Patrícia Ramos Braick ▪
Myriam Becho Mota

Lygia Terra ▪ Regina Araujo ▪
Raul Borges Guimarães

Maria Lúcia de Arruda Aranha

Afrânio Silva ▪ Bruno Loureiro ▪ Cassia Miranda ▪
Fátima Ferreira ▪ Lier Pires Ferreira ▪
Marcela M. Serrano ▪ Marcelo Araújo ▪
Marcelo Costa ▪ Martha Nogueira ▪
Otair Fernandes de Oliveira ▪ Paula Menezes ▪
Raphael M. C. Corrêa ▪ Rodrigo Pain ▪ Rogério Lima ▪
Tatiana Bukowitz ▪ Thiago Esteves ▪ Vinicius Mayo Pires

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
Código da coleção:
0184P21204
Código da obra:
0184P21204137

MODERNA PLUS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

MANUAL DO PROFESSOR

SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA

Área do conhecimento:
Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas

MODERNA

MODERNA

PATRÍCIA RAMOS BRAICK
Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

MYRIAM BECHO MOTA
Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB), e licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG). Pesquisadora.

LYGIA TERRA
Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora de Geografia na rede pública estadual de São Paulo.

REGINA ARAUJO
Doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente de cursos preparatórios para o Itamaraty.

RAUL BORGES GUIMARÃES
Doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Presidente Prudente).

MARIA LÚCIA DE ARRUDA ARANHA
Bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo por mais de três décadas.

AFRÂNIO SILVA
Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Colégio Pedro II (RJ).

BRUNO LOUREIRO
Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro.

CASSIA MIRANDA
Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora de Sociologia na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (RJ).

FÁTIMA FERREIRA
Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ) e mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

LIER PIRES FERREIRA
Doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELA M. SERRANO
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do ensino básico técnico e tecnológico no Rio de Janeiro (RJ).

MARCELO ARAÚJO
Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELO COSTA
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARTHA NOGUEIRA
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

PAULA MENEZES
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RAPHAEL M. C. CORRÊA
Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RODRIGO PAIN
Doutor em Ciências pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de Estudos Internacionais Comparados, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professor do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ).

ROGÉRIO LIMA
Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

TATIANA BUKOWITZ
Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

THIAGO ESTEVES
Mestre em Ciências pelo curso de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

VINICIUS MAYO PIRES
Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MODERNA PLUS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação editorial: Ana Claudia Fernandes, Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Ana Carolina F. Muniz, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Edmar Ricardo Franco, Juliana Cava Tanaka, Leonardo Canuto de Barros, Magna Reimberg Teobaldo, Mônica Torres Cruvinel, Sandra Machado Ghiorzi
Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem
Preparação de texto: Adriana Bairrada, Cecília Kinker
Assessoria didático-pedagógica: Anna Barreto, Helena Morita
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Ana Carolina Orsolin
Capa: Daniel Messias
Foto: © VectorCreation/Shutterstock
Edição de arte: Flavia Maria Susi, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Flavia Maria Susi
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Know-how Editorial
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Camila Lago, Daniela Baraúna, Elena Ribeiro
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Eliane Monteiro, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Ricardo Rodrigues, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna plus : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Natureza em transformação -- Globalização, emancipação e cidadania -- Trabalho, ciência e tecnologia -- Poder e política -- Sociedade, política e cultura -- Conflitos e desigualdades

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio).

20-37415 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livro-texto : Ensino médio 373.19

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, espera-se que os estudantes consolidem o aprendizado dos anos anteriores, que desenvolvam autonomia intelectual para refletir sobre a realidade complexa que os cerca, e que tenham condições de exercer a cidadania conscientemente e traçar um projeto de vida.

Para os estudantes, este desafio é potencializado por outros apresentados durante a adolescência, fase da vida de grandes transformações físicas, emocionais e psicológicas: as mudanças do corpo, as relações afetivas, dúvidas em relação ao futuro profissional e muitos outros motivos geradores de conflitos internos às vezes incompreendidos por quem está ao redor.

Para os professores, a difícil missão de estabelecer uma estratégia de trabalho sustentável que garanta o diálogo com estudantes de perfis tão diferentes se torna mais árdua pelas cobranças de resultados, a dificuldade de se manter atualizado(a) devido aos inúmeros afazeres exigidos pelo ofício (dentro e fora das salas de aula e nem sempre em condições adequadas) e a necessidade de acompanhar as políticas educacionais em constante transformação, como a Reforma do Ensino Médio, que definiu uma nova organização curricular para esta etapa do ensino.

Por tudo isso, esta coleção une o trabalho de autores e autoras experientes dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com o objetivo de subsidiar uma experiência de ensino-aprendizagem que seja realmente significativa, colaborando com o trabalho docente para o efetivo desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para os estudantes do Ensino Médio e contribuindo para a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável.

Desejamos a todos um excelente ano letivo.

Os autores

MODERNA

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos V

1. O novo Ensino Médio V

2. A BNCC para o Ensino Médio VII

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas IX

3. A BNCC na coleção XIV

Culturas juvenis e projetos de vida XIV

Os temas contemporâneos: formação ética e cidadã XVI

As tecnologias digitais e a computação XIX

4. Práticas para o ensino XXII

Levantamento dos conhecimentos prévios e estruturação de uma aprendizagem significativa XXII

O uso de metodologias ativas XXV

Desenvolvimento da análise, inferência e argumentação XXVI

O estudo cartográfico XXVIII

Métodos de avaliação XXX

5. Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos XXXIV

6. O ensino interdisciplinar XXXVII

7. Outros subsídios de planejamento para o curso XXXIX

Sugestões de cronogramas XXXIX

8. A coleção XL

9. Referências bibliográficas XLIV

Orientações específicas deste volume XLVII

1. Justificativa e objetivos XLVII

2. Início de conversa L

3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo LI

Capítulo 1 Cultura: uma trajetória humana LI

Capítulo 2 Indivíduo, sociedade e cultura LVI

Capítulo 3 Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais LXII

Capítulo 4 Brasil: diversidade cultural LXVI

Capítulo 5 Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República LXXII

Capítulo 6 Brasil republicano e ditaduras na América Latina LXXVI

4. MovimentAção: O acesso à arte e à cultura LXXXIII

5. Referências bibliográficas deste volume LXXXVI

MODERNA

1. O novo Ensino Médio

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e determinou a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Até então, conforme a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Médio (antigo segundo grau) não era obrigatório.

Quase uma década após a promulgação da Constituição, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo as quais a educação é entendida como um processo formativo abrangente que se desenvolve "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Quatro anos depois, seguindo o movimento de promoção de reformas educacionais que permitissem ao país melhorar os índices de escolarização e nível de conhecimento de seus jovens para superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos países desenvolvidos, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), que reconheceram um novo contexto para os anos finais da Educação Básica e reiteraram a necessidade de um ensino contextualizado para a formação integral do estudante.

> "O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.
>
> Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.
>
> Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

Apesar de todos os esforços, no início da segunda década do século XXI, o modelo predominante para o Ensino Médio no Brasil ainda era essencialmente aquele que se estabeleceu durante a Primeira República (1889-1930): os estudantes são agrupados em turmas de acordo com sua idade, e a progressão de um ano para outro depende da assimilação de conteúdos dos diversos componentes curriculares – as disciplinas. Essas são ministradas por professores e professoras especialistas em horários delimitados e preestabelecidos, havendo pouca ou nenhuma interação entre os componentes curriculares. O conhecimento assim ministrado, em geral, adquire contornos tecnicistas e é apresentado de maneira fragmentada, sem relação com a realidade vivida pelos jovens, parecendo-lhes frequentemente distante e destituído de sentido (GERHARD; ROCHA, 2012).

A despeito de sua longevidade, esse modelo continuou sendo questionado e diversas propostas têm sido apresentadas no sentido de efetivar um ensino mais dinâmico e crítico, que favoreça o protagonismo e a autonomia dos estudantes, de flexibilizar o currículo, de desenvolver não só as habilidades cognitivas dos jovens, mas também as socioemocionais. As propostas nesse sentido ganharam força com os repetidos diagnósticos de esgotamento do sistema tradicional de ensino feitos por meio das avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e as internacionais, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – sigla do inglês *Programme for International Student Assessment*).

MODERNA

O desempenho dos estudantes no Saeb somado às taxas de rendimento escolar (aprovação) compõem o Índice da Educação Básica (Ideb), formulado para medir a qualidade do aprendizado no país e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Há mais de uma década, os números do Ideb para o Ensino Médio mantêm-se estagnados e abaixo da meta tanto para o ensino privado como para o público.

Ideb: Ensino Médio nacional							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5

Fonte: IBGE. *Ideb – Resultados e metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 8 maio 2020.
Os dados marcados em bege referem-se ao Ideb que atingiu a meta estipulada para aquele ano.

Nesse contexto, em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo as bases do que foi chamado "o novo Ensino Médio", que tem como base:

- **ensino integral**, objetivando o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo dos estudantes;
- **articulação com a formação técnica profissional**, incluindo formação e práticas do trabalho de maneira integrada à Educação Básica;
- **flexibilização do currículo**, determinando uma formação geral básica estabelecida pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e uma parte diversificada composta de itinerários formativos e disciplinas eletivas;
- **ampliação da carga horária**, sendo 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas (no mínimo) para a parte flexível do currículo (itinerários formativos e disciplinas eletivas). Segundo a lei, a parte diversificada deve ser definida por cada sistema (rede) de ensino.

As possibilidades de distribuição das horas da formação básica geral e da parte flexível nos três anos do Ensino Médio são muitas, entre elas as exemplificadas na página a seguir.

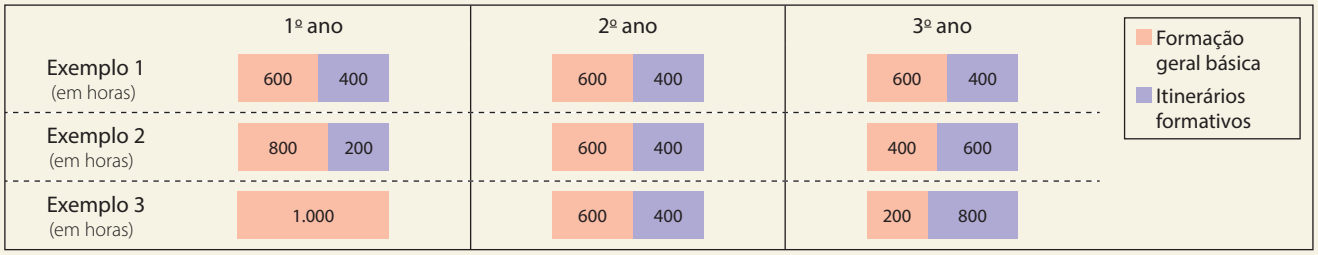
Como mencionado, a lei que estabeleceu a reforma do Ensino Médio definiu que os objetivos de aprendizagem essenciais para essa etapa da educação devem ser os definidos pela BNCC.

© JEAN GALVÃO

Charge de Jean Galvão sobre evasão escolar no Ensino Médio, 2018. Além do baixo rendimento escolar, a evasão é um problema da última etapa da Educação Básica a ser enfrentado. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) divulgados em 2019 pelo IBGE, 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola.

MODERNA

NOVO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 8 maio 2020.

2. A BNCC para o Ensino Médio

A formulação de referências comuns para a Educação Básica de todo o país foi determinada pela LDB, que atribuiu à União o papel de coordenação dessa tarefa.

> "Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
>
> § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
>
> [...]
>
> Art. 9º A União incumbir-se-á de:
>
> [...]
>
> IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;"

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 maio 2020.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, ao especificar as estratégias para alcançar as metas estabelecidas para a educação nacional, reforçou a determinação para a elaboração de currículos para todos os segmentos da Educação Básica, especificando para o Ensino Médio:

> "3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
>
> 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum."

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 maio 2020.

Assim, em junho de 2015, o Ministério da Educação (MEC), junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), instituiu por meio da Portaria n. 592 o grupo responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC.

Após debates, seminários, consultas públicas e três versões do documento, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) foi homologada em dezembro de 2017.

MODERNA

Nessa parte do documento já estavam definidas as **dez competências gerais da Educação Básica**, que se relacionam e se desdobram no tratamento didático para todas as etapas da Educação Básica, ou seja, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver atitudes e valores nos termos da LDB.

A BNCC entende como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

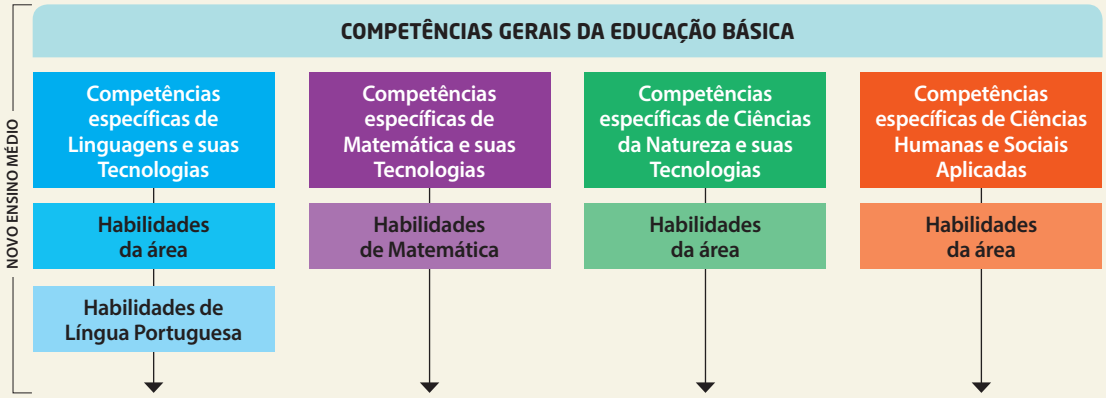
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 9-10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 maio 2020.

Em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, que, além da continuidade do desenvolvimento progressivo dessas competências gerais, determinou como objetivo do Ensino Médio a preparação básica dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental.

Assim como rege a lei, o documento estabeleceu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da última etapa da Educação Básica em quatro **áreas do conhecimento**: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale mencionar que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Esquematicamente, a nova organização pode ser representada da seguinte maneira:



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 8 maio 2020.

Desse modo, impôs-se uma reestruturação profunda para o Ensino Médio: a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas. Isso não significa a extinção das antigas disciplinas, mas uma abordagem delas dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

MB IMAGES/SHUTTERSTOCK

Como em um quebra-cabeça, no qual as peças conectadas corretamente formam uma imagem coerente, o processo educativo significativo só será alcançado pela conexão entre os saberes das diferentes áreas com o objetivo da formação integral do jovem para a vida.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por filosofia, geografia, história e sociologia, com o propósito de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, e sempre orientada por uma formação ética.

Considerando a maior maturidade cognitiva e a capacidade de articular informações e conhecimentos, espera-se que durante o Ensino Médio os estudantes possam ampliar seu repertório conceitual e desenvolver as capacidades de observação, memória e abstração para perceber de forma mais acurada a realidade e realizar raciocínios mais complexos, além de dominar a leitura de diferentes linguagens, fator essencial para os processos de simbolização e abstração.

