Origem: Brasil; Ano de Produção: 2007; *Estúdio:* Zazen Produções; *Direção:* José Padilha. Disponível em: <<http://www.tropadeeliteofilme.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2012

- “*Cidade de Deus*”:

Título Original: Cidade de Deus; País de Origem: Brasil; ano de Produção: 1997; Estúdio: O2 Filmes; Direção: Fernando Meirelles. Disponível em: <<http://cidadededeus.globo.com/>>. Acesso em: 13 set. 2012.

- “*Nascidos em bordéis*”:

Título Original: Born Into Brothels: Calcutta's Red Light Kids; País de Origem: Índia / EUA; Ano de Lançamento: 2004; Estúdio/Distrib.: Focus Filmes; Direção: Zana Briski / Ross Kauffman. Disponível em: <<http://www.kids-with-cameras.org/bornintobrothels/>>. ou a sinopse em português: <http://www.interfilmes.com/filme_16244_nascidos.em.bordeis.html>. Acesso em: 13 set. 2012.

- “*Germinal*”

Título Original: Germinal; País de Origem: Bélgica / França / Itália; Ano de Produção: 1993; Direção: Claude Berri. Disponível em: <<http://melhoresfilmes.com.br/filmes/germinal>>. Acesso em: 13 set. 2012.

- “*Danton: o processo da revolução*”

Título Original: Danton; País de Origem: França / Polônia / Alemanha; Ano de Produção: 1983; Pole Vídeo; Direção Andrzej Wajda. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=108>>. Acesso em: 13 set. 2012.

- Plano nacional de Educação em direitos humanos. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/plano_nacional_edh_1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2012.

3.7 Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 set. 2012.
- BRASIL. Programa nacional de educação ambiental – ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

- HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo, Ícone Editora, 2008.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Petrópolis, Vozes, 2006.
- ROUSSEAU, J. *O contrato social*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- SANTOS, B.de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N. 48,1997. p. 11-32. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 13 set. 2012

Colaboração:

Este texto contou com a colaboração de Antonio Roberto Guerreiro Júnior.

UNIDADE 4

Sustentabilidade e Educação Sustentável

4.1 Primeiras palavras

Nesta unidade faremos uma reflexão sobre os conceitos anteriormente discutidos, tendo a análise de situações sobre produção e consumo em nosso cotidiano, como parâmetro para a promoção de uma educação para a sustentabilidade.

Buscaremos aqui refletir sobre o papel da educação enquanto uma das práticas sociais para uma releitura das relações sociais em suas diferentes dimensões, especialmente a econômica (com destaque às questões de mercado), política (como a configuração das relações de poder norte-sul) e cultural (com enfoque à diversidade de manifestações).

Bom trabalho!

4.2 Por que falar em Educação Sustentável?

O que pensar sobre a expressão “padrão de consumo”, especificamente de produtos alimentícios, quando sabemos que tanto a fome quanto o desperdício estão tão presentes em muitos locais do planeta? Quando incluímos nessa reflexão outros produtos (como medicamentos, vestuário, cama e mesa, eletroeletrônicos etc.) e serviços (médicos, de transporte, financeiros, de informação, entre outros), a realidade se mostra ainda mais complexa e controversa. Quais os produtos e os serviços considerados necessários para a nossa sobrevivência e em que grau de importância? Quais seriam as nossas necessidades básicas? Tais necessidades são universais a todos os seres humanos do globo? E quais são as especificidades em cada uma das fases de nossas vidas, ou seja, na infância, na adolescência, na fase adulta e na velhice? De que forma a Educação, – ao tratar das questões de sustentabilidade ambiental, tem promovido uma compreensão deste tema e levado a ações em direção a modelos de organização social que sejam mais justos, equitativos e solidários? Nessa perspectiva, colocamos para o debate a questão do consumo na infância, com foco para a alimentação das crianças. Uma situação que tem se constituído em problema grave de saúde é a obesidade infantil decorrente de hábitos alimentares errados, que são potencializados pelo modelo de consumo de alimentos infantis veiculado na mídia.

4.3 Educação e Sustentabilidade

A presença do termo *sustentabilidade* em diferentes textos – acadêmicos, jornalísticos, jurídicos, econômicos – como também em programas de televisão

e em diversos eventos que tratam das questões ambientais, é indicativa da importância a ele atribuída frente aos problemas que a humanidade vivencia e que, gradativamente, busca se posicionar criticamente. A maior visibilidade dada aos problemas ambientais, como por exemplo, o aquecimento global, o aumento da produção que promove a escassez dos recursos naturais, o aumento crescente da poluição não só residual, mas também visual e sonora na promoção do consumo, o descarte que se configura como lixo, tem requisitado a prática da sustentabilidade como uma via para se equacionar tais problemas, ou mesmo resolvê-los.

4.3.1 Que sustentabilidade?

Por estar ainda em um patamar das utopias, a sustentabilidade é melhor compreendida pelo que entendemos das práticas que desencadeiam situações de desequilíbrios socioambientais. Ao reivindicarmos a proteção social e ambiental para todas as pessoas – habitação, assistência médica, educação formal, lazer, segurança alimentar, direitos jurídicos, boa qualidade do ar e da água e outros – sem comprometer a sobrevivência dos demais seres vivos, ou seja, promovendo uma realidade não antropocêntrica, parece que nos aproximamos do caminho da sustentabilidade.

Um caminho que ensaiamos com pequenos passos e estamos aprendendo com os resultados, ainda isolados, porque praticados por pequenos grupos (agricultura familiar e orgânica, feiras de economia solidária etc.).