MODERNA

© 2020 KING FEATURES SYNDICATE/IPRESS

Tirinha de Dik Browne, 1982. Ao satirizar a incapacidade do personagem Hamlet para explicar o amor como sentimento, o chargista demonstra como o conhecimento meramente formal não é suficiente para a compreensão da complexidade da realidade.

Tendo em vista esses aspectos e as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nessa etapa da educação formal, a BNCC definiu categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a serem tematizadas e problematizadas:

- **Tempo e espaço**: categorias essenciais para o estudo das Ciências Humanas uma vez que permitem a identificação de contextos, a análise de acontecimentos e a compreensão de processos, bem como as suas rupturas e permanências.

  Durante o Ensino Médio os estudantes devem desenvolver a compreensão de dimensões simbólicas e abstratas do tempo e as noções de diferentes sociedades sobre ele, ultrapassando a percepção uniforme de linearidade. Em relação ao espaço, espera-se que se tornem capazes de entender as suas dimensões históricas e culturais além de suas representações cartográficas, pois a trajetória de diferentes grupos humanos (migrações, ocupações, disputas, produção e distribuição de produtos, relações de trabalho etc.) se realiza em um determinado espaço e em um tempo específico.
- **Território e fronteira**: categorias indispensáveis para a compreensão de processos identitários relacionados a territorialidades e de estabelecimento de fronteiras de diferentes significados (territoriais, culturais, econômicas, sociais, entre outras).

  Espera-se que os estudantes possam compreender que território, além de significar uma porção da superfície terrestre relacionada à sobrevivência, à identidade e à segurança de diferentes grupos humanos (nações, povos, Estados), como categoria engloba noções de lugar, região, limites políticos e administrativos, sendo, portanto, suporte de esquemas abstratos de organização espacial da realidade (cidades, estados, países). De forma associada, fronteira deve ser entendida como uma categoria historicamente construída que pode ser expressa nas dimensões territoriais, mas também culturais, econômicas, sociais e políticas – muitas delas, permeáveis e móveis.
- **Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética**: categorias que permitem a análise crítica dos estudantes sobre a sociedade em que vivem e sobre eles mesmos como indivíduos, além da compreensão das diferentes formas de organização social baseadas em valores, tradições, práticas, hábitos e formas específicas de manejar a natureza.

  Portanto, essas categorias são próprias da constituição das Ciências Humanas e Sociais, quando possibilitam a compreensão da produção do indivíduo como ser social, da forma como as diferentes sociedades se organizam no espaço físico-territorial, das especificidades das relações que estabelecem com o meio e as suas consequências ambientais.
- **Política e trabalho**: categorias importantes por mediarem a vida em sociedade, em que se pressupõem iniciativas individuais e coletivas.

  A política deve ser compreendida como meio de inserção do indivíduo no coletivo, de prática da cidadania e como forma das lógicas de poder estabelecidas entre diferentes grupos, o que inclui os tipos de organização dos Estados e o estabelecimento de governo.

  A dimensão do trabalho pode ser compreendida por diversas perspectivas: filosófica, histórica e sociológica entre outras, por se relacionar às formas de dominação e transformação da natureza, de produção de riqueza, de humanização ou de alienação.

Tendo como base essas categorias, e para assegurar aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, a BNCC definiu para o Ensino Médio seis **competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, que devem ser articuladas às competências gerais da Educação Básica. Cada uma das competências específicas se desenvolve por meio de um conjunto de habilidades.

MODERNA

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

Competência específica 1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Habilidades	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). **(EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. **(EM13CHS105)** Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência específica 2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
Habilidades	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. **(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). **(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. **(EM13CHS205)** Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. **(EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

MODERNA

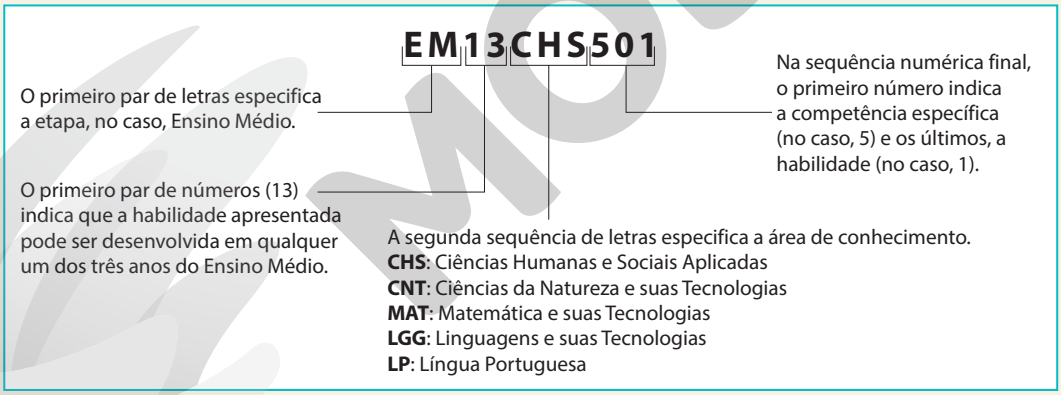
Competência específica 3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
Habilidades	**(EM13CHS301)** Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. **(EM13CHS302)** Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. **(EM13CHS303)** Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. **(EM13CHS304)** Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. **(EM13CHS305)** Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. **(EM13CHS306)** Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Competência específica 4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Habilidades	**(EM13CHS401)** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. **(EM13CHS402)** Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. **(EM13CHS403)** Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. **(EM13CHS404)** Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
Competência específica 5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Habilidades	**(EM13CHS501)** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. **(EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. **(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. **(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

MODERNA

Competência específica 6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Habilidades	**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. **(EM13CHS606)** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 571-579. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 maio 2020.

Como visto, as habilidades são identificadas por códigos, que representam as seguintes informações:



Vale lembrar que o uso da numeração sequencial para a identificação das habilidades não representa uma sequência a ser seguida, pois a organização do ensino deve ser feita pelas redes considerando suas especificidades.

SUGESTÃO

- ***Site***

Base Nacional Comum Curricular

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 maio 2020.

O portal da BNCC disponibiliza o documento em diferentes formatos, apresenta o seu histórico e, na aba "implementação", oferece ferramentas e material de apoio desenvolvidos pelas equipes do Programa ProBNCC.

MODERNA

3. A BNCC na coleção

Os seis volumes desta coleção foram organizados por eixos temáticos norteados pelas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas como fundamentais pela BNCC e suas relações. Considerando que tempo e espaço são categorias inerentes na tratativa de qualquer tema da área, apresentamos como temas: a transformação da natureza pelo ser humano; a relação entre globalização e os conceitos de emancipação e cidadania; trabalho, ciência e tecnologia; as implicações entre poder e política; as dimensões sociedade, política e cultura; e as condições de conflitos e desigualdades.

Esses volumes são independentes, ou seja, não sequenciais e autocontidos em relação à progressão das abordagens dos conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades, possibilitando arranjos flexíveis, para que escola e professores organizem seus cursos com autonomia, de acordo com sua realidade.

Em cada um dos volumes, o desenvolvimento do respectivo tema se dá na perspectiva dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, viabilizando o estudo interdisciplinar e aprofundando os conhecimentos do Ensino Fundamental de forma relacionada à atualidade, além de apresentar abordagens novas referentes aos componentes de filosofia e sociologia, introduzidos nessa etapa dos estudos. Para tanto, priorizam-se atividades de pesquisa, análise e produção, para que se efetive um processo significativo da aprendizagem, como mais bem explicado adiante.

No conjunto desses seis volumes, todas as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas respectivas habilidades, são trabalhadas. Nas orientações específicas de cada um deles, são explicitados os objetivos de aprendizagem, as respectivas justificativas e a articulação destes com as referidas competências e habilidades, bem como as possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento.

Além das categorias, competências e habilidades estabelecidas para cada área do conhecimento na etapa final da Educação Básica, a BNCC discorre sobre outros aspectos que devem ser considerados para que os objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio sejam alcançados. A seguir, apresentaremos cada um deles, explicando como são contemplados pela coleção.

Culturas juvenis e projetos de vida

O historiador Philippe Ariès (1981) – um dos pioneiros nos estudos sobre a infância – apontou que na sociedade medieval esse período da existência humana era bastante reduzido, pois, assim que os indivíduos adquiriam desenvoltura física, eram misturados aos adultos, partilhando seus espaços de trabalho e de entretenimento, entre outros. Assim, de forma muito acelerada, as crianças pequenas eram transformadas em miniadultos.

A prática social descrita pelo autor perdurou nas sociedades ocidentais industrializadas, pois não existia uma preocupação em relação ao que hoje chamamos "trabalho infantil". Segundo o autor, somente no século XX apareceu a distinção da adolescência. Assim, a concepção de uma etapa específica do desenvolvimento humano entre a infância e a fase adulta é algo relativamente novo. Contudo, a definição de juventude não é única, pois compreende aspectos biológicos, etários, psicológicos e sociais.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definiu a adolescência como a fase que se estende dos 12 aos 18 anos. Embora a adolescência possa estar contida na ideia de juventude, não pode ser confundida com ela. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o fator etário pode ser flexibilizado de acordo com as condições de vida do indivíduo:

> "Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos.
>
> Segundo diversas circunstâncias particulares, identificam-se como jovens um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos."
>
> UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: Unesco, 2004. p. 25.

Além do exposto, deve-se considerar que a transição entre a infância e a vida adulta também é marcada pelas mudanças biológicas, que ocasionam alterações físicas. Essas transformações provocam uma nova percepção do jovem em relação a si, e, consequentemente, sobre o mundo no qual vive, alterando aspectos emocionais e suas formas de relacionamento.

Desse modo, a juventude é uma concepção simbólica social, que considera alguns aspectos biológicos, do grupo no qual o indivíduo considerado jovem está inserido e dele próprio, para significar uma série de características, comportamentos e atitudes atribuídas a essa determinada condição.

Por tudo isso, atualmente é consenso entre os especialistas que não é possível tratar sobre um conceito singular de juventude, sendo mais adequado se referir às **juventudes**. Segundo o sociólogo português José Machado Pais (1996), assim como existem múltiplas formas de juventude, inúmeras são as possibilidades de estudá-las.

Por isso, na direção de adequar o ensino às demandas da sociedade contemporânea e às expectativas e necessidades dos diferentes perfis de estudantes do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) evidenciaram a importância de não assumir uma caracterização específica e homogênea do público dessa etapa do ensino. Ao contrário, destaca que esses jovens devem ser percebidos como sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades específicas, sustentando, assim, a importância do reconhecimento da juventude:

MODERNA

LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Mulheres da etnia Kamayurá da aldeia Ipavu, no município de Gaúcha do Norte (MT), dançam durante o Uluri, 2018. Nesse ritual, a adolescente, que passou por reclusão após a menarca, é liberada para a participação da vida em comunidade. As concepções sobre juventude e maturidade dependem do meio no qual o indivíduo está inserido.

> "[...] como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes."
>
> CNE. *Resolução n. 5, de 4 de maio de 2011*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 9 maio 2020.

Essa noção é adotada pela BNCC, que, além de reconhecer as juventudes de forma múltipla e dinâmica, destaca sua capacidade para participar ativamente e de forma protagonista na sociedade. Por isso, o reforço sistemático para o estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem que garantam aos estudantes o desenvolvimento de competências que lhes habilitem para a leitura crítica da realidade, o exercício da cidadania e o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo, o que inclui a aptidão para delinear um projeto de vida.

Assim como as juventudes, o conceito de cultura, essencial às Ciências Humanas e Sociais, não é uníssono. Não nos deteremos aqui às discussões que voltam à gênese da antropologia em torno da concepção do termo, pois as formulações são variadas e, às vezes, contraditórias. Tomaremos a definição mais acessível e aplicada desse conceito, elaborada pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor. Segundo ele, cultura é tudo aquilo que permeia a produção e o modo de vida de um povo. Ou seja, é todo o complexo de conhecimentos e habilidades empregado socialmente pelos indivíduos nas suas produções materiais e imateriais. Por isso, não é possível tratar de cultura sem a análise de seu contexto.

Nesse sentido, apesar das situações multifacetadas da educação no país, não podemos esquecer que, de forma geral, a escola é também o espaço de socialização para os jovens, aspecto fundamental na formação de suas identidades. Dependendo de sua organização, muitas vezes, a escola é o lugar no qual o jovem passa a maior parte do seu tempo. Assim, o ambiente escolar é aquele no qual os jovens estreitam relações e formam grupos de acordo com suas afinidades. Esses grupos têm maneiras próprias de se expressar (roupas, músicas, hábitos de consumo etc.) totalmente relacionadas ao seu contexto, formando o que pode ser chamado "subculturas" ou "culturas juvenis".

Por isso, para que os objetivos de uma educação integral se concretizem, promovendo o desenvolvimento de indivíduos capazes de aprender a se conhecer – considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social – e de planejar e seguir seus projetos de vida, é necessário que a escola seja um espaço de acolhimento da diversidade (em que as diferentes expressões juvenis tenham espaço), de promoção do respeito aos indivíduos e aos seus direitos e de reconhecimento dos estudantes como interlocutores legítimos, dando, assim, espaço para que sejam protagonistas de seu processo de escolarização.

Com o objetivo de oferecer subsídios aos educadores nesse sentido, este manual oferece sugestões de práticas para sala de aula que podem auxiliar na mediação de conflitos e no acolhimento das diferenças no espaço escolar (ver "Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos").

No livro do estudante, o boxe "Você pesquisador" oferece a eles oportunidades de investigação sobre questões da atualidade, promovendo a ampliação de seus conhecimentos e das competências e habilidades relacionadas à pesquisa, ferramenta indispensável para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da análise crítica. Além disso, a seção "MovimentAção" apresenta propostas estruturadas

de trabalho colaborativo para a intervenção cidadã, geralmente com uso de tecnologia digital de informação e comunicação, relacionadas às questões ou aos impasses comuns às comunidades para que os jovens possam assumir papéis protagonistas junto ao meio em que vivem, desenvolvendo competências e habilidades e expressando sua juventude. Todas as orientações necessárias para a condução dessas propostas são apresentadas na parte dedicada às orientações específicas do volume.

SUGESTÕES

• Livro

Culturas juvenis: múltiplos olhares

Afrânio Mendes Catani; Renato de Sousa Porto Gilioli. Campinas: Editora Unesp, 2008.

Apresenta análises de expressões de diferentes grupos juvenis do espaço urbano em busca de compreender as diferentes juventudes, reconhecendo as culturas jovens como legítimas e relacionando-as a aspectos diversos como educação, entrada no mercado de trabalho, formações familiares e violência.

• *Site*

Observatório da juventude UFMG

Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/>. Acesso em: 9 maio 2020.

O programa de ensino e extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realiza desde 2002 pesquisas e projetos relacionados ao tema juventude e educação. Por meio de seu portal o programa disponibiliza publicações, vídeos e materiais didáticos do seu acervo.

Os temas contemporâneos: formação ética e cidadã

No final da década de 1990, durante o movimento das reformas em busca da consolidação de uma educação voltada para a formação cidadã, na qual os conteúdos formais devem estar associados à realidade social dos estudantes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendaram a abordagem de seis **Temas Transversais** (saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo) pelos diferentes componentes curriculares.