O conceito teórico de sustentabilidade ainda carece de uma prática que possa permitir a abrangência de seu conceito primeiro: sobreviver e garantir a sobrevivência futura. Se nos apoiarmos nas discussões a respeito de consumismo, identificamos a fragilidade de promover a sustentabilidade, de não equacionarmos o consumo ou superá-lo em suas “invasões” na vida cotidiana. Chris Rohmann (2000) apresenta considerações sobre o pensamento de Jean Baudrillard e esclarece que, para este teórico, na “cultura baseada no consumo, e não na produção, o significado do objeto não provém do seu uso, mas da sua aquisição” (p. 43).

Com essa referência, podemos refletir sobre situações muito comuns do nosso cotidiano. Quando precisamos comprar algo, saímos de nossas casas com esta meta e, por vezes, quando são muitos os itens ou produtos, lançamos mão de uma lista para não nos esquecermos de tudo aquilo de que necessitamos. Uma vez no local de compra (seja um supermercado, farmácia, loja de R\$ 1,99 etc.), são raras as vezes em que adquirimos exatamente o que pensamos no início. Sempre nos lembramos de outro produto quando o vemos na

prateleira, ou nos encantamos com um novo produto lançado no mercado ou mesmo levamos uma quantidade maior de itens do que aquela planejada.

Quando vamos ao supermercado, a cada seção de alimentos, por exemplo, nos deparamos com um número grande de marcas disponíveis. Muitas vezes temos as nossas marcas preferidas e, se o preço estipulado pelo estabelecimento estiver coerente com o esperado, em geral, não optamos por uma marca diferente. Supondo a existência de uma promoção, na qual um produto alternativo àquele que estamos habituados, nos ofereça a vantagem de levar dois ou mais itens pelo preço de uma unidade ou, ainda, um outro benefício, procuramos as informações disponíveis nos rótulos, e julgamos o quão vantajoso seria ou não adquirir este outro produto. Mesmo sabendo que cabe ao fabricante de um produto alimentício providenciar um rótulo que declare, obrigatoriamente, o valor energético e a composição de vários nutrientes (como carboidratos, proteínas, gorduras totais, gorduras saturadas, gorduras trans, fibra alimentar e sódio), bem como o devido prazo de validade do alimento, muitas vezes ficamos em dúvida com relação a uma compra. Assim, nos parece claro que apenas a compreensão das informações nutricionais disponíveis nos rótulos (fundamentais, sem dúvida), muitas vezes, não define a aquisição de um dado produto, ou seja, há outros fatores (econômicos, culturais, religiosos, midiáticos dentre outros) que determinam o nosso consumo.

Pensando no prazo de validade dos alimentos, podemos nos perguntar: o que ocorre com aqueles produtos que não foram comercializados dentro do período estipulado pelo fabricante? Os produtos perecíveis (como os laticínios e hortifrutigranjeiros) que não foram consumidos até o seu vencimento são, na maior parte das vezes, descartados. Parece lógico desprezar um alimento degradado; mas, o que pensar desta lógica que produz uma quantidade de alimentos sobressalente, que sabidamente será descartada, pois não será adquirida pelos seus consumidores habituais? Ainda, em nossas residências, as formas de preparo e aproveitamento dos alimentos nem sempre evitam o desperdício.

Junto a esses aspectos está a incorporação de um outro modelo de consumo de alimentos denominados produtos *individualizados*, ou seja, aqueles destinados a quem procura produtos com *pedaços ou polpa de frutas*, que auxiliam *intestinos preguiçosos*, que possuem *inovações tecnológicas* ou produtos *sem açúcar*.

4.3.2 Fome de quê?

Nesse quadro de consumo de alimentos que se delineia principalmente sob a influência do marketing das indústrias alimentícias, destacam-se os alimentos

destinados às crianças. Eles também oferecem toda sorte de variações, sejam nutricionais, ou associadas aos aspectos estéticos da embalagem ou mesmo aos brindes vinculados a estes produtos. Vale lembrar que muitas vezes a compra de um determinado item infantil está condicionada ao brinde, como um brinquedo, figurinha ou créditos acumulativos que permitirão, por exemplo, a entrada em um parque de diversões. Com relação ao universo infantil, a discrepância no modo de consumo de alimentos fica ainda mais aparente. Isso é notório quando vemos crianças com valor da massa corporal muito além ou aquém do adequado à sua faixa etária, o que representa apenas um dos parâmetros que apontam para os extremos de inadequação alimentar e nutricional.

As preocupações com a saúde das crianças, anunciadas por nutricionistas e médicos, quanto aos modos de consumo alimentar incorretos, para que as famílias redirecionem seus hábitos, se constituem em referência para que outros setores da sociedade se comprometam com esta questão. O crivo de tais preocupações deve-se principalmente aos altos índices de obesidade infantil e às suas consequências. Assim, a escola possui um importante papel na formação dos hábitos alimentares, pois, além de providenciar merendas ou abrir espaço para os lanches, também pode promover a discussão e o entendimento do termo “segurança alimentar” no ambiente escolar.

O conceito de segurança alimentar tem evoluído e “recentemente, emergiu um movimento internacional em defesa da Segurança Alimentar como direito humano básico, ligando a alimentação e nutrição à cidadania” (SETP/PR, p.2). Cinco aspectos são destacados em relação a este conceito.