Em 2010, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), documento normativo que tornou obrigatório o trabalho com temas abrangentes e contemporâneos de forma articulada aos conteúdos escolares tanto na parte da formação básica comum, que viria a ser estabelecida pela BNCC, quanto na parte diversificada do currículo, por se tratar de assuntos que afetam a vida nas esferas individual, local e global.

Além da obrigatoriedade da abordagem desses temas, o documento reafirma a transversalidade como critério orientador das práticas pedagógicas para a tratativa desses temas:

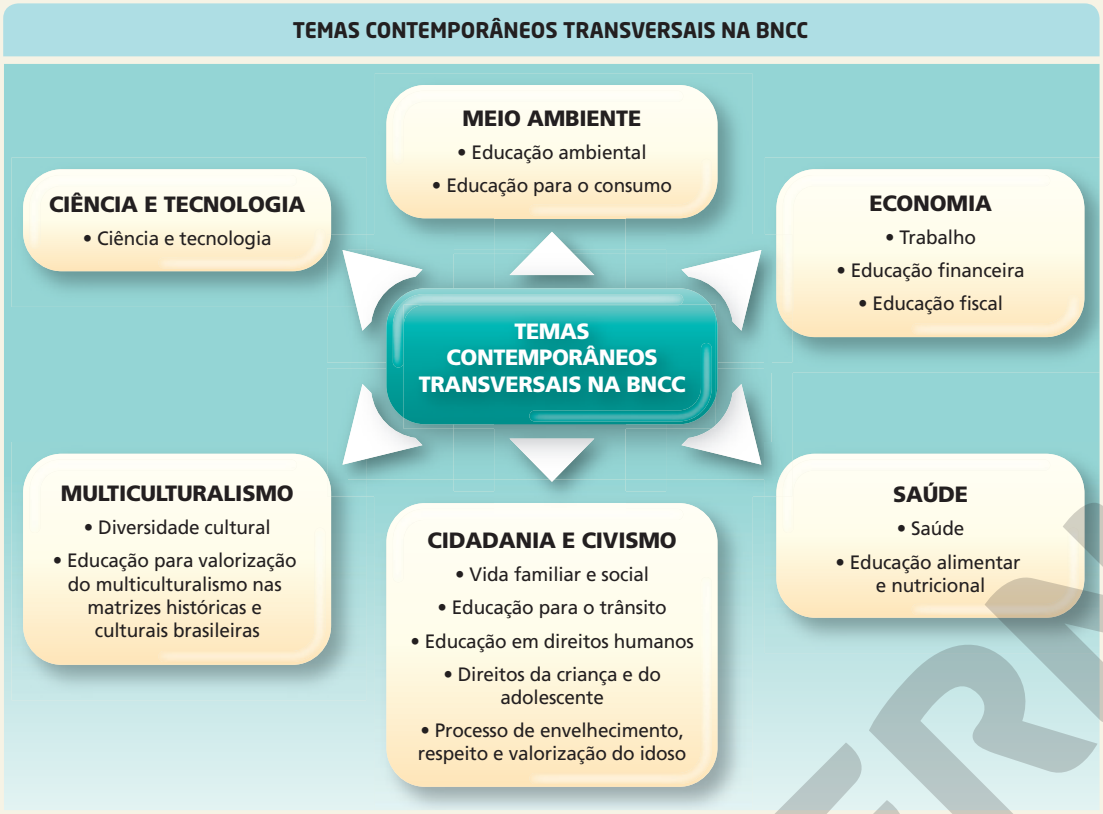
> "A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>. Acesso em: 9 maio 2020.

Complementando as disposições legais, a BNCC reforçou a obrigatoriedade do trabalho transversal de temas contemporâneos e ampliou o número para quinze, indicando o marco legal de cada um. São eles:

1. Direitos da criança e do adolescente;
2. Educação para o trânsito;
3. Educação ambiental;
4. Educação alimentar e nutricional;
5. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
6. Educação em direitos humanos;
7. Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
8. Saúde;
9. Vida familiar e social;
10. Educação para o consumo;
11. Educação financeira;
12. Educação fiscal;
13. Trabalho;
14. Ciência e tecnologia;
15. Diversidade cultural.

Em 2019, com o objetivo de orientar as redes em relação ao trabalho com esses assuntos, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contextos históricos e pressupostos pedagógicos*. Nessa publicação, os quinze **Temas Contemporâneos Transversais** (TCT), denominação adotada desde então, foram agrupados em seis macroáreas temáticas, conforme o esquema a seguir:

MODERNA



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. p. 13. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 9 maio 2020.

O documento ressalta que os referidos temas não devem ser trabalhados de forma rígida, em estruturas fechadas, mas integrados às diferentes áreas do conhecimento, cabendo às redes de ensino verificar a melhor forma de incorporarem o desenvolvimento obrigatório desses temas aos seus currículos.

Para auxiliar o trabalho dos educadores nesse aspecto, esta coleção apresenta a seção "Em pauta", desenvolvida especialmente com o objetivo de promover leituras (principalmente notícias, reportagens, artigos jornalísticos, publicações institucionais não acadêmicas) e discussões relacionadas aos temas contemporâneos transversais enunciados pelas DCNs e pela BNCC.

Além da referida seção, a coleção oferece outras oportunidades para a abordagem de temas contemporâneos transversais de forma integrada aos conteúdos de Ciências Humanas e Sociais. Como exemplo, elencamos no quadro a seguir ocasiões apresentadas no volume que tem como tema a transformação da natureza pela ação humana.

EXEMPLO DE ABORDAGEM DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS EM UM VOLUME DA COLEÇÃO

Tema	Oportunidade	Abordagem
Ciência e tecnologia	Capítulo 2: boxe "Ciência em contexto"	Ao abordar os *puquios*, construções dos povos originários da América que possibilitavam a captação de água subterrânea em uma das regiões mais áridas do planeta, pode-se discutir o uso da ciência e da tecnologia no manejo dos recursos naturais e como essa tecnologia ainda é utilizada pelas pessoas da região na atualidade como uma das formas de garantir seu abastecimento hídrico.
Educação ambiental	Capítulo 3: texto base	O tema está na constituição do capítulo ao discutir perspectivas de diferentes sociedades em relação à natureza.
	Capítulo 3: boxe "Análise de dados"	Ao propor a análise e reflexão sobre os dados do gráfico acerca do consumo de agrotóxicos no Brasil.

MODERNA

Tema	Oportunidade	Abordagem
Educação ambiental	Capítulo 3: seção "Atividades", questões 3, 4 e 6	Respectivamente, ao abordar o ideal baconiano de progresso, solicitando aos estudantes que listem aplicações de tecnologias com impactos positivos e negativos ao meio ambiente; propõe aos estudantes que analisem um texto sobre o modo com o qual povos tradicionais indígenas se relacionam com a natureza; e questiona a possibilidade de conciliar consumo com hábitos sustentáveis.
	Capítulo 4: boxe "Trocando ideias"	Ao solicitar aos estudantes que avaliem medidas possíveis ao poder público para resolver o problema de poluentes na água.
	Capítulo 6: texto base	Parte constitutiva do capítulo que aborda a relação entre sociedade e meio ambiente.
	Capítulo 6: boxe "Trocando ideias"	Por solicitar aos estudantes que debatam sobre a questão ambiental sob a perspectiva da sua região (e, consequentemente, de sua realidade).
	Capítulo 6: seção "Atividades", questões 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9	Respectivamente, ao abordar a importância dos povos tradicionais no debate de justiça ambiental; ao solicitar que os estudantes elenquem problemas de sua localidade; ao propor que avaliem os impactos da queimada retratada; ao pedir que expliquem a relação dos movimentos camponeses com o debate nacional das questões ambientais a partir da década de 1950; também que analisem determinado problema global tratado em um excerto de uma publicação da ONU; ao propor uma avaliação crítica a respeito da chamada "Revolução Verde"; e ao solicitar investigações de casos recentes de injustiça ambiental.
	MovimentAção	Atividade que demanda dos estudantes pesquisa, análise e proposições em relação ao descarte de lixo em sua comunidade.
Educação para o consumo	Capítulo 4: texto base	Perpassa todo o capítulo sobre tempos da natureza e ação antrópica.
	Capítulo 4: seção "Em pauta"	Ao tratar sobre consumo consciente, provocando uma reflexão a respeito da conduta individual de cada estudante.

Do mesmo modo, os demais volumes da coleção possibilitam abordagens integradas dos temas contemporâneos transversais mais diretamente relacionados aos seus respectivos assuntos. Todas as oportunidades estão devidamente sinalizadas nas orientações específicas de cada volume.

LICENCIADO POR AUTVIS, BRASIL, 2020 - COLEÇÃO PARTICULAR

A grande onda, instalação do artista plástico francês Bernard Pras, 2007. A obra produzida com material encontrado no lixo, aborda a ação do homem sobre a natureza, provocando uma reflexão crítica em relação ao consumo e à relação humana com o meio ambiente, dois Temas Contemporâneos Transversais. Outras obras de arte com a mesma temática são reproduzidas na seção "MovimentAção" do volume que tem como tema a transformação da natureza pelo ser humano.

MODERNA

As tecnologias digitais e a computação

As tecnologias digitais e a computação são indissociáveis da vida contemporânea: para comunicação, produção, consumo e armazenamento de informações. O constante aprimoramento dessas tecnologias e a transformação ocasionada por elas abrangem as dimensões individuais, sociais e do mundo do trabalho. Um modelo de educação que pretenda uma formação ampla e integral de seus educandos não pode ignorar esse aspecto da atualidade.

Especialista no assunto, o professor José Armando Valente (2019) assinala que a ampliação do acesso aos dispositivos e, consequentemente, o aumento do uso das tecnologias digitais, inclusive na área educacional, não foram suficientes para o desenvolvimento do pensamento lógico dos estudantes e nem têm contribuído para a compreensão das especificidades do funcionamento dessas tecnologias. Ou seja, a maior parte das pessoas utiliza uma porção muito limitada do potencial desses recursos.

A constatação de Valente nos faz refletir sobre a dificuldade de adequação do campo educacional em relação ao novo. Nesse sentido, muito antes dele, Edgard Morin (2001) destacou saberes essenciais necessários para a educação do futuro, que não estavam previstos nos currículos escolares. Além de tratar sobre a importância de uma abordagem integrada das diferentes áreas do saber para a construção de um conhecimento pertinente à vida, Morin destacou a importância da formação para que os jovens consigam enfrentar o desconhecido. A mesma preocupação é expressa na BNCC:

> "Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 473. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 maio 2020.

Assim como expresso pela literatura especializada, o documento afirma a importância da inclusão da computação e das tecnologias digitais na educação formal básica para que essa aprendizagem tão necessária ao futuro dos jovens seja alcançada. As diferentes dimensões desses saberes estão previstas nas competências gerais da Educação Básica e nas competências específicas das diferentes áreas do conhecimento.

Ao tratar sobre os aspectos que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, a BNCC considera conhecimentos, habilidades, atitudes e valores organizados em três eixos de aprendizagem, os mesmos dos referenciais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) (2017):

- **Cultura digital**: relacionada ao uso fluente das tecnologias digitais da comunicação e informação de forma ética e responsável, compreendendo seus impactos sociais.
- **Mundo digital**: corresponde à compreensão em relação ao processamento da transmissão e da distribuição de informações de maneira segura por meio de diferentes dispositivos físicos (computadores, celulares etc.) e virtuais (internet, redes e nuvens de dados, entre outros), bem como do seu uso de forma competente e eficaz.
- **Pensamento computacional**: abrange o desenvolvimento das habilidades necessárias para resolver problemas de forma metódica e sistemática por meio do desenvolvimento de algoritmos: um conjunto de procedimentos lógicos para a solução de um problema em etapas.

A dimensão da cultura digital torna-se inerente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas uma vez que objetivos de aprendizagem da área estão voltados para a formação ética e cidadã dos jovens, o que compreende estudos e práticas norteados pela ideia de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, compreensão e reconhecimento das diferenças e combate a preconceitos de qualquer natureza (BNCC). Somam-se a isso as propostas da coleção para divulgação e compartilhamento do resultado de algumas atividades por meio digital.

As compreensões relativas ao mundo digital, por se relacionarem a aspectos mais técnicos, estão contidas nas competências e habilidades de outras áreas do conhecimento. Mas não é por isso que as Ciências Humanas e Sociais não podem contribuir estimulando práticas de produção e compartilhamento seguro de informação. Nesta coleção isso se concretiza por meio de atividades que demandam a produção e divulgação dos resultados por meio digital.

Quanto ao pensamento computacional, considerando que esse não necessariamente se reduz às soluções automatizadas aplicadas por computadores, sendo uma forma ordenada para analisar e resolver problemas, pode ser desenvolvido de maneira estruturada por todas as áreas de conhecimento.

A proposição do pensamento computacional como um conjunto de habilidades essenciais para todos, e não apenas para cientistas da computação, foi publicada pela pesquisadora Jeannette Wing em 2006. Segundo ela, para o desenvolvimento da capacidade analítica, o pensamento computacional deveria ser parte da formação das crianças, assim como a leitura, a escrita e os cálculos. Publicada por uma revista muito influente no meio acadêmico da computação (*Communications of the ACM*), as ideias da pesquisadora popularizaram-se e o assunto passou a compor a agenda de pesquisadores e teóricos da educação, bem como a dos responsáveis por políticas educacionais.

EM ABERTA

Inúmeros estudos foram realizados depois dessa publicação, inclusive críticas ao conceito de pensamento computacional apresentado por Wing, evidenciando a dificuldade de definição do conteúdo e da abordagem do tema na esfera escolar. Segundo Valente,

> "A tentativa de identificar conceitos e operacionalizar o pensamento computacional foi realizada por duas organizações, a *International Society for Technology in Education* (ISTE) e a *American Computer Science Teachers Association* (CSTA). Os membros dessas organizações trabalharam com pesquisadores da Ciência da Computação e das áreas de Humanas, e conjuntamente propuseram uma definição para o pensamento computacional que pudesse nortear as atividades realizadas na educação básica. Com esse trabalho eles identificaram nove conceitos: coleta de dados, análise de dados, representação de dados, decomposição de problema, abstração, algoritmos, automação, paralelização e simulação."

VALENTE, J. A. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital? Novos desafios para educação. *Revista Educação e Cultura contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 151-152, 2019.