1. Que a questão da Segurança Alimentar deve ser entendida como um direito humano básico (entitlement) à Alimentação e Nutrição;
2. Este direito deve ser garantido por políticas públicas; o público entendido aqui por uma esfera onde agem tanto agentes públicos como privados;
3. O papel do Estado é o de proteger estes direitos (durante quebras de produção, calamidades naturais, desemprego, quedas de salários reais, piora das relações de troca, etc.) e o de promoção da cidadania;
4. A fundamentalidade da participação ativa e parceira da sociedade civil através de suas organizações próprias neste esforço público, especialmente nas áreas onde o Estado é incapaz de agir, por sua falta de flexibilidade e capilaridade;
5. Romper com a tendência maniqueísta de opor o mercado e o Estado. O importante é entender que cada setor tem o seu papel e cabe à sociedade civil mediar seus papéis que podem ser mutuamente complementares e sinérgicos em muitos casos. (id. ib., p. 3)

A abordagem e a discussão das questões relativas à segurança alimentar, por meio das práticas pedagógicas, incluem, além dos conhecimentos científicos e culturais sobre alimentos, a revisão do cardápio da merenda, por vezes com excesso de carboidratos, como também do comércio de “guloseimas” no interior e no entorno da escola. Tal abordagem pode englobar a dimensão política e ética ao promover a reflexão sobre, por exemplo, o desperdício de alimentos e a fome no Brasil. Apesar de o Brasil ser um dos principais produtores de alimento do globo e onde vivem milhões de famintos, cerca de quarenta por cento do que se produz no país são perdidos na cadeia de produção, distribuição e comercialização. Mesmo em nossas residências, as formas de preparo e aproveitamento dos alimentos nem sempre evitam o desperdício.

4.3.3 Reflexões sobre a educação sustentável

Procuramos problematizar apenas os produtos alimentícios. O que pensar quando incluímos também os outros produtos e serviços presentes em nosso dia a dia? Quais os produtos e serviços, e em que medida se fazem necessários? Quais seriam as nossas necessidades básicas? São universais a todos os seres humanos do planeta?

Refletir sobre o conceito de sustentabilidade frente aos padrões de produção e de consumo é inerente à compreensão do modelo econômico praticado. Essa premissa encontra nas considerações de Jacobi (2005), uma referência significativa para a realidade que se almeja modificar.

O quadro atual, claramente demonstrado por estudos científicos, indica que os ecossistemas continuam sentindo o impacto de padrões insustentáveis de produção e de urbanização. Além disso, durante a última década, muitos países aumentaram a sua vulnerabilidade a uma série mais intensa e frequente de fenômenos que tornam mais frágeis os sistemas ecológicos e sociais, provocando insegurança ambiental, econômica e social, minando a sustentabilidade e gerando incertezas em relação ao futuro (JACOBI, 2005, p. 239).

O autor destaca que mesmo frente à diversidade de entendimentos acerca da sustentabilidade, “mudanças são possíveis” para “propor uma sustentabilidade articulada a novas realidades materiais e novas posições epistemológicas” (id. lb., p. 239). Em relação a esse aspecto – o da epistemologia - passamos a discutir sobre o papel da educação frente às atuais questões sociais, econômicas, científicas e culturais, em uma sociedade denominada de sociedade do conhecimento.

Ter acesso ao conhecimento científico e cultural e participar da construção de novos conhecimentos são objetivos a serem alcançados por todos os grupos

sociais. As práticas educativas são práticas sociais que se configuram com esta finalidade, e a escola como espaço social para a implementação de políticas públicas que têm como meta contemplar princípios apresentados em diferentes documentos. Destaca-se no âmbito internacional, a proposta da ONU da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014), que preconiza a educação solidária, com desenvolvimento de atitudes e compromissos responsáveis com as questões sociais, que promova a prática da coletividade na elaboração de propostas sociais e ambientais que se oponham às práticas insustentáveis de sobrevivência praticadas nos parâmetros da modernidade. Assim, a educação escolar é vista como uma das práticas sociais para uma releitura das relações sociais em suas diferentes dimensões – a econômica (destacando as de mercado), a política (como a configuração das relações de poder norte-sul) e a cultural (valorizando a diversidade de manifestações).

4.4 Considerações finais

Por meio da discussão sobre os padrões de produção e de consumo vigentes em nossa sociedade, buscaremos abrir espaços para construir referências e possibilidades de mudanças do quadro atual, pensando no real significado de uma proposta de Educação Sustentável. Assim, um destes espaços refere-se ao da formação do pedagogo e à sua atuação como educador nas escolas de ensino fundamental.

4.5 Atividades de aplicação e prática

Caro estudante, você está convidado a participar das atividades propostas nesta unidade, refletindo e expressando para o grupo as suas ideias, de modo que possa aprofundar sua compreensão e conhecimento sobre o tema. Com esse objetivo, elaboramos diferentes atividades individuais e coletivas, que se encontram neste material impresso, no ambiente virtual e também no seu material de mídia.

Seguem abaixo orientações de atividades individuais e/ou coletivas que poderão ser adotadas como básicas ou complementares dependendo das situações de ensino e aprendizagem.

4.5.1 Atividades individuais

- Assistir o documentário: “*Surplus*”, Direção: Erik Gandini (Suécia, 2003). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YbpmWeymWWW>>.

Sinopse em português: <<http://www.recid.org.br/comunicoteca/item/72-surplus-filme.html>>. Acesso em: 13 set. 2012.

- Ler os textos:
 - “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <www.minerva.uevora.pt/publicar/etiquetas/poema.htm>. Acesso em: 13 set. 2012.
 - “Padrão de produção e consumo: novas perspectivas”, de E. Grimberg e P. Blauth. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA-A4XgAD/coleta-seletiva>>. Acesso em: 12 set. 2012.
- Com base no documentário “*Surplus*” e na leitura dos textos: “Eu, etiqueta” e “Padrão de produção e consumo: novas perspectivas”, identificar nos espaços do cotidiano três situações que retratam práticas e modos de vida insustentáveis.
- Ler o texto: “Agenda 21”: Capítulo 1: Preâmbulo e Capítulo 4: Mudança nos padrões de consumo”. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/agenda21.php>>. Acesso em 12 set. 2012.
- Apresentar duas propostas de ação que contribuam para minimizar as consequências das práticas de consumo insustentáveis.
- Ler o texto: “Educação e sustentabilidade”. (disponível na apostila e no ambiente virtual).

4.5.2 Atividades coletivas

- Elaborar uma proposta de ensino por meio da qual você possa trabalhar nas séries iniciais com as situações e os conceitos abordados nesta unidade.

4.5.2 Atividades avaliativas

A avaliação desta unidade está pautada em sua participação nas atividades, observando suas colocações, reflexões e intervenções sobre o tema. Todas as atividades que gerem uma produção escrita serão avaliadas.

4.6 Estudos Complementares

4.6.1 Saiba mais...

- Declaração final da III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Disponível em: <www.mds.gov.br/arquivos/documento_base.pdf/download>. Acesso em: 12 set. 2012.
- Almanaque Brasil Socioambiental: uma nova perspectiva para entender a situação do Brasil e a nossa contribuição para a crise planetária. Ed. Instituto Socioambiental, São Paulo/ Brasil, 2008.
- Manual Gestão Eficiente – Alimentação Escolar. Disponível em: <http://www.acaofozero.org.br/midioteca/publicacoesafz/Manual_2ed_Publicacoes.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012

4.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)

- Documentário: O pesadelo de Darwin (*Darwin's Nightmare*, 2004. Direção Hubert Sauper).
- Documentário: HOME – O mundo é a nossa casa (um filme de YannArthus-Bertrand). Disponível em: <<http://www.homethemovie.or>>. Acesso em: 13 set. 2012.
- Portaria Conjunta COGSP/CEI/DSE, de 23-3-2005. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portconj_cogsp_cei_dse\(doe230305\).htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portconj_cogsp_cei_dse(doe230305).htm)>. Acesso em: 13 set. 2012.
- Sites com informações sobre a temática de sustentabilidade: Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 13 set. 2012.

Instituto Socioambiental (ISA) é qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que visa “defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos”. O site apresenta boletim de notícias com atualidades sobre as questões socioambientais.

<<http://mecenasdavid.org.br>>. Acesso em: 12 set. 2012. Movimento Mecenas da Vida conta com a parceria do Instituto Floresta Viva, e do Instituto de Estudos Socioambientais do Sul da Bahia–IESB e através da relação Turismo e Sustentabilidade, busca construir, com a população práticas cooperativas para promover a democratização da conservação ambiental, o desenvolvimento humano/socioeconômico das populações locais, e a qualificação do destino turístico.

4.7 Referências

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social. *Segurança alimentar nos anos 90*. Disponível em: <<http://www.sine.pr.gov.br/setp/conselhos/consea/artigos/anos90.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

ROHMANN, C. *O livro das idéias: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

UNIDADE 5

A escola e a sustentabilidade

5.1 Primeiras palavras

Nesta unidade o tema central é a sustentabilidade e a escola. Você irá utilizar os conceitos estudados anteriormente, aproximando-os da instituição escolar.

Esperamos que neste percurso você possa: compreender que a escola é um espaço social com uma cultura própria; construir ideias de cultura escolar sustentável; identificar as dificuldades para a inserção da sustentabilidade na cultura escolar; e, ainda, criar e discutir “modelos” de escola sustentável.

Bom trabalho!

5.2 A construção de modelos de escola sustentável: em busca de um futuro comum

Que relações se estabelecem entre cultura escolar e a sustentabilidade?

Em quase todas as escolas de qualquer parte do mundo encontramos similaridades quer seja na sua estrutura espacial como nas suas rotinas pedagógicas e administrativas. Mas podemos dizer que essas instituições são todas iguais? Se não o que as tornam diferentes? Como se estabelecem, por exemplo, as relações humanas nas diferentes escolas que conhecemos ao longo de nossa vida?

Que indícios, características de valores e atitudes sustentáveis e/ou insustentáveis conseguimos evidenciar nesses locais? Como identificar as ineficiências e desperdícios de tempo, espaço e recursos existentes nesses espaços?

É possível falar em Educação Sustentável tendo em vista a cultura escolar vigente nas escolas atuais? De que forma podemos contribuir para a construção de modelos reais de escola sustentável?

5.3 A sustentabilidade na cultura escolar

5.3.1 Recuperando ideias

Na primeira unidade fizemos uma discussão sobre cultura e os diversos significados que lhe podem ser atribuídos. Dentro desse contexto, foi muito importante perceber as culturas e suas diferentes formas de manifestação e as interrelações existentes entre as pessoas e seus ambientes.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias e são constituídas de crenças, ideias e valores, revelados na vida cotidiana.

Baseada nas ideias de Michel de Certeau, Maria Inês P. Rosa (2007) nos diz que:

A cultura articula conflitos e, volta e meia, legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Desenvolve-se por meio de tensões e, muitas vezes, de violências, fornecendo equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários (ROSA, 2007, p.48).

Vimos, por exemplo, que o mundo contemporâneo, fortemente marcado por desigualdades sociais, gera privações e pobreza que emergem associadas ao constante apelo ao consumo e a modismos ditados pela mídia. Essas situações provocam discriminações e tensões de diversas ordens, gerando um contingente de excluídos. Nesse contexto, a educação é tida como responsável por preparar as crianças e os jovens para a adequada inserção social. Entretanto, segundo Maria Inês (op.cit.), a maioria dos estudantes já não acredita que a escola seja capaz de transformá-los em sujeitos emancipados, autônomos e com uma colocação no mundo do trabalho.