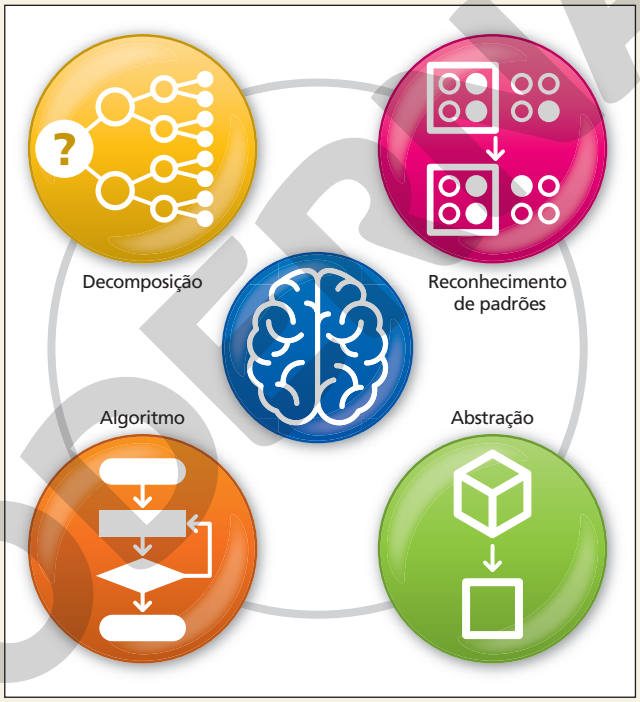
Pensando sobre a viabilidade escolar, muitos estudos revisaram as etapas que consistem na construção de um pensamento computacional, sugerindo práticas estruturadas em menos etapas essenciais. Alguns deles foram além, como o do professor Christian Puhlmann Brackmann (2017), ao reconhecer que a maioria das instituições escolares e das redes de ensino não estão equipadas adequadamente e a utilização massiva de aparatos tecnológicos não garante a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, por entender que o pensamento computacional se refere a uma abordagem que aplica diversas técnicas oriundas da ciência da computação para o estabelecimento de um novo foco educacional em um conjunto de competências de solução de problemas que devem ser compreendidos por uma nova geração de estudantes, propôs o trabalho para o desenvolvimento do pensamento computacional por meio de atividades sem o uso de dispositivos eletrônicos ou internet.

> "Não faz sentido, diante da possibilidade de acesso *full time* a dados e a informações, que se priorize a memorização, a repetição e a cópia pela cópia. Pelo contrário, o mais importante é ensinar a buscar e a selecionar a informação necessária, abstrair, decompor, reconhecer padrões e programar para que o aluno possa, de modo criativo e dinâmico, enfrentar os problemas propostos em determinada circunstância, através do pensamento crítico e uma metodologia para auxiliar no processo de resolução de problemas.
>
> [...] ele [o pensamento computacional] é uma habilidade básica, assim como ler e escrever. Os benefícios são diversos [...] e auxilia na organização do pensamento, harmonizando com as novas tecnologias existentes e as que virão, preparando-os para a dinamicidade das profissões atuais que demandam uma formação cada vez mais multidisciplinar, necessitando o aprendizado e aperfeiçoamento constante. Levando-se em consideração a situação socioeconômica brasileira, onde 48,8% das escolas não possuem um laboratório de informática e 5,5% sequer possuem energia elétrica (MEC/INEP, 2017), o ensino de conceitos da computação através de atividades *off-line* (sem o uso de máquinas ou aparatos eletrônicos), também conhecido como "desplugada" ou "*unplugged*" é uma alternativa interessante para universalizar o acesso a este conhecimento."

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através das atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

Brackmann trabalha com quatro dimensões essenciais (pilares) do pensamento computacional:

OS QUATRO PILARES DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

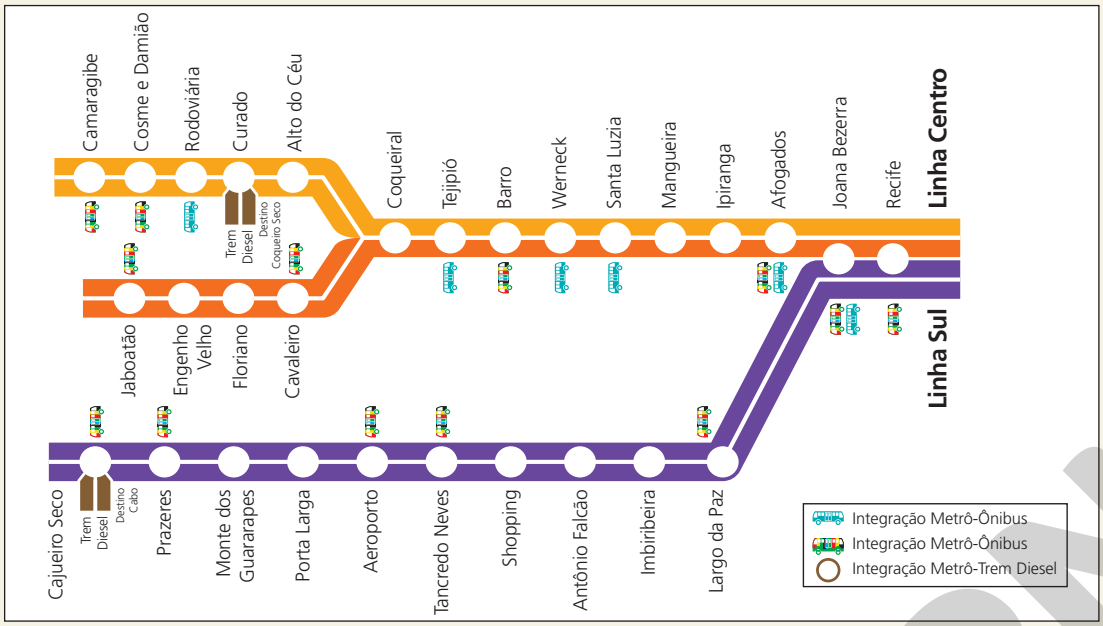


ADILSON SECCO

- **Decomposição**: divisão de um problema em partes menores, para que a resolução independente de cada uma delas facilite e agilize a solução completa.
- **Reconhecimento de padrões**: identificação de padrões/semelhanças entre as partes do problema decomposto (características de alguns deles que possam ser explorados em conjunto para uma solução mais eficiente), pois, ao replicar uma solução aos "subproblemas" de mesmo padrão, mais rápido será resolvido o problema maior.
- **Abstração**: filtragem e separação dos dados eliminando os que não são relevantes, concentrando-se assim nos elementos realmente importantes para a solução do problema (um calendário, por exemplo, é uma abstração de dados essenciais para a nossa organização em relação ao tempo).
- **Algoritmo**: estabelecimento de uma estratégia, ou um conjunto de instruções claras e ordenadas para a solução do problema, que funcionará como uma regra ou "receita" para a solução de problemas de mesma natureza.

PROVA

MAPA SIMPLIFICADO DO METRÔ DE RECIFE



ADILSON SECCO

Fonte: CBTU – METROREC. Disponível em: <https://www.metrorecife.com.br/mapa/>. Acesso em: 9 maio 2020.

Mapas como este são exemplos de abstração, pois apresentam apenas as informações indispensáveis para que as pessoas se localizem e definam o seu trajeto usando o referido meio de transporte.

Assim, com o objetivo de subsidiar o trabalho para o desenvolvimento do pensamento educacional em classe, de forma factível e articulada aos estudos dos temas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esta coleção apresenta uma questão "Desafio" por volume com explicações estruturadas nas respectivas orientações específicas para que os professores possam orientar a atividade de modo que os estudantes trabalhem as quatro dimensões (pilares) do pensamento computacional de forma ordenada e desplugada.

Além disso, é importante considerar que procedimentos próprios das Ciências Humanas e Sociais como a análise de dados e a comparação de informações são essenciais ao processo de desenvolvimento do pensamento computacional uma vez que essas habilidades são fundamentais para que se realize a decomposição do problema, o reconhecimento de padrões entre suas diferentes partes, a seleção das informações mais relevantes para a abstração dele e o desenvolvimento de uma solução. Além disso, a argumentação é importante para que os estudantes possam fundamentar a correção dos algoritmos elaborados.

SUGESTÕES

- **Livros**

Guia de atividades desplugadas para o desenvolvimento do pensamento computacional

Cicero Gonçalves dos Santos; Maria Augusta Silveira Netto Nunes; Margarida Romero. Porto Alegre: SBC, 2019.

Publicação da Sociedade Brasileira de Computação que apresenta sugestões de atividades para o desenvolvimento do pensamento computacional sem o uso de dispositivos eletrônicos.

Educação Integral por meio do pensamento computacional. Letramento em programação: relatos de experiência e artigos científicos

Amilton Rodrigo de Quadros Martins, Adelmo Antonio da Silva Eloy. Curitiba: Appris, 2019.

Apresenta relatos de experiências de diversos municípios que participam do programa Letramento em Programação, do Instituto Ayrton Senna, que desde 2015 leva o pensamento computacional ao Ensino Fundamental do instituto, além de oito artigos científicos sobre o tema.

- **Vídeos**

O que é pensamento computacional?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEwRsgAG8JE>. Acesso em: 9 maio 2020.

Nesse vídeo do canal Bate-papo: educação, professores de matemática explicam de forma bem-humorada o que é pensamento computacional considerando as mesmas quatro dimensões apresentadas por Brackmann, utilizando um exemplo do cotidiano: colocar roupa para lavar em uma máquina.

O que é algoritmo?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IsSHOeBPwU8>. Acesso em: 9 maio 2020.

Também produzido pelo canal Bate-papo: educação, esse vídeo é uma adaptação de um vídeo de Josh Darnit que demonstra por meio de uma situação cotidiana (fazer um sanduíche) a importância de um algoritmo bem elaborado. Ele pode ser compartilhado com os estudantes para esclarecer o conceito de algoritmo.

MOLDURA

4. Práticas para o ensino

Sabemos que são muitos os desafios para a implementação do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação cidadã. Além da dificuldade de romper com o tradicional modelo segmentado em vários componentes curriculares, o ensino no país passa por dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e de recursos didáticos nas escolas e à necessidade de formação continuada e de valorização dos profissionais da área. Podem-se somar aos fatores de larga escala, dificuldades e problemas locais, seja da comunidade ou da instituição de ensino, seja da própria classe.

Com o objetivo de subsidiar o trabalho diário dos professores, apresentaremos sugestões para facilitar a prática de ensino como formas de mapear conhecimentos prévios dos estudantes, o uso de metodologias ativas (principalmente as de pesquisa) e os métodos de avaliação.

Levantamento dos conhecimentos prévios e estruturação de uma aprendizagem significativa

Na década de 1960, o pesquisador David Paul Ausubel ganhou notoriedade ao propor o conceito de **aprendizagem significativa**, que questionava o modelo mecânico baseado exclusivamente na memorização e repetição de informações. Ele defendeu que nenhum conhecimento novo é aprendido de maneira permanente e sólida se não estiver articulado à rede de conceitos e informações preexistentes do estudante.

De acordo com o pesquisador, o armazenamento de informações assemelha-se a uma teia, na qual cada novo fio só tem firmeza se estiver bem atado a outros e se todos estiverem igualmente entrelaçados entre si. No centro dessa teia estarão os conceitos estruturantes, os *subsunçores*, que permitem a sustentação dos demais conceitos a eles interligados. À medida que novos fios vão se amarrando à trama já existente, toda a teia se alarga e sua estrutura se torna mais complexa e resistente. Assim, "Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos" (Moreira, 2001).

Todavia, o estudante também precisa aprender conteúdos para os quais não tem nenhuma base que lhe sirva de ancoragem. Nesse caso, é preciso construir essa base de algum modo, seja por meio do estímulo à descoberta com base na experimentação, seja pela aprendizagem por repetição, que se dá de maneira mecânica. Nesse último caso, os *subsunçores* serão, em um primeiro momento, frágeis e dispersos, mas servirão de suporte para novas informações que, tendo onde se amarrar, ou seja, sendo significativas, poderão começar a se organizar em rede. Com o tempo, aqueles primeiros *subsunçores* terão se desenvolvido com o aporte de novos conhecimentos, ganhando robustez e servindo para ancorar de maneira crescente novas informações.

Com o objetivo de favorecer o primeiro contato do estudante com o conhecimento que lhe será apresentado, Ausubel propõe o uso de *organizadores prévios* que, *grosso modo*, são materiais introdutórios selecionados pelas experiências ou informações familiares ao estudante. Esses organizadores servem de ponte, aproximando os novos conteúdos à rede de conceitos e informações que o estudante já possui. Se o novo conteúdo apresentado for totalmente estranho ao estudante e este não o atrelar a nenhum *subsunçor*, ancorando-o a sua estrutura de conhecimento, provavelmente ele ficará "solto", esvaziado de sentido, e o estudante será no máximo capaz de reproduzi-lo, sem conseguir mobilizá-lo em qualquer operação mental. Desse modo, o estudante que não aprendeu de maneira significativa o novo conteúdo, por exemplo, sobre o sistema feudal, poderá ser capaz de responder corretamente a uma questão direta citando as ordens sociais do feudalismo, mas não será capaz de reconhecer em uma fonte primária referências que permitem identificar uma delas.

Calvin, tirinha de Bill Watterson, 1989. Os conhecimentos prévios e interesses dos estudantes são importantes na construção de uma aprendizagem significativa.

EDIÇÃO PILOTO

Ausubel entende que cada vez que uma nova informação sobre um assunto é aprendida ou que um conceito é trabalhado em um novo contexto de maneira significativa, toda a estrutura cognitiva do estudante se reorganiza de maneira que a compreensão seja alargada e aprofundada em relação àquilo que está sendo aprendido. Para o pensador,

> "O desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, posteriormente, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhes e especificidade. Segundo Ausubel, o princípio *diferenciação progressiva* deve ser considerado ao se programar o conteúdo, quer dizer, as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início para, somente então, serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidade."
>
> MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001. p. 29.

Além disso, para que a aprendizagem seja efetiva, deve-se também pensar a programação dos conteúdos a serem ensinados de forma que as relações entre ideias sejam exploradas, empregando conceitos em diferentes contextos, ou seja, mobilizando o conteúdo para que fomentem o pensamento, a reflexão, naquilo que Ausubel chama *reintegração integrativa*. Esse princípio é especialmente importante em situações de aprendizagem nas quais os conceitos introduzidos em aula contrariam ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva. O estudante precisará então ajustar sua compreensão e remodelar toda a cadeia de ideias associada àquele conceito. Para simplificar, podemos dizer que a aprendizagem é um processo que se dá de maneira progressiva à medida que os estudantes vão ajustando os novos conceitos a sua estrutura cognitiva que, para acomodá-los, também se reorganiza.

Desse modo, em primeiro lugar, é necessário averiguar os conhecimentos prévios de seus estudantes, a fim de identificar quais conceitos e informações já integram suas estruturas cognitivas individuais e de que maneira isso acontece. Embora pareça um caminho seguro perguntar diretamente aos estudantes o que eles sabem sobre determinado assunto ao introduzi-lo, essa não é a melhor estratégia, pois nem sempre os jovens têm consciência do que sabem ou deixam de saber sobre diversos temas. Muitos conhecimentos não estão isolados na mente dos estudantes, mas articulados a outros, de modo que não podem ser facilmente identificáveis, emergindo somente quando mobilizados pelo pensamento.

Assim, é preciso criar estratégias que ativem esses conhecimentos prévios para que eles se manifestem. Isso pode ser conseguido com o apoio de textos ou de materiais audiovisuais, acompanhados por provocações que instiguem os estudantes a verbalizar suas ideias. Na coleção, a abertura de cada volume ("Início de conversa") cria um momento valioso para esse trabalho ao apresentar uma situação relacionada aos temas que serão estudados, para que os estudantes compartilhem experiências e opiniões sobre as questões levantadas pelo texto e pela imagem. Os professores devem ficar atentos às ideias de senso comum que podem ser questionadas nesse momento de sensibilização e anotar o que poderá ser mais bem esclarecido ao longo dos estudos. Para que o trabalho em relação ao levantamento de conhecimentos prévios seja efetivo para toda a classe, é importante provocar a participação dos estudantes menos comunicativos perguntando as opiniões deles.