Vimos também que a educação é um direito humano básico e que os direitos individuais são indissociáveis dos direitos coletivos. Conforme estudamos, as crianças e adolescentes também possuem direitos próprios, que lhes deveriam ser assegurados, dando-lhes proteção e tranquilidade no decorrer de seu desenvolvimento. No entanto, a situação concreta da vida de milhares de crianças brasileiras ainda é atravessada por tristes acontecimentos que evidenciam uma prática frequente de violação de seus direitos. Muitas dessas violações estão associadas ao fato de seus familiares não terem adquirido os direitos mínimos de cidadania.

Na unidade sobre sustentabilidade, percebemos que colocar o significado dessa palavra, em prática, não é tão fácil quanto parece. Isso porque estamos inseridos numa cultura de consumo e competitividade que acelera a necessidade de mudanças, impõe valores duvidosos e gera uma grande incerteza na vida de todos nós.

Para Moacir Gadotti (2001), a ideia de desenvolvimento mais humanizada, calcada na cooperação, na igualdade de direitos e deveres e na não exploração humana e ambiental, *coloca em cheque o consumismo do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta* (p.87). Pois, para o autor, esse modelo de desenvolvimento, baseado no lucro e na exclusão social distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores e globalizados.

Em suma, constatamos a premência de repensar os valores e atitudes que permeiam nossa escola atual.

5.3.2 A cultura escolar e a cultura da escola

A escola é um espaço social com uma cultura própria. Em qualquer lugar do mundo que se esteja ao acordar de repente dentro de uma escola sabe-se em que tipo de instituição encontra-se. Bernard Charlot (2005) denomina *universais das situações de ensino* as características semelhantes que estão relacionadas ao tipo de atividade desenvolvida numa instituição, como a escola, as quais podem ser encontradas em praticamente todo o mundo.

De outro modo, as escolas são de diferentes tamanhos, atendem a diferentes grupos e classes sociais, podem ser públicas ou privadas (particulares, confessionais, filantrópicas, comunitárias); podem seguir uma filosofia tradicional ou progressista, (podendo dentro desses extremos transitarem mais para um lado ou para outro); enfim, se pararmos para pensar, as diferenças podem ser maiores que as semelhanças.

É nesse sentido que nos reportamos a uma cultura da escola, ou seja, uma cultura própria de cada estabelecimento de ensino que se constrói a partir da cultura da sociedade em que está inserida e de suas demandas naquele momento, bem como dos *universais* relatados por Charlot (op. cit.). O surgimento dessa cultura local ou microcultura é possível se levarmos em conta que apesar dos tijolos, muros, grades, pátios, salas de aula etc., as escolas são constituídas por pessoas. As pessoas que convivem e interagem nesse espaço é que dão vida à escola e constroem essas relações em seu cotidiano.

Segundo Rosa (2007), as crianças e jovens que frequentam as escolas brasileiras são constantemente vigiados e disciplinados nos espaços escolares. Da mesma forma que são “controlados” também reagem a esse controle de forma *microfísica*, numa espécie de arte de fazer.

Nessas artes de fazer, é possível resistir, transformar, redimensionar, recriar os espaços da escola e as ações cotidianas que neles acontecem (ROSA, 2007, p.50).

Nesse sentido, a cultura da escola é dinâmica, passando em pequena escala por constantes modificações que somadas transformam este ambiente conferindo-lhe cenários singulares.

5.3.3 Construindo modelos de escola sustentável: da escola que temos para a escola que queremos e necessitamos

Edgar Morin (2000), em seu livro, *Os sete saberes necessários a educação do futuro*, expõe alguns problemas, que segundo ele, têm sido ignorados ou esquecidos, mas que são necessários para o ensino do século XXI.

Para ele, os sete problemas a serem enfrentados por toda a educação podem ser expressos, de forma sintética, pela necessidade de: 1) aprofundar a discussão sobre como entendemos e produzimos conhecimento; 2) conhecer os problemas globais e fundamentais para inserirmos os conhecimentos parciais e locais; 3) compreender que a humanidade tem uma unidade e que esta é complexa e para entendê-la é necessário reunir e organizar conhecimentos que estão dispersos em distintas áreas, evidenciando a ligação indissolúvel entre as unidades e a diversidade de tudo que é humano; 4) conhecer a história da era planetária de forma a identificar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem ocultar opressões e dominações que existiram e que ainda se fazem presentes; 5) realizar o estudo das incertezas que aparecerem em várias ciências reconhecendo estratégias para enfrentar os imprevistos, o inesperado e as dúvidas; 6) identificar a necessidade de se ter uma compreensão mútua entre os seres humanos, quer sejam próximos ou estranhos; 7) aplicar a ética do gênero humano, ou seja, ter a consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie.

Neste livro, Morin nos mostra como o coletivo é fundamental para atingirmos uma melhor qualidade de vida e superarmos os processos de exclusão e pauperização dos seres humanos. Compreender a unidade dos seres humanos e a identidade planetária, por exemplo, coloca-nos na condição de indivíduos com os mesmos direitos e responsabilidades, seja com o ambiente, seja com os outros indivíduos habitantes da terra.