A apresentação de uma situação-problema ou o despertar de uma dúvida provocada pela exposição de informações que contrariem certezas assimiladas do senso comum farão com que os conhecimentos prévios sejam expressos de modo mais espontâneo. Nessa situação, o professor terá a oportunidade de examiná-los em um contexto de troca entre os estudantes, o que lhe permitirá colher uma quantidade maior de elementos para preparar as próximas aulas.

Uma vez descobertos os conhecimentos prévios dos estudantes, devem ser priorizados os conceitos mais gerais e inclusivos do conteúdo que se pretende ensinar. Para traçar um plano nesse sentido, os professores podem utilizar o texto inicial de cada capítulo (na lateral da primeira página) que justifica a pertinência dele em relação à temática do volume. Além disso, os objetivos expressos nas páginas iniciais do livro do estudante e nas orientações específicas de cada volume também podem ser utilizados.

A seguir, ao longo dos estudos deve-se avaliar como esses conceitos podem se ancorar nos conhecimentos prévios identificados na atividade introdutória. Ao apresentar os conceitos mais gerais aos estudantes, é preciso tomar o cuidado de evitar detalhamentos desnecessários que sobrecarregam o estudante e dificultam a construção de uma estrutura cognitiva organizada. No passo seguinte, o professor identificará os conceitos subordinados àqueles mais gerais, traçará sua ordenação hierárquica e estabelecerá as relações existentes entre eles. Os conceitos serão então apresentados aos estudantes de modo progressivamente diferenciado, ou seja, a cada desdobramento dos conteúdos mais gerais e inclusivos, o estudante entrará em contato com informações mais detalhadas e específicas, sempre resgatando as relações que ligam os conceitos dos vários níveis dessa organização.

É importante destacar que a participação do estudante nesse processo deve ser ativa, posto que a aprendizagem se dá por uma progressiva assimilação e acomodação das novas informações à estrutura cognitiva do indivíduo, o que só é possível mediante o ato do pensar. Em outras palavras, para aprender, o estudante não pode apenas receber passivamente as novas informações, mas precisa interagir com o conhecimento, refletir sobre ele.

Para a consolidação da aprendizagem dos conceitos e suas interrelações, a construção de mapas conceituais é uma técnica bastante eficiente, como defendem Joseph Novak e Alberto Cañas (2010).

Os mapas conceituais podem ser definidos como representações gráficas que organizam hierarquicamente as informações, explicitando suas relações, similar a um organograma. Aplicando a proposta de Ausubel, partimos dos conceitos mais abrangentes (inclusivos), que ocuparão o topo do esquema, estabelecendo a relação com conhecimentos mais específicos, que ficam subordinados àqueles no esquema.

MODERNA

Assim, as relações entre as informações aparecem expressas por setas acompanhadas de verbos ou outras palavras de ligação que permitam ao estudante compreender a lógica da "amarração" do conjunto. Esses mapas podem ser construídos ao longo do estudo de um determinado assunto e revisado ao final dele.

Resumidamente, as principais etapas para a construção de um mapa conceitual são:

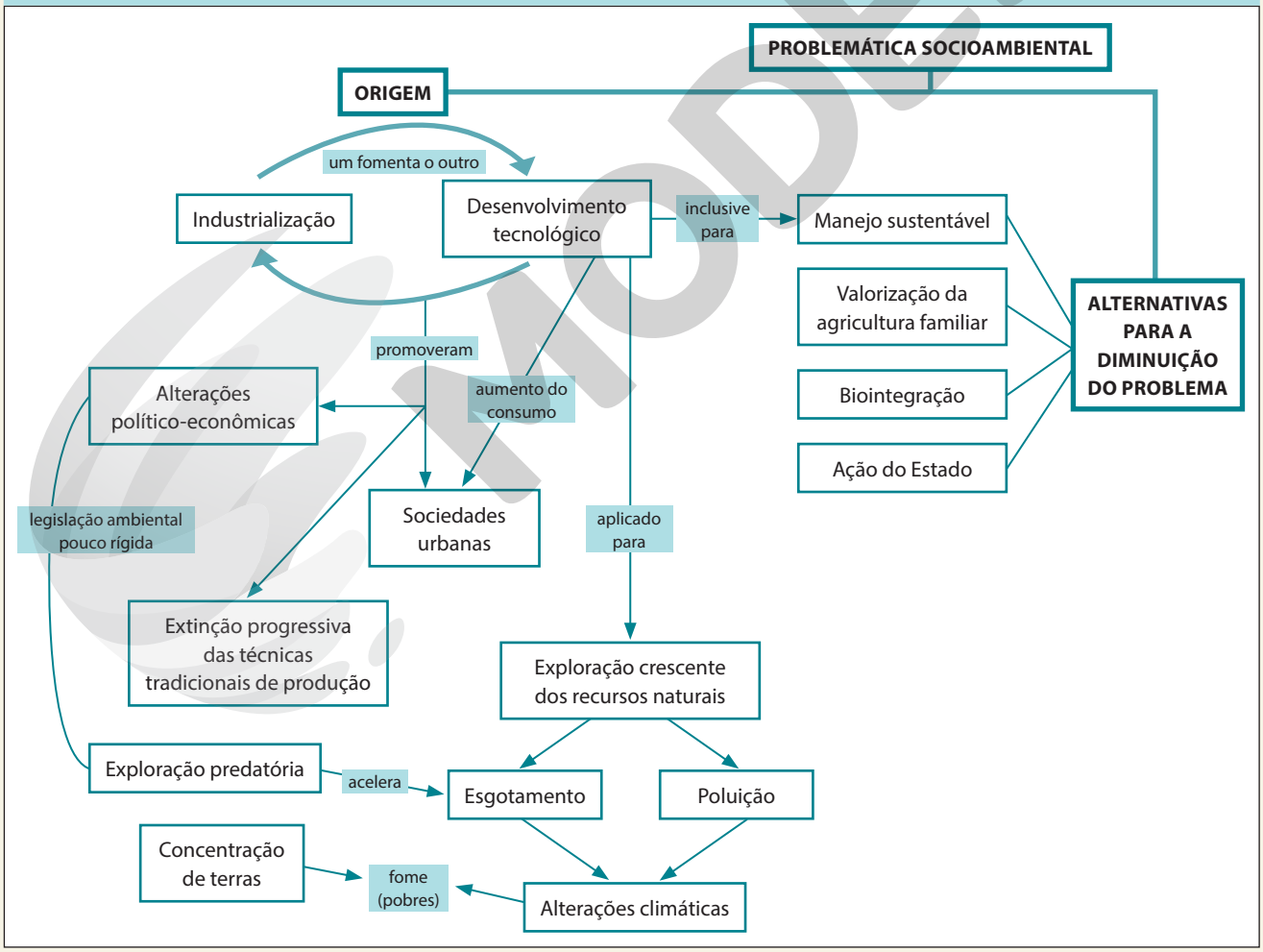
1. identificar o assunto/conceito que o mapa deve "explicar";
2. criar uma lista de ideias/informações importantes relacionadas ao assunto principal;
3. organizar os itens listados abaixo do primeiro, usando linhas para estabelecer as eventuais conexões entre eles – para que as relações fiquem claras, as linhas podem indicar palavras que expressem o tipo dessas conexões.

Esse procedimento pode ser repetido quantas vezes forem necessárias, relacionando as ideias e ampliando as subordinadas da hierarquia. Abaixo apresentamos um exemplo construído no capítulo 6 do volume que aborda a transformação da natureza pela ação humana. A quantidade de informações e das relações estabelecidas entre elas podem ser ampliadas ou reduzidas, dependendo da dinâmica estabelecida com a turma.

Para as primeiras utilizações, o professor pode esboçar um mapa conceitual antes da aula, prevendo as relações essenciais a serem estabelecidas pela turma e provocar a participação de todos, no sentido de reconstruí-lo com o grupo. Com o passar do tempo, os mapas serão elaborados com mais facilidade por professores e estudantes, que poderão utilizar o recurso para revisões.

É importante ressaltar também que os conceitos serão mais bem aprendidos se os estudantes tiverem a oportunidade de encontrá-los em diferentes contextos, o que favorece o refinamento de sua compreensão e a apreensão dos conceitos em um nível cada vez mais abstrato. Por essa razão, o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver segundo um movimento descendente, das ideias mais amplas para as mais específicas, mas sempre retornando aos níveis hierárquicos superiores para resgatar a articulação entre eles, reforçando as bases de sustentação da estrutura cognitiva.

EXEMPLO DE MAPA CONCEITUAL



Fonte: Elaborado com dados do capítulo 6 do volume que tem como tema a transformação da natureza por meio da ação humana.

MODERNA

O uso de metodologias ativas

Para a articulação de diferentes saberes de forma que faça sentido para o estudante, seja por conexões com conhecimentos prévios, seja criando a oportunidade para relacionarem as aprendizagens novas a sua "rede" de conhecimentos (usando os termos de Ausubel), as chamadas metodologias ativas podem ser uma boa opção de trabalho por exigirem engajamento do estudante no processo da aprendizagem. Ele deixa de ser um receptor de informações transmitidas pelos professores e passa a dedicar-se efetivamente ao processo de construção do conhecimento, que, por isso, lhe será mais significativo.

> "As pesquisas atuais na área da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção de processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo."
>
> BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. XV.

Com essa proposta, as metodologias ativas englobam diferentes práticas (como sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projeto, entre outras), nas quais os conteúdos conceituais e informativos são flexibilizados para que possam ser estudados conforme demandados na dinâmica do ensino. Em outras palavras, a apresentação do conteúdo por etapas, dentro de uma lógica de gradação e orientada por pré-requisitos delimitados pelos componentes curriculares dá lugar a uma organização em rede, na qual os conteúdos são apresentados de maneira articulada e aberta, conforme se fizerem necessários para responder a questões práticas ou teóricas propostas pelos estudantes, sob a coordenação docente.

Com ênfase na ação dos estudantes, as metodologias ativas demandam do professor assumir a posição de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Não apenas orientando os jovens na organização e divisão de funções conforme seus interesses e habilidades, mas também provocando conexões entre os assuntos, sinalizando necessidades de ajustes das rotas, incentivando o uso de todos os recursos disponíveis, orientando sobre a confiabilidade das fontes, fazendo curadoria de conteúdos (dependendo da idade dos estudantes), encorajando a busca por soluções e promovendo o entendimento de que os erros devem ser entendidos como essenciais para a construção do conhecimento. Ou seja, o professor faz a mediação entre o estudante e os objetivos de aprendizagem no processo de construção conjunta do conhecimento.

Além da aprendizagem significativa dos conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, as metodologias ativas auxiliam na promoção de autonomia, confiança, responsabilidade e colaboração, além de estreitar os vínculos entre educandos e educadores.

SUGESTÕES

• Livros

Inova escola: práticas para quem quer inovar na educação

São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

A publicação analisa dados da atualidade para discutir a necessidade de inovação nos processos educacionais, além de apresentar exemplos considerados inovadores e sugerir práticas de ensino. Disponível em: <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/INOVA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem

Jonathan Bergmann; Aaron Sams. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

Apresenta de forma clara o conceito, objetivos e procedimentos relacionados à metodologia ativa da sala de aula invertida, esclarecendo que não há um modelo único de inversão.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Alunos de uma escola estadual de Salvador (BA), 2018. Ao colocar os estudantes em condição protagonista no processo de aprendizagem, as metodologias ativas possibilitam a promoção da cooperação entre eles. Nessa dinâmica, espaços ricos em oportunidades podem ser encontrados fora da sala de aula.

MODERNA

Práticas de pesquisa

A pesquisa – utilizada no ambiente escolar muito antes do advento das chamadas metodologias ativas – é um processo autônomo e objetivo para a busca de informações, conhecimentos e soluções. Contudo, os resultados são frequentemente questionados, porque na maioria das vezes se resumem à reprodução acrítica de informações localizadas sem grandes dificuldades, quando o principal objetivo para o levantamento de informações é a apuração, organização, análise e a interpretação delas.

Certamente, um dos principais motivos para a falta de êxito das atividades escolares de pesquisa é a falta de clareza quanto aos seus objetivos e métodos. Existem dois tipos de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. A pesquisa quantitativa consiste em quantificar/medir informações para determinado objetivo, ou seja, prioriza dados numéricos que podem ser utilizados para o estudo de opiniões, tendências, comportamentos etc. Para tanto, realiza-se a coleta de dados de forma estruturada por meio de elaboração de questionários objetivos, com perguntas fechadas (cabe ao pesquisado escolher uma das alternativas oferecidas no questionário). Já as pesquisas qualitativas se dedicam à coleta e à investigação de aspectos mais subjetivos do comportamento humano e/ou dos fenômenos sociais, ou seja, abordam questões que não podem ser conhecidas somente pela contabilização numérica dos dados. As pesquisas qualitativas podem ser realizadas por diferentes formas, como o estudo de caso, no qual se busca analisar uma situação específica de forma aprofundada.

Para que os estudantes possam se apropriar de diferentes métodos de pesquisa e compreender suas diferenças de aplicação, são apresentadas ao longo da coleção por meio do boxe "Você pesquisador" e da seção "MovimentAção" diferentes propostas (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de amostras; estudo de caso; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; grupo focal; análise de mídias tradicionais; análise de mídias sociais; construção e uso de questionários; entrevista semiestruturada e pesquisa-ação) com as respectivas orientações metodológicas no manual do professor, na parte dedicada às orientações específicas do volume. Além disso, na seção "Atividades" apresentamos solicitações de pesquisas com objetivos claros estabelecidos para que as oportunidades práticas sejam frequentes, oferecendo aos estudantes oportunidade de exercitar a curiosidade intelectual, de analisar e refletir sobre informações investigadas, de formular hipóteses e propor soluções criativas, ou seja, de construir seu conhecimento.

Desse modo, as práticas de pesquisa, exercícios fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, são recorrentes na coleção.

Desenvolvimento da análise, inferência e argumentação

Para que o estudante seja capaz de analisar dados e informações pesquisadas e de construir argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis, como preconiza a BNCC, primeiro, ele precisa ser um leitor competente, ou seja, conseguir interagir com os diferentes tipos de texto para responder adequadamente às demandas escolares e sociais.

Espera-se que os jovens do Ensino Médio sejam leitores proficientes, capazes de identificar diferentes tipos textuais e produzir sentido em suas leituras. Mas é sabido que, país afora, a realidade das salas de aula é composta de jovens de diferentes perfis e experiências, o que pode interferir diretamente na capacidade de leitura, que depende tanto da decodificação de informações explícitas como das implícitas, pois

> "[...] ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita.
>
> As ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. [...]
>
> Considerando que nem sempre a inferência gerada conduz a uma compreensão adequada, uma vez que são muitos os elementos envolvidos nessa complexa rede, e que variadas são as possibilidades cognitivas de se lidar com as informações [...]."
>
> DELL'ISOLA, Regina L. P. Inferência na leitura. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 12 maio 2020.

Assim, o professor deve buscar identificar se as dificuldades de leitura eventualmente apresentadas pelos estudantes se originam no texto (por sua estrutura, linguagem ou outras características) ou são próprias do jovem (RANGEL, 2005).

Na maioria das vezes, os professores que não têm formação na área de Linguagens e suas Tecnologias encontram dificuldades em auxiliar os estudantes a atingir os níveis inferenciais desejados, insistindo no fornecimento de informações relacionadas ao assunto do texto lido inadequadamente ou tentando fazer com que eles busquem na memória conhecimentos prévios sobre o assunto lido. Contudo, lembrar de referências relacionadas ao assunto não é suficiente para que as inferências aconteçam. O estudante precisa ser capaz de estabelecer conexões entre as ideias para dar sentido ao que leu.

Para um primeiro diagnóstico, pode-se tentar identificar diferenças de perfis leitores por meio da aplicação de questionários no início do curso, perguntando sobre hábitos de leitura: "Você gosta de ler?", "Por quê?", "Em sua casa há material de leitura?", "Quais?", "O que você costuma ler?", "Onde costuma ler?", entre outras. Também pode entregar um texto com questões de interpretação e análise para aprimorar o diagnóstico. As respostas permitirão identificar os que merecerão mais atenção na sequência das aulas.

É importante orientar os estudantes a estabelecer estratégias para leitura, como a construção de fichamentos, esquemas ou resumos para estimular a identificação do tema e das ideias centrais dos textos lidos. Para aqueles com maiores dificuldades, recomenda-se uma conversa individual sobre o diagnóstico, explicando que

CÓPIA MODERNA

o objetivo é o seu aprimoramento e que, para que você tenha condições de auxiliá-lo a superar as dificuldades e a alcançar metas estabelecidas em parceria, ele deverá dedicar-se a algumas tarefas e entregá-las para acompanhamento. Nesses casos, pode-se começar com resumos e progredir para fichamentos.

Outra possibilidade para trabalhar com turmas compostas de diferentes perfis de leitores é a análise coletiva de diferentes tipos de texto. O professor deve solicitar uma primeira leitura individual e na sequência incentivar os estudantes com menos fluência (claro, sem que saibam que este é o critério da escolha) a fazerem perguntas sobre o texto para que sejam respondidas em conjunto pela classe. Assim as compreensões e interpretações são compartilhadas. Nesse momento a figura docente é importantíssima para esclarecer o sentido de termos desconhecidos, para que sejam retomadas as informações explícitas no texto, garantir que a atividade não se limite a um grupo reduzido de indivíduos e para que interpretações equivocadas sejam corrigidas. Nesse caso, em vez de fornecer respostas, o recomendável é fazer perguntas que ajudem os estudantes a alcançar o objetivo desejado. Para os leitores mais fluentes, é recomendável direcionar perguntas mais desafiadoras para que não se sintam desestimulados.

Para que a dinâmica produza os efeitos esperados, é necessário que o professor faça a leitura prévia do material a ser analisado com a classe, avaliando o nível de dificuldade, estabeleça objetivos a serem alcançados e elabore previamente perguntas com diferentes níveis de dificuldades para usar durante a atividade, direcionando-as aos estudantes de acordo com a proficiência de cada um. A avaliação dos resultados da dinâmica é fundamental para o aprimoramento da prática e para que os diagnósticos sejam atualizados frequentemente.

Além de contribuir com o desenvolvimento da proficiência leitora, as atividades coletivas de análise favorecem o desenvolvimento da capacidade da crítica e da empatia.

Nesse sentido a coleção oferece conteúdos diversificados para seleção do professor: desde atividades que exigem a análise de citações curtas até seções como "Trabalho com fontes", "Em pauta" e "Leitura analítica", repletas de períodos de textos maiores e atividades voltadas para a compreensão e análise dos estudantes. A primeira seção é direcionada a procedimentos próprios da análise por meio de questões organizadas em níveis de dificuldade que permitem as operações de identificação, contextualização, interpretação e análise; a segunda, embora o objetivo seja promover debates e reflexões acerca de temas contemporâneos relacionados ao conteúdo, pode ter o conteúdo aproveitado para a análise antes do estabelecimento das discussões; e a terceira, que visa colocar os estudantes em contato com proposições de estudiosos e pensadores sobre os assuntos estudados, possibilita a análise específica dos pontos de vista expressos no texto.

Argumentação

Assim como a capacidade para decifrar informações, a aptidão para utilizá-las é essencial para a vida em sociedade e, por isso, também deve ser desenvolvida ao longo da trajetória estudantil.

A argumentação é a forma pela qual as pessoas defendem pontos de vista, cobram demandas e justificam ações.

> "Mais recentemente, o estudo da argumentação se apresenta sob duas formas: uma relacionada à retórica e outra ligada à ciência. Quanto à retórica, a argumentação é entendida como sua parte fundamental. De acordo com esse ponto de vista, o discurso é definido como um conjunto de atos de linguagem planejados e dirigidos a um público em determinado contexto. Diferentes etapas do processo conduzem ao discurso argumentado: a etapa propriamente argumentativa (a procura de argumentos), a textual (a organização dos argumentos), a linguística (a colocação da argumentação em palavras e frases), a memorização (o trabalho do orador para o público). A análise do discurso produzido é a estrutura final do discurso, que compreende a introdução, a narração dos fatos e a conclusão, tudo orientado para o esclarecimento da posição do argumentador.
>
> Para a argumentação científica, que se desenvolveu no contexto da lógica, os textos são instrumentos da expressão lógica; o elo que une premissas e conclusão deve ter valor de verdade. Nesse sentido, a demonstração, que exige exatidão, rigor, opõe-se à argumentação que expressa incerteza, dúvida. Isso porque entende-se que a ciência deve apresentar fatos comprovados e normas de encadeamento dos enunciados de modo a pôr à prova o discurso argumentativo. Se a argumentação se sustenta, fala-se de demonstração, se não se sustenta trata-se de sofisma ou paralogismo. O sistema de normas científicas é a teoria do silogismo válido, obra de Aristóteles. O silogismo se apresenta sob a forma de três proposições/enunciados em que a conclusão é inferida das outras proposições, que são as premissas. Com suas condições de validade, o silogismo é a essência dos estudos científicos."
>
> BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.

Atualmente as diversas linhas de estudo dedicadas à argumentação (fundamentadas na retórica, na lógica, na pragmática, na conversação e na filosofia) concordam quanto ao objetivo dela: agir sobre o receptor dos argumentos, procurando modificar de alguma forma seu pensamento ou comportamento, e considerar a linguagem o instrumento para se alcançar o propósito (BARBISAN, 2007). A seguir, alguns tipos de recurso argumentativo.

- **Causa e consequência**: fundamenta-se na apresentação de motivos, razões e seus respectivos efeitos.
- **Analogia**: utilizada para estabelecer relações de semelhança entre ideias, fatos ou situações diferentes para concluir algo.
- **Enumeração**: consiste em enunciar dados, eventos, informações que podem comprovar/justificar as suas afirmações.

MODERNA

- **Comparação**: baseia-se na apresentação das semelhanças e diferenças das variadas informações utilizadas na argumentação.
- **Comprovação**: dá-se pela apresentação de pesquisas, estudos, dados, que são utilizados para a confirmação do que está sendo afirmado.
- **Citação**: fundamenta-se na menção de pessoas com reconhecido saber/experiência em relação ao assunto abordado, por isso também é um recurso chamado "argumento por autoridade".
- **Exemplificação**: consiste em apresentar relatos de situações/experimentos/dados que representem o que está sendo defendido pela argumentação, normalmente utilizado em defesas de teses que precisam de esclarecimentos por meio de exemplos concretos.

Frank & Ernest, tirinha de Thaves, 2001. O estudante tenta utilizar a argumentação de causa e consequência, esquecendo-se de que sobre as estatísticas é necessária a verificação dos números apurados.

É importante apresentar aos estudantes os principais tipos de argumentação antes de atividades práticas orais ou escritas. A primeira pode ser realizada por meio das atividades de debate ou a realização oral das atividades, nas quais o professor deve ficar atento às exposições de ideias e auxiliar os estudantes a desenvolver ou ampliar sua capacidade argumentativa estimulando a construção de argumentos por meio de "operadores argumentativos", expressões que ligam as ideias. Isso pode ser feito por meio de perguntas, por exemplo "Por quê?", "Como?", "Qual é o efeito disso?", "Isso acontece quando?", solicitando exemplos e sugerindo relações: "Semelhante a...", "Diferente de...", "Da mesma forma que...", entre outros.

Já a prática escrita pode ser realizada por meio da formulação de respostas, dissertações e formalizações dos resultados de pesquisas. Nesse caso, é importante que os estudantes tenham *feedback* do material produzido, usando o mesmo critério de estímulo das atividades orais por meio de apontamentos que o façam refletir sobre os pontos a serem aprimorados, por exemplo: "Faltou explicar como", "Poderia ter fornecido exemplos", "Deveria ter apresentado dados que comprovem tal afirmação" etc.

Desse modo, os estudantes de diferentes perfis receberão o retorno e o incentivo adequados ao seu nível de proficiência. Diferentemente de uma avaliação que somente atribui uma nota ou indica o que está certo ou errado.

O trabalho para o aprimoramento da argumentação deve ser complementado com orientações para que os jovens busquem informações confiáveis para a construção de seus argumentos. Assim, além da coerência, será garantida a credibilidade dos argumentos.

O estudo cartográfico

O uso da linguagem cartográfica para a comunicação de informações e conhecimentos de interesse da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como para a resolução de problemas e desafios do mundo contemporâneo, é importante para o desenvolvimento do aprendizado no Ensino Médio, conforme expressa a habilidade **EM13CHS106** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Pensando nisso, na presente coleção foram empregados vários produtos cartográficos – representações gráficas, fotografias aéreas – para subsidiar a reflexão sobre os temas tratados nos capítulos. Dentre os produtos cartográficos utilizados, destacamos os mapas temáticos, não apenas para possibilitar a visualização da localização e distribuição de dados, mas também para propiciar a análise e a compreensão de objetos conectados em diferentes escalas de espaço e tempo.

Como toda linguagem gráfica, a cartografia possui regras fundamentais que precisam ser respeitadas para construir e transmitir uma mensagem clara e sem ruídos de comunicação, empregando da melhor maneira possível as variáveis visuais: forma, tamanho, cor, valor, textura e granulação.

TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DE DADOS

Métodos de mapeamento	Tipos de dados								
	Fenômenos qualitativos				Fenômenos quantitativos				
	Nominal		Ordenado		Relativo			Absoluto	
Pontual	Forma	Cor	Tamanho Cor	Valor Textura	Valor	Cor	Textura	Tamanho	
Linear	Forma	Cor	Tamanho	Valor	Cor	Valor	Cor	Tamanho	
Zonal	Cor	Granulação	Valor Textura	Cor Granulação	Valor Textura	Cor Granulação		Tamanho	Densidade de pontos

Fonte: ZANIN, C.; TRÉMÉLO, M-L. *Savoir faire une carte*: aide à la conception et à la réalisation d'une carte thématique univariée. Paris: Editions Belin, 2003. p. 159.

A escolha das diferentes variáveis visuais deve obedecer a regras da produção cartográfica relativas ao tipo de dados (qualitativo ou quantitativo) e ao método de mapeamento, em função do problema que está sendo analisado, buscando a melhor forma de promover sua visualização.

Com o intuito de aprimorar a interpretação consciente das variáveis visuais e desenvolver o raciocínio geográfico com base nos princípios elencados na habilidade **EM13CHS206** – localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos e casualidade –, sugere-se o uso de fichas analíticas junto aos estudantes, elaboradas com base no quadro referido, contendo o objetivo, o tipo de informação representada e as variáveis visuais empregadas no mapa em estudo.

Usamos como exemplo o mapa da página 47 do volume que tem como tema a transformação da natureza pela ação humana.

Expansão do mundo grego antigo (séculos VIII-VI a.C.)

Fonte: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 87. (Adaptado).

MODERNA

Ficha analítica	
Título	Expansão do mundo grego antigo (séculos VIII-VI a.C.)
Objetivo	Delimitação de diferentes regiões do mundo grego na Antiguidade.
Fonte	*Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 87. (Adaptado).
Método de mapeamento e variáveis visuais	Representação qualitativa com uso de cor no mapeamento zonal e uso de cor e forma na representação pontual das cidades.

A ficha pode ser utilizada para qualquer mapa da coleção, sempre que o professor considerar que há uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos de cartografia adquiridos durante o Ensino Fundamental. Dessa forma, esperamos que a linguagem cartográfica existente na coleção seja explorada pelo professor em seu conjunto, potencializando o seu uso com os estudantes em sala de aula.

Métodos de avaliação

Como já mencionado, até meados do século XX, a concepção de educação dominante considerava os professores detentores absolutos do conhecimento, cabendo aos estudantes o papel de receptores passivos dele. Dentro dessa lógica educativa, a avaliação tinha por objetivo medir o quanto dos conteúdos transmitidos havia sido absorvido pelos estudantes e a destreza com que eles eram capazes de reproduzir as informações recebidas de seus mestres. Desse modo, as avaliações consistiam, basicamente, em exames orais e escritos e tinham como objetivo classificar os estudantes e selecionar aqueles considerados aptos para prosseguir os estudos – o que se traduzia em obediência e aceitação incondicional do conhecimento recebido.

A necessidade de mensurar o conhecimento para obter referências que permitissem desenvolver políticas públicas de educação ganhou corpo nos Estados Unidos quando o impacto causado pela Revolução Industrial se converteu em pressão para ampliar a oferta de mão de obra técnica. A lógica que então passou a guiar a educação foi a mesma aplicada ao gerenciamento industrial e pautou-se por três critérios fundamentais: a sistematização, a padronização e a eficiência. Como consequência, buscou-se criar instrumentos que tornassem possível medir a eficiência dos professores e das escolas. Assim, desde o começo do século XX, testes objetivos e padronizados passaram a ser aplicados com a finalidade de avaliar quantitativamente a aprendizagem dos estudantes.

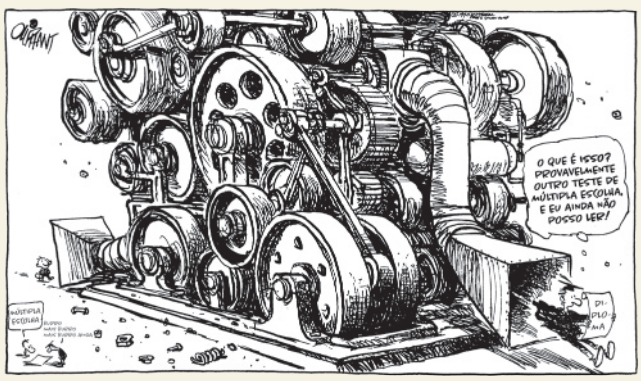
Todavia, na década de 1960, o resultado decepcionante de políticas que visavam à superação dos desequilíbrios educacionais decorrentes das desigualdades sociais, evidenciado pelo baixo desempenho dos estudantes das escolas da periferia das cidades dos Estados Unidos, conduziu estudiosos a questionar a adequação dos instrumentos e estratégias de avaliação empregados para avaliar o sistema escolar, sobretudo dos testes padronizados (VIANNA, 2015). Desde então, a preocupação com a avaliação da aprendizagem ganhou relevância e passou a ser tema de estudo especializado.