As ideias de Morin têm inspirado nossas ações de ensino e de pesquisa e vão ao encontro das 10 características¹ que temos elegido para diagnosticar currículos “ambientalizados” na formação de professores e elaborar planos de ensino em disciplinas escolares que tenham como perspectiva a educação para a sustentabilidade. Ver, por exemplo: (OLIVEIRA & FREITAS, 2003, p.131 e FREITAS, ZUIN & PAVESI, 2007), as quais acreditamos servirem de diretrizes para a elaboração de atividades pedagógicas em qualquer nível de ensino, quais sejam:

1. Compromisso para a transformação das relações Sociedade-Natureza

Construção e/ou reconstrução de uma visão de mundo, carregada de concepções, valores, atitudes e práticas individuais e coletivas, que gere uma ação transformadora do meio sociocultural e natural.

2. Perspectiva da Complexidade (visão de mundo)

Presença do pensamento complexo e dos princípios do paradigma da complexidade na forma de ‘ver, sentir e estar’ no mundo.

1 ¹Elaboradas no âmbito da Rede ACES (Ambientalização Curricular do Ensino Superior), constituída em 2002 por 11 universidades de sete países: Argentina, Alemanha, Brasil, Cuba, Espanha, Itália, Portugal.

3. Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade

Aceitar e/ou possibilitar mudanças e aberturas para dialogar com as diferenças de ideias e posições filosóficas/ metafísicas/ epistemológicas numa permanente postura de reflexão crítica sobre os processos de formação.

4. Contextualização: local-global-local e global-local-global

Integrar os conhecimentos/concepções ao cotidiano social num movimento de ir e vir da perspectiva global à local e vice-versa.

5. Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento

Construir um ambiente educativo diversificado para possibilitar a emergência das diferenças e idiossincrasias e garantir a participação efetiva dos aprendizes tanto no campo intelectual quanto emocional.

6. Considerar os aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos

Fornecer suporte integral (material, estrutural, pedagógico, psicológico) para a formação de habilidades, construção de conhecimentos e produção de diferentes formas de expressão (arte, religião, filosofia, política).

7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática

Exercício permanente de reflexão e crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática.

8. Orientação prospectiva de cenários alternativos

Reflexão e compromisso com a construção de novas visões de ciência/ sociedade/ tecnologia/ ambiente na perspectiva de uma participação responsável com as gerações atuais e futuras.

9. Adequação metodológica

Vinculação coerente entre as práticas educacionais e os pressupostos teóricos que as fundamentam a partir de modelos metodológicos e processos reflexivo-avaliativos que favoreçam essa articulação.

10. Espaços de reflexão e participação democrática

Criação e manutenção de estratégias e espaços que possibilitem a participação democrática e reflexiva de todos os agentes, com autonomia para a tomada de decisões e capacidade para implementá-las (suporte político, administrativo, material, econômico etc.).

Dessa forma, para verificar se temos uma escola sustentável, precisamos analisar os aspectos constitutivos da sua cultura, tais como: o *espaço físico*, as *relações* (interpessoais e com o conhecimento) e as *atividades* (pedagógicas e administrativas), que, vistos de forma associada, dão conta de sua totalidade.

Iniciando pela análise do *espaço físico*, poderíamos, por exemplo, nos questionar: Existe um projeto arquitetônico que se preocupa com o conforto ambiental (por exemplo, acústico e térmico), ao mesmo tempo que utiliza instalações que garantam a sustentabilidade do ambiente? (Por exemplo, salas de aula amplas, arejadas e claras que aproveitam os recursos do ambiente com pouco, ou mesmo sem nenhum ônus energéticos). Existe área livre para brincadeiras, descanso e atividades programadas? O uso dessas áreas é permitido e facilitado aos alunos? São adequadas para o número de alunos? Os demais ambientes da escola (biblioteca, sala de computação, de televisão etc.) são utilizados frequentemente pelos alunos? As condições de acessibilidade são boas para todas as pessoas? Existe um projeto paisagístico que permita a interação das crianças com plantas e outros animais? Existem lixeiras adequadas para destinação dos resíduos sólidos?

Do ponto de vista das *relações interpessoais*, questionamos se: as decisões são tomadas democraticamente de forma a garantir os interesses e necessidades do indivíduo e da coletividade? Todos os envolvidos – alunos, professores, especialistas, funcionários, pais, comunidade - são consultados e participam da construção do projeto político-pedagógico da escola? O tratamento é respeitoso em todos os níveis (alunos, professores, funcionários e comunidade)? Toda a comunidade tem o direito de participação neste espaço, garantindo à diversidade de gênero, etnia, religião etc.? Existem práticas que buscam dirimir a ostentação de posse e a competição pelo poder?

Quanto às *relações com o conhecimento* indagamos: o conteúdo e as atividades são escolhidos e aplicados de forma a garantir o direito à diversidade e pluralidade cultural? Que valores estão sendo transmitidos? Costumes e crenças estão sendo impostos? A seleção e abordagem de conteúdos incentivam práticas de consumo? O conhecimento científico e escolar é colocado em diálogo com outras formas de saber? Que concepções de natureza e de ambiente estão sendo abordadas?

As *atividades administrativas* que organizam a vida escolar levam em consideração a perspectiva da educação para a sustentabilidade? Existem práticas que estimulam o baixo consumo de materiais escolares (papéis, lápis etc.)? Existem práticas de coletas seletivas e de reutilização de matérias? A merenda é produzida de forma suficiente para todos os alunos e evitam-se desperdícios? Está de acordo com as necessidades nutricionais dos alunos?