Desde o fim dos anos 1940, o educador estadunidense Ralph Tyler defendia a diversificação dos instrumentos de avaliação, argumentando que a educação envolvia não só a aprendizagem de conteúdos informativos, mas também vários outros aspectos do desenvolvimento do estudante, como as habilidades psicomotoras. Defendia também que a avaliação não deveria ser realizada apenas ao se concluir o processo de ensino, mas no decorrer dele, a fim de que se averiguasse se os objetivos educacionais estabelecidos estavam sendo alcançados. Para o autor,

> "[...] o processo avaliativo consistia basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Ele diz que esta concepção de avaliação tem dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos estudantes, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos. Em segundo lugar, pressupõe que a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo."

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373836255/DEPRESBITERIS-Lea-Avaliacao-de-programas-Avaliacao-da-aprendizagem-pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

A compreensão do ensino como processo também esteve na base das ideias dos pesquisadores estadunidenses Lee Joseph Cronbach e Benjamin Samuel Bloom. Na década de 1950, Cronbach propôs, entre outras coisas, que a avaliação servisse para nortear ajustes nos cursos e melhorar sua eficiência, favorecendo a aprendizagem. Além disso, ressaltou a importância de se avaliar não meramente o que o estudante sabe, mas como mobiliza e aplica o conhecimento e sua capacidade de aplicá-lo a novas situações (VIANNA, 1989).



PAT OLIPHANT © 1990 PAT OLIPHANT/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Máquina da grande educação americana, charge de Oliphant, 1990. A política de educação estadunidense voltada para resultados mensurados por testes passou a ser questionada na segunda metade do século XX.

MODELO

Contemporâneo de Cronbach, Bloom liderou uma equipe multidisciplinar e propôs uma classificação da aprendizagem em três domínios: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo. Para ele, cada um desses campos se subdividiria em níveis de complexidade crescente, e os três domínios se desenvolveriam, ao longo do processo educativo, de maneira interativa e simultânea (BLOOM, 1974). A preocupação do pesquisador era favorecer o planejamento das práticas educativas para que elas se dessem de maneira consciente e segundo uma escala de exigências compatíveis com aquilo que os estudantes pudessem fazer em cada uma das fases do seu desenvolvimento. Assim, de acordo com os estudos de Bloom, as capacidades cognitivas dos estudantes passariam por um amadurecimento progressivo, partindo das mais simples às mais complexas, que caracterizariam a maturidade cognitiva. O resultado desses estudos originou a taxonomia dos objetivos educacionais, ou de Bloom, apresentada a seguir.

TAXONOMIA DE BLOOM

Nível do domínio cognitivo	Descrição	Habilidades correspondentes
Conhecimento/informação	Recordar, identificar ou definir informações.	Identificar, descrever, nomear, reconhecer, reproduzir, relatar, repetir.
Compreensão	Entender a informação sendo capaz de parafraseá-la.	Resumir, converter, defender, parafrasear, interpretar, dar exemplos, esclarecer.
Aplicação	Usar a informação/conceito em uma nova situação.	Fazer, construir, modelar, prever, preparar.
Análise	Estruturar uma informação ou conceito separando-o em partes e estabelecer e explicar a relação entre elas.	Comparar, distinguir, separar, selecionar, calcular, diferenciar, examinar.
Síntese	Reunir informações de fontes variadas para formar algo novo.	Categorizar, generalizar, reconstruir, coordenar, formular, planejar, esquematizar.
Avaliação	Realizar um julgamento de valor considerando critérios válidos conhecidos.	Criticar, avaliar, justificar, argumentar, validar, apreciar.

Fonte: MANZANO, R. *Criando projetos*: estrutura de raciocínio. Taxonomia de Bloom: um novo olhar sobre uma velha corrente. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381965420/1-Taxonomia-de-Bloom-Um-Novo-Olhar-Sobre-Uma-Velha-Corrente>. Acesso em: 13 maio 2020.

Bloom estabeleceu três funções para a avaliação: a **diagnóstica**, que deve ser feita principalmente no início do período letivo ou no começo de um novo assunto, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e definir conceitos e habilidades que deverão ser trabalhados com base na realidade observada, bem como definir as estratégias mais adequadas para aquele grupo específico de estudantes com quem o professor trabalhará; a **formativa**, que deve ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de verificar se os objetivos anteriormente estabelecidos estão sendo cumpridos e fazer possíveis ajustes de rotas, inclusive oferecendo subsídios para que o professor possa melhor orientar seus estudantes e ajudá-los a tomar consciência do próprio percurso, corrigindo-o; a **somativa**, realizada ao final do período letivo ou no fechamento de um assunto, buscando fazer um balanço geral do desenvolvimento do estudante, tendo como referência os objetivos propostos. É importante sublinhar que nessa concepção de avaliação, o estudante não é objeto dela, mas sujeito ativo, estando permanentemente em contato com o educador, interagindo com ele e participando do próprio processo de aprendizagem.

Embora a definição de objetivos claros para a prática pedagógica e a revisão contínua do curso sejam importantes para se obter uma maior eficiência do ensino, não se deve ter a ilusão de que os resultados computados pelos docentes são inquestionáveis e absolutos. É preciso ter em mente que no processo avaliativo há sempre certa dose de subjetividade, que entre aquilo que o estudante produz e o que o professor aceita ou rejeita há um espaço razoável de modulação – que pode favorecer o trabalho pedagógico se usado para adaptar os critérios avaliativos às necessidades dos estudantes. Assim, o professor pode avaliar com mais rigor um estudante que atingiu sem dificuldades os objetivos definidos do curso ao passo que pode adequar sua exigência para outro que precisou empenhar mais esforço para progredir a fim de não o desestimular. Porém, para uma avaliação verdadeiramente formativa, é importante que o professor abandone práticas muito centralizadoras e estabeleça com os estudantes uma relação mais horizontal, mais cooperativa e na qual o estudante desenvolva maior capacidade de autoavaliação (PERRENOUD, 1999).

MODERNA

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017. As reformas educacionais exigem novos métodos avaliativos, que podem ser associados à aplicação de provas.

Transpondo esses estudos e propostas para a sala de aula, sugere-se que, depois de proceder à avaliação diagnóstica, a utilize como baliza para planejar as aulas, podendo utilizar as sugestões apresentadas no item anterior. Embora a aplicação de pequenos testes e questionários possam ser úteis, é recomendável lançar mão de instrumentos variados de avaliação, escolhendo os que sejam mais coerentes com os objetivos estabelecidos e tenham mais afinidade com as etapas anteriores da sequência didática determinada. Desse modo, se o objetivo da atividade for, por exemplo, desenvolver a habilidade de criticar, a atividade proposta pode ser a solicitação de uma resenha crítica acerca de um filme que tenha relação com o conteúdo informativo ensinado, observando-se que, na sequência didática proposta, o estudante tenha recebido elementos e orientações para poder desenvolver a crítica solicitada. Os instrumentos de avaliação são quase inesgotáveis, e variá-los ao máximo permite contemplar diferentes perfis de estudantes – alguns expressarão melhor seus conhecimentos por meio da escrita, outros da oralidade, alguns por meio da representação gráfica etc.

Uma ferramenta para realização das avaliações formativas é o uso de rubricas. Resumidamente, são indicadores para verificação de critérios específicos em diferentes níveis, como as sugeridas para a seção "MovimentAção", nas orientações específicas do volume que tem como tema a transformação da natureza pela ação humana.

Exemplo de rubricas				
Nível / Critérios	**Plenamente satisfatório**	**Satisfatório, com poucas ressalvas**	**Pouco satisfatório, com muitas ressalvas**	**Insatisfatório**
Abrangência da pesquisa	Ampliou significativamente o conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo de acordo com a abrangência estipulada.	Apresentou conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo, porém de forma pouco profunda.	Apresentou pouco conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo.	Não realizou / apresentou pesquisa de acordo com os itens solicitados.
Fontes selecionadas	Indicou fontes confiáveis para todas as informações citadas.	Indicou fontes confiáveis para a maioria das informações citadas.	Indicou fontes confiáveis para a minoria das informações citadas.	Não indicou fontes de pesquisa confiáveis.

Fonte: Material da própria coleção.

Sejam quais forem as ferramentas de avaliação utilizadas, espera-se que o professor produza um histórico dos conteúdos conceituais aprendidos e dos que ainda não foram dominados pelos estudantes, das dificuldades procedimentais percebidas (por exemplo, ler uma imagem ou elaborar um gráfico embasado em um conjunto de dados) e do nível de desenvolvimento das habilidades cognitivas de cada estudante (habilidade de estabelecer relações, de fazer comparações, de interpretar, classificar etc.). Registros sobre o envolvimento do estudante com as aulas e atividades, a frequência e dedicação das tarefas, entre outras atitudes de trabalho também são importantes para que se possa buscar meios de corrigir a conduta dos estudantes diante de seu processo de aprendizagem.

MODERNA

O trabalho de avaliação pode ser ampliado com o compartilhamento de registro entre os professores, se não for possível com todos, pelo menos com os da mesma área de conhecimento.

Antes de partir para uma nova etapa dos estudos, o professor deve analisar atentamente os registros do resultado das avaliações dos estudantes, considerando seu histórico de resultados individuais, nos quais identifique dificuldades persistentes e avanços.

Deve também analisar os resultados de cada estudante no contexto da classe, observando se há dificuldades que se repetem no grupo, uma vez que isso pode indicar uma ineficiência das estratégias de ensino empregadas e sinalizar a necessidade de se fazer uma revisão dela. Também é recomendado que o professor convoque os estudantes (alguns ou todos, dependendo da disponibilidade de tempo) para discutir com eles seus resultados, mostrando-lhes os registros e incentivando-os a pensarem sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa etapa poderá ser mais proveitosa se os estudantes realizarem autoavaliação e levarem suas impressões para a conversa.

As avaliações formativas foram tratadas com destaque considerando o objetivo de formação integral dos estudantes. Contudo, não podemos esquecer que os jovens serão submetidos aos exames de larga escala e também deverão ser preparados para isso.

SUGESTÃO

- **Livro**

Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola

Vários autores. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

A publicação é resultado do projeto homônimo realizado pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No segundo capítulo, "Criatividade e pensamento crítico: dos conceitos às rubricas de fácil compreensão e uso pelo professor", são apresentados os resultados de cinco anos de pesquisas em onze escolas do mundo que resultaram na criação de um banco de rubricas testadas.

Avaliações em larga escala

No contexto da renovação das políticas educacionais e dos debates sobre como avaliar o desenvolvimento dos estudantes e de que forma os resultados apurados seriam utilizados, foram implementadas as avaliações em larga escala no país. O Saeb foi o primeiro em 1990, seguido pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) em 2005, que, por sua vez, se articulam com o Ideb, instituído em 2007, iniciativas justificadas pela necessidade de monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios à formulação de políticas educacionais com dados sobre as aprendizagens dos estudantes. A partir de 2019 as avaliações em larga escala identificadas pelas siglas ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), Anresc e Aneb foram unificadas pelo Saeb.

Nesse mesmo movimento, em 1998, aconteceu a primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2004, o recém-criado Programa Universidade para Todos (ProUni) passou a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsas de estudos integrais e parciais. Em 2013, o exame foi adotado como critério de seleção pelas instituições federais de educação superior. Assim, a avaliação educacional em larga escala para o estabelecimento de políticas públicas adequadas para a última etapa da Educação Básica converteu-se no maior exame admissional do Ensino Superior do país (dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 13 maio 2020).

Considerando essa realidade, a coleção aborda os conteúdos da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma integrada, reproduz questões do Enem e apresenta outras elaboradas no mesmo formato do exame, inclusive as de dissertação, para que os estudantes sejam familiarizados com sua configuração, além de terem os conhecimentos, competências e habilidades exigidos para a sua realização.

Caso o professor queira reforçar esse trabalho, pode adotar em avaliações periódicas o formato de questões de múltipla escolha com análise de excertos e imagens e propostas de dissertações que abordem questões da atualidade relacionadas à área do conhecimento.

IGOR DO VALE/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Estudantes chegando a uma escola na cidade de Franca (SP) para realização do Enem em 2019. O exame se tornou o maior vestibular do país.

EM OBRA

5. Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos

A passagem da infância para a adolescência é marcada por um conjunto de transformações físicas, cognitivas, sociais e psicológicas bastante impactante para o indivíduo. Nessa fase, o jovem pode sentir-se inseguro em relação ao seu corpo, deslocado e ter dificuldades para socializar. Pode também ter necessidade de se autoafirmar e de conquistar aprovação de seus pares. Ao mesmo tempo, com o amadurecimento cognitivo, torna-se capaz de refletir sobre si e elaborar explicações para o mundo a sua volta, o que amplia sua habilidade de argumentação e negociação por um lado, mas por outro torna-o mais resistente às hierarquias e regras consolidadas socialmente.

A depender da relação que estabelece no processo de interação social na família, na escola e nas relações de amizade, as situações de tensão aumentam e, em certas circunstâncias, podem se converter em episódios violentos. Essas situações todas são estressantes para o jovem e, quando experimentadas de maneira contínua e cumulativa, podem desencadear psicopatologias como ansiedade, depressão, transtornos alimentares e de conduta. Não raramente, inclusive, é na adolescência que os jovens se expõem a situações de risco, como abuso de álcool e drogas, prática de sexo inseguro e envolvimento com comportamentos delinquentes. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), publicados em setembro de 2019, apontaram que no período de 2010 a 2016 o suicídio foi a segunda causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019).

Uma pesquisa sobre o estresse emocional entre adolescentes conduzida pelas psicólogas Ana Paula Justo e Sônia Regina Fiorim Enumo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com um grupo de 83 estudantes entre 12 e 15 anos, apontou que cerca de metade do grupo avaliado apresentava algum tipo de sofrimento psíquico, cujas causas mais recorrentes foram dificuldades para se relacionar com seus pares e/ou familiares e preocupações emocionais, especialmente as relacionadas à autoimagem. O fracasso escolar também foi apontado pelos adolescentes como fator de desgaste emocional. Para as autoras do estudo, os estressores ou o estresse predizem o desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento em adolescentes, funcionando como fatores de risco. Dessa forma, medidas que evitem o efeito acumulativo do risco podem contribuir para a diminuição do número de eventos estressores. Podem também colaborar para a elaboração de intervenções eficazes para a promoção de estratégias de enfrentamento adaptativas para os adolescentes (JUSTO; ENUMO, 2015). Resultados como os da pesquisa mencionada indicam que a saúde mental dos jovens não deve ser negligenciada pela escola. É no espaço escolar que muitos dos fatores de estresse se desenrolam, mas é igualmente nele que muitos jovens podem receber orientação e apoio adequados para aprender a lidar com seus sentimentos e dúvidas.

Dentre as principais causas de desconforto e, em situações mais graves, de ansiedade e depressão em jovens está o *bullying*. O termo emprestado da língua inglesa designa "um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento" (FANTE, 2010, p. 28).

O *bullying* envolve sempre uma relação assimétrica em que a vítima se encontra em uma situação de fragilidade diante do seu opressor, sendo incapaz de reagir. Ele se manifesta das mais diferentes formas, como insultos, intimidações, ridicularização, exclusão das atividades coletivas, ameaças, emprego de violência física, entre outras. Nas modernas sociedades, a prática do *bullying* foi notavelmente potencializada pelas redes sociais, ao ampliar a exposição da vítima e invadir até mesmo sua vida privada, não lhe permitindo sentir-se protegida em nenhum lugar. O sofrimento é tão intenso que pode culminar com o suicídio.