As *atividades pedagógicas*: Consideram a diversidade cultural, social, religiosa etc.? Levam em consideração o tempo de aprendizagem de cada aluno? São equilibradas em relação ao gênero, ou seja, contemplam o interesse de meninos e meninas de forma equilibrada? São diversificadas e apresentam

flexibilidade para contemplar as diferenças individuais? As ações da professora (do professor) reforçam ou evitam atitudes de desrespeito e intolerância entre os alunos? Ensinam as crianças a mudar atitudes indesejáveis como as práticas de fazer piadas e estabelecer rótulos preconceituosos entre os colegas?

Identificar, de forma crítica, respostas para estas e outras questões não é uma tarefa simples, pois, na maioria das vezes, nem nos damos conta da forma pela qual agimos cotidianamente. Por exemplo, na escola, tradicionalmente são realizadas muitas atividades relacionadas às datas comemorativas: Páscoa, Festa Junina, Natal, entre outras. Estas atividades, que poderiam ser utilizadas pedagogicamente para discutir questões culturais, de regionalidade, ou movimentos de aculturação e de permeabilidade cultural, via de regra, são trabalhadas de forma a criar estereótipos, como o caipira rasgado e sem dente, ou ainda, introduzindo ritmos que não estão diretamente relacionados com a origem da festa, como a invasão do *country*, por exemplo, sem uma correspondente referência e explicação para tal procedimento. Podemos também identificar as inúmeras vezes em que ajudamos a reforçar os apelos de consumo da mídia nas atividades promovidas pela escola para comemorar o dia das mães, dos pais, natal, páscoa etc. Além da dominação de padrões culturais que ajudamos a robustecer como é o caso da configuração de uma família feliz constituída por pai, mãe e filhos, quando esta configuração não corresponde a nossa realidade.

Reconhecemos a complexidade da mudança pretendida em busca de modelos de escolas e de educação sustentável. No entanto, tal como para Paulo Freire, esta é uma utopia necessária, é a mola propulsora para uma real mudança educacional e o começo da transformação social e da recuperação do equilíbrio ambiental.

5.5 Atividades de aplicação e prática

Seguem abaixo orientações de atividades individuais e/ou coletivas que poderão ser adotadas como básicas ou complementares, dependendo das situações de ensino e aprendizagem.

5.5.1 Atividades individuais

Ler os textos: “A sustentabilidade na cultura escolar”, disponível na apostila e no ambiente virtual e “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, disponível em: <www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Cidadania_Planetaria/Ecopedagogia/tratado_ambiental.htm>, no CD e no ambiente virtual.

Concluir a leitura do livro “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, de Edgar Morin, e preencher o quadro disponível no ambiente virtual.

Escolher uma escola, nos sites explorados na disciplina “Educação a distância: instrumentos e tecnologias”, ou outros sites, ou ainda, nas escolas que você conhece e/ou atua, e identificar aqueles elementos que, de acordo com os textos, “A Sustentabilidade, na cultura escolar” e “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, caracterizam uma cultura escolar sustentável ou insustentável e preencher o quadro “Sustentabilidade e insustentabilidade na cultura escolar”, disponível no ambiente virtual.

5.5.2 Atividades coletivas

Produzir uma situação de ensino por meio da qual você possa trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental com as situações e os conceitos abordados nesta unidade.

5.5.3 Atividades avaliativas

A avaliação desta unidade está pautada na sua participação nas atividades, observando suas colocações, reflexões e intervenções sobre o tema. Todas as atividades que gerem uma produção escrita serão avaliadas. Nesta unidade haverá uma avaliação presencial individual e uma coletiva, ambas realizadas no mesmo dia, em períodos distintos.

5.6 Estudos complementares

5.6.1 Saiba mais...

- SANTOS, Maria Eduarda dos; FREITAS, Denise de. *AMI FRON PAT. Histórias para não adormecer*. Lisboa-Portugal: Livros Horizonte, 2008.

5.6.2 Outras sugestões de fontes de informação (links, revistas, filmes etc.)

Indicação de filmes:

- “Nenhum a menos” - Título Original: Notoneless; Pais de origem: China; Ano de Produção: 1999; Estúdio: Sony Pictures; Direção: Zhang Yimou.

- “Escritores da Liberdade” – Título original: FreedomWriters; País de origem: Alemanha, EUA; Ano de Produção: 2007; Estúdio: Paramount Pictures; Direção: Richard LaGravenese.

Revistas:

- *Pesquisa em Educação Ambiental*, UFSCar, USP, UNESP, publicação semestral.

5.7 Referências

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREITAS, D. de; ZUIN, V. G.; PAVESI, A. A inserção da dimensão ambiental na formação de professores. In: ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C. L. B. OLIVEIRA, R. M. M. A. (Org.) *Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. A. (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/torres/gadotti.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, H. T.de; FREITAS, D.O contexto político-pedagógico e a construção de características para diagnosticar e implementar a ambientalização curricular nos cursos de graduação na Universidade Federal de São Carlos - Brasil In: MERCÈJ.; GELI, A. M.; Eva Arbat. (Org.). *Ambientalización Curricular de los estudios superiores. 2 - Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios*. 1 ed. Girona - Espanha: Diversitas, 2003, v. 2, p. 125-137.

ROSA, M. I. P. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M.(org.). *Cotidiano Escolar – emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha E, 2007. (p. 41-52).

SOBRE OS AUTORES

Denise de Freitas

Concluiu o doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa Portugal. Mestrado em Educação pela UFSCar. Especialização em Ensino de Ciências pela UNICAMP. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá de Ribeirão Preto. Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos e Assessora do Setor de Biologia do Centro de Divulgação Científico e Cultural USP-SC. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua em cursos de formação inicial e continuada de professores de ciências e realizado estudos de investigação neste âmbito. As pesquisas desenvolvidas no campo da Educação centram-se nas subáreas: i) formação de professores de Ciências; ii) processos de ensino e aprendizagem; iii) ensino de Ciências e Biologia; iv) educação ambiental.

Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Graduada em Direito (FURG, 1998) e especialista em Direito Ambiental (UNIMEP, 2004). É mestra em Educação para a Ciência (UNESP/Bauru, 2003) e doutora em Educação pela UFSCar (2008). Realizou estágio de doutorado no Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa (CIE/UL) e pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS no âmbito do PNPd/CAPES. Desde 2010 é professora adjunta no Departamento de Biologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) onde atua na Área de Ensino das Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão na área de educação ambiental e ensino de ciências.

Célia Weigert

Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos, com mestrado realizado na Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, na área de Ensino de Ciências e doutoranda na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de sociologia da educação. Atualmente é professora na Universidade Federal de Alfenas, sul de Minas. Ministra aulas de

Laboratórios de Ensino de Ciências e de Biologia; na Educação à Distância oferece as disciplinas relacionadas com o ensino de ciências e de biologia para os cursos de Ciências Biológicas e de Química, licenciatura, EAD. Orienta trabalhos principalmente na área de Alfabetização Científica e metodologias de ensino. Oferece disciplina de Planejamento e Ensino de Ciências para o curso de Especialização em Teorias e Práticas de Ensino, oferecido pela Universidade Federal de Alfenas para a formação continuada.

Gislaine Gomes da Costa

Possui graduação em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (2002), graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (2001) e mestrado em Farmacologia pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atua, desde 2007, como tutora virtual de disciplinas de diferentes cursos de graduação da UAB-UFSCar e atualmente trabalha como educadora na Coordenadoria de Educação e Difusão do Centro de Biotecnologia Molecular e Estrutural CBME e Instituto Nacional de Biotecnologia Estrutural e Química Medicinal em Doenças Infecciosas INBEQMeDI, vinculada ao Instituto de Física de São Carlos (USP), desenvolvendo atividades pertinentes a educação e a disseminação do conhecimento relacionado à Biologia Estrutural e Biotecnologia.

Isabela Custódio Talora Bozzini

Formada em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela UNESP e em Pedagogia. Fez mestrado em Educação na UNIMEP. É doutora em Educação pela UFSCar. Professora de Ciências há mais de 15 anos e Professora Universitária há mais de dez anos. Foi coordenadora do Programa Teia do Saber em São José do Rio Pardo. Foi professora, coordenadora de curso, vice-diretora e diretora da autarquia municipal Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo. Foi professora da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde também atuou no Colegiado do Curso de Biologia (Ilhéus-BA). Atua em pesquisas na área de formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia. Atualmente é professora de Ciências e Biologia na Cooperativa de Professores Lumen e Professora contratada da UFSCar - São Carlos.

Luisa Dias Brito

Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus - Bahia, lotada no Departamento de Ciências Biológicas, atuando na área de Ensino de

Biologia. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolveu estágio (Doutorado Sanduíche) no Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - PT. Graduiu-se em Ciências Biológicas - licenciatura e bacharelado - pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus Rio Claro (2001). Tem experiência como professora de Ciências e Biologia da educação básica do sistema público de ensino e na formação de professores de ciências e biologia no ensino superior. No campo acadêmico tem como foco de interesse os seguintes temas: currículo e ensino de ciências e biologia e formação de professores das referidas áreas.

Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1983), mestrado em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo-USP (1988), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar (2005) e pós-doc em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo-USP (2007). Atualmente é docente adjunta da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação a Distância da UFSCar. Está atualmente exercendo a Coordenação da Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional na Secretaria de Educação a Distância - CoDAP- SEaD/UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores Inicial e Continuada, Formação de Professores de Ciências e Difusão Científica e Educação Científica em espaços não formais. Pesquisa atualmente a Formação e Prática docente pela e para a EaD.

Maria das Graças Monte

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de Ciências do ensino básico na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de Ciências e de Biologia e de pesquisa no campo da Educação Ambiental.

Maria Luiza Machado Menten

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (1981), trabalhou como professora na rede pública do Estado de São Paulo de

1987 a 2008 e hoje atua como supervisora de ensino junto à Diretoria de Ensino de Araraquara. Participou do Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo (1999-2001), atuou como avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático – Ciências (2008), no Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio – Biologia (2012) e no Programa Nacional de Biblioteca do Estudante (2010). Concluiu o mestrado em Educação pela UFSCar em 2007 e foi tutora no curso de Pedagogia – EaD – UFSCar em 2008.

Sandra Fagionato Ruffino

Possui graduação em Ecologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2012). Trabalhou junto à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos como professora de apoio com a função de fomentar ações de Educação Ambiental e Ensino de Ciências junto às escolas e como Chefe da Divisão de Educação Infantil (4 a 6 anos). Atualmente é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação ambiental e ensino de ciências.

Vânia Gomes Zuin

Bacharel e licenciada em Química pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Ciências pela USP, com estágio doutoral na Università degli Studi di Torino, Itália. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Pós-doutora em Química pela USP e pelo Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung, Alemanha, com apoio da fundação Alexander von Humboldt (AvH). Atualmente, é professora doutora da Universidade Federal de São Carlos, junto ao Departamento de Química, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Química e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Química e Educação. Coordena projetos de pesquisa nacionais e internacionais e possui dezenas de artigos publicados em periódicos indexados, além de livros e capítulos de livros, tendo sido agraciada com o 52º prêmio Jabuti de bronze, pela edição do livro “Química Verde: fundamentos e aplicações” (EdUFSCar).