Dentro da escola, é importante que o *bullying* não seja confundido com simples desentendimento entre estudantes. Enquanto estes são pontuais e geralmente apresentam uma causa, o *bullying* é caracterizado pela repetição seguida e sistemática da agressão gratuita contra um indivíduo ou grupo em particular, sem que a(s) vítima(s) encontre(m) meios de se defender.

A prática do *bullying* pode acontecer abertamente dentro da sala de aula e no pátio, aos olhos de todos, e muitas escolas apostam na vigilância ostensiva para combatê-la. Todavia, justamente para evitar punições, é mais comum que os agressores ajam dissimuladamente ou busquem espaços mais reservados para coagir a vítima, como corredores, banheiros, ruas no entorno da escola e principalmente redes sociais (*cyberbullying*), para que possam agir com mais liberdade e potencializar o medo e a sensação de impotência provocados pelos abusos. Por essa razão, o combate ao *bullying* exige a observação cuidadosa da dinâmica de sala de aula pelo professor. Deve-se estar atento a qualquer estudante que sinalize nervosismo excessivo sem razão aparente, inibição, isolamento, reclamações frequentes de dor de barriga, enjoos ou dor de cabeça, choros, falta de motivação, irritação contínua, sinais de automutilação, entre outros comportamentos que sinalizam desconforto ou sofrimento.

Atividades em equipe são ocasiões propícias para se identificar a prática do *bullying*, pois a vítima não se encaixa automaticamente em nenhum grupo, pede para fazer a atividade sozinha ou é rejeitada pelos colegas ou recebida friamente nos grupos, quando estes são determinados pelo professor. Não se deve esperar que as vítimas de *bullying* venham espontaneamente se queixar de seus algozes aos adultos, pois muito frequentemente sentem medo ou vergonha de externar sua dor. Por essa razão, é muito importante também que os educadores sejam muito cautelosos ao lidar com os estudantes, evitando tanto a exposição dos envolvidos quanto a omissão. Grupos em que as relações não sejam harmônicas, deve-se inclusive evitar gracejos com estudantes, mesmo que em tom bem-humorado, porque pode ser entendido pelos adolescentes como uma licença para a ridicularização e provocação de colegas.

EF MODERNA

O combate ao *bullying* deve começar pela prevenção.

> "[...] o ideal é que todas as escolas tomem a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de um modo geral, as questões ligadas principalmente aos conflitos interpessoais, gerando violência. Para tanto, a escola deveria ser um espaço democrático no qual o ensino se estendesse para além da instrução, a convivência fosse tratada de maneira democrática e os valores humanísticos fossem transmitidos pela educação dos sentimentos e das emoções."
>
> FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010. p. 96.

Isso significa que o papel dos educadores (professores, coordenadores e gestores) estende-se para além do ensino de conteúdos informativos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas, sendo fundamental investir também no ensino das habilidades socioemocionais.

É importante destacar que o ensino de habilidades socioemocionais não se confunde com a correção da conduta do estudante, quer dizer, não tem relação com a lógica ainda imperante no sistema de ensino brasileiro pela qual se busca corrigir o comportamento dos estudantes lançando mão da punição e da recompensa. O objetivo não é apenas coibir os maus comportamentos, mas estimular o adolescente a valorizar a solidariedade, a cooperação, a aceitação das diferenças (sejam elas quais forem), as saídas dialógicas e pacíficas para situações em que haja conflito de interesses e a busca do consenso na tomada de decisões que afetam a coletividade. Assim, no lugar de se limitar a punir maus comportamentos e recompensar os bons, o professor deve colocar em prática métodos que instiguem os estudantes a buscarem, por si mesmos, soluções para os problemas que enfrentam em seu cotidiano na relação com os adultos e com seus pares.

A educação socioemocional constrói-se sobre bases humanistas, de modo que a solidariedade, a empatia e aceitação das diferenças sejam promovidas pelo trabalho pedagógico. Para isso, é necessário ultrapassar o discurso e construir uma prática que se sustente sobre esses princípios. Ou seja, a cultura da paz não é uma lição que deve ser ensinada como se fosse um conteúdo informativo, mas precisa necessariamente ser vivenciada no cotidiano da sala de aula. Com esse objetivo, é necessário garantir aos estudantes um ambiente de acolhimento e escuta, em que a competição seja substituída pela cooperação e as falhas sejam encaradas como parte natural do desenvolvimento do sujeito. O estudante deve sentir-se encorajado a expor suas ideias e defender seus pontos de vista e incentivado a trabalhar em equipe. No lugar da punição nos casos em que houver condutas inadequadas, o professor deve provocar a reflexão sobre o porquê das atitudes do estudante e convidá-lo a tentar compreender como elas afetaram outras pessoas ou lhes causaram algum tipo de dano. Para isso, é importante que o professor se lembre de dirigir perguntas aos estudantes no lugar de lhes dar lição de moral e evite julgamento precipitado. É prudente lembrar sempre que

> "[...] se a violência é um comportamento que se aprende nas interações sociais, também existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos para que se possa lidar com as frustrações e com a raiva, e ensinar habilidades para que os conflitos interpessoais possam ser solucionados por meios pacíficos."
>
> FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010. p. 93.

A seguir apresentaremos algumas sugestões para se trabalhar as habilidades socioemocionais dos estudantes na escola e prevenir o *bullying*.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Jovens Guarani Kaiowá brincando no pátio da escola no município de Amambai (MS), 2018. A cultura da paz deve ser construída e valorizada no ambiente escolar.

MODELO

- **Rodas de conversa**

A roda de conversa é uma dinâmica que deve ser feita regularmente em sala. É uma estratégia para fomentar o hábito do diálogo e da negociação como caminho para a resolução de problemas, o que pode reduzir ou contribuir para a resolução de situações de tensão entre estudantes. Solicite que eles se sentem em círculo, de maneira que possam olhar uns para os outros. Leve para a aula um objeto que possa ser arremessado sem o risco de causar ferimentos, como uma bola de tênis ou queimada, um bichinho de pelúcia de tamanho médio ou uma bola de meias.

Determine que só poderá falar o estudante que estiver com o objeto e, se alguém quiser pedir a palavra, deverá levantar a mão. A pessoa que está com o objeto – portanto com o direito de fala – escolherá seu interlocutor. Contudo, o objeto só poderá passar três vezes pela mão da mesma pessoa. Abra a conversa apresentando uma situação-problema e peça aos estudantes que exponham suas avaliações em relação à situação: "Por que aconteceu?", "Poderia ter sido evitada?", "Como pode ser corrigida?", "Que compromissos cada um pode assumir para restaurar a paz?".

Permita aos estudantes falarem o que pensam, mas faça o papel de mediador, evitando que a dinâmica seja transformada em palco de acusações. Não permita que a conversa tenha como foco indivíduos em particular, mantenha a atenção de todos voltada à experiência coletiva. Durante a dinâmica, procure identificar os sentimentos e emoções dos estudantes que pedem a palavra, mas também dos que não o fazem. Fique especialmente atento a estudantes que se encolhem, àqueles que debocham, aos agressivos. Caso você perceba alguém especialmente afetado pela discussão, lembre-se de chamá-lo para uma entrevista individual assim que possível. Administre o tempo que a conversa trata de cada ponto da reflexão proposta para que os estudantes possam chegar a alguma decisão.

- **Representação de sentimentos**

Para trabalhar situações de *bullying* ou de episódios de hostilidade entre os estudantes, o professor pode recorrer a uma dinâmica que trabalha com representação. Faça o contorno de um corpo humano em tamanho natural em folha de papel pardo. Recorte-o e coloque-o no centro da sala, da quadra ou do pátio com os estudantes sentados em volta.

Entregue para cada estudante um cartão correspondendo a um quarto de cartolina branca e um pincel atômico preto. Peça aos estudantes que escrevam no cartão uma frase ou palavra que já o magoou. A seguir oriente-os para que, um estudante por vez, leve seu cartão até o centro e o coloque junto ao boneco. Ao fazê-lo, peça que amassem um pouco uma parte do boneco de papel.

Depois de todos terem deixado suas palavras ou frases, incentive-os a falar sobre o que sentiram e sobre a interpretação que fazem do boneco todo amassado. Se achar conveniente, cole o boneco e as frases na parede da sala para que fique como lembrança.

- **Trocas de cartas: respostas aos sentimentos**

Ainda para situações como as mencionadas anteriormente, peça aos estudantes que escrevam uma carta relatando um dia na escola para uma pessoa com quem elas se sentem bem.

Na carta, devem expressar o que sentem em cada momento da rotina escolar. Todavia, não devem colocar no texto nenhum nome, nem o próprio. Todos os nomes devem ser trocados por XXXX e a carta deve ser digitada e entregue impressa. Em uma aula posterior ao recolhimento das cartas, distribua-as aleatoriamente entre os estudantes para que eles leiam e respondam a carta, seguindo as mesmas orientações da primeira escrita.

Mais uma vez, distribua as respostas entre os estudantes, sem se preocupar com que as respostas cheguem às mãos de quem escreveu a primeira carta. Ao final, organize uma roda de conversa para que os estudantes comparem sua experiência na escola com a de outras pessoas.

- **Entrevista individual**

Há situações que exigem a intervenção imediata e direta do professor. Caso ocorra uma situação de agressão ou conflito violento em sala de aula, recomenda-se evitar ao máximo o confronto com os estudantes e a exposição dos envolvidos na situação conflituosa.

Em primeiro lugar, deve-se interceder de maneira que os ânimos sejam acalmados, solicitando que o estudante agressor ou aquele que se mostrar mais descontrolado tente recuperar o equilíbrio e saia da sala para se acalmar. É preciso deixar claro que o estudante não está sendo punido, a solicitação é apenas para que ele consiga se reorganizar internamente. Ao neutralizar o foco de tensão, o professor precisará mostrar firmeza e serenidade para a sala, pois os estudantes precisam sentir-se seguros em situações de desarmonia.

Quando possível, o professor deve chamar os estudantes envolvidos na situação de conflito para conversas privadas, mostrando interesse em escutar seus argumentos, sem elaborar qualquer julgamento. É preciso esperar os estudantes terem tempo para refletir sobre o episódio antes de escutá-los pela segunda vez, ajudando-os a avaliar racionalmente a situação vivenciada e, depois, tratar dela com todo o grupo de estudantes em uma roda de conversa.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Estudantes durante roda de conversa em escola de São Paulo (SP), 2015. A mediação dos educadores é essencial para que a cultura da paz seja ensinada e cultivada no ambiente escolar.

MODERNA

6. O ensino interdisciplinar

No modelo de ensino ordenado disciplinarmente, mesmo quando se trabalhava de maneira mais coordenada, os componentes disciplinares preservavam intactos seus contornos e as fronteiras entre elas eram nítidas. Ou seja, cada um delimitava claramente seu objeto de estudo, seu campo teórico e conceitual e suas metodologias. Não eram raros trabalhos que envolviam duas ou mais disciplinas, mas em geral se caracterizavam por serem **trabalhos multidisciplinares**, ou seja, várias disciplinas debruçavam-se sobre um mesmo tema, cada uma estudando-o de sua perspectiva. Ao final, os estudantes podiam desenvolver algum tipo de trabalho em que fizessem uma síntese dos conteúdos aprendidos, mas a interação entre as disciplinas ficava limitada.

Com a proposta de se trabalhar por áreas do conhecimento, e não por disciplina, espera-se promover uma maior e verdadeira integração das áreas do conhecimento. Assim, enquanto a multidisciplinaridade pode ser definida como a justaposição de várias disciplinas, a interdisciplinaridade remete, nas palavras de José D'Assunção Barros, à

> "[...] ideia decisiva de reciprocidade. O espaço interdisciplinar é aquele que se forma a partir das diversas disciplinas ou campos de saber que precisam não apenas se confrontar e dialogar, mas agir um sobre o outro, além de permitir que a outra disciplina haja sobre ela mesma. A interdisciplinaridade, podemos aqui inferir, não se daria 'por dentro' de uma disciplina, mas sim entre duas disciplinas ou mais."
>
> BARROS, J. D'A. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 39.

Assim, quando a interdisciplinaridade é promovida, as fronteiras entre as disciplinas se tornam permeáveis, e conhecimentos de um campo passam a agir sobre o outro, transformando-o e enriquecendo-o. Como exemplo de interdisciplinaridade é possível citar o impacto causado na arqueologia pelo emprego de uma gama de conhecimentos químicos, físicos e biológicos na datação de artefatos arqueológicos ou no mapeamento genético de populações nativas de várias regiões do planeta.

Além disso, a interdisciplinaridade traz para dentro da sala de aula a efetiva experiência da realidade vivida pelos indivíduos, na medida em que no seu cotidiano, não há divisão disciplinar da vida. Todos os conhecimentos se articulam para permitir aos sujeitos compreenderem e agirem na vida social.

Essa renovação na Educação é urgente, pois os problemas que se impõem aos homens e mulheres do presente não podem mais ser resolvidos por meio de soluções pautadas por conhecimentos fechados em campos especializados. O processo de globalização, o alto grau de desenvolvimento tecnológico, os graves desequilíbrios ambientais e a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas dentro de cada país e entre todos eles exigem respostas originais e criativas, que sejam capazes de considerar todos esses aspectos simultaneamente.

Para que a escola ofereça aos estudantes condições de entender o mundo em sua complexidade e tomar decisões por uma visão mais holística, ela precisa assegurar, em primeiro lugar, que as barreiras que separam o conhecimento acadêmico das experiências de vida dos estudantes sejam rompidas e os conteúdos escolares sejam usados como chave de interpretação de problemas reais, que afligem os jovens. Isso não significa renunciar ao rigor conceitual nem tampouco desprezar o conhecimento produzido na academia. Trata-se de tornar esse conhecimento aplicável, de maneira que os estudantes o valorizem e vejam sentido nele.

Em razão disso, como já mencionado, esta coleção é formada por seis volumes temáticos, cujos eixos, definidos pela relação entre as categorias fundamentais da área como preconizado pela BNCC, são desenvolvidos na perspectiva dos quatro componentes da área de forma integrada. Os argumentos que justificam a definição do tema de cada livro, os objetivos de aprendizagem e a forma como se relacionam às competências gerais, específicas e habilidades mobilizadas são apresentados nas orientações específicas dos respectivos volumes. Isso também acontece com as possibilidades de abordagem conjunta com outras áreas de conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio da indicação das respectivas competências e habilidades.

Desse modo, sugerimos que o professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas confira as habilidades da outra área indicada no livro, verifique as orientações específicas de trabalho no manual do professor do respectivo volume e organize as informações para que possa procurar o colega da outra área com o objetivo de verificar suas possibilidades de trabalho e organizar um planejamento conjunto. Para facilitar no diálogo, essa primeira etapa pode ser esquematizada por meio de quadros ou fichas, como no exemplo apresentado na página seguinte.

MODERNA

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Habilidade	**Conteúdo a ser abordado**	**Material didático**
EM13CHS202: Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	• Fontes energéticas • O setor energético brasileiro • Energias renováveis e limpas • Problemas ambientais relacionados • Práticas agroecológicas • Agenda ambiental	Volume: sobre as transformações da natureza pela ação humana. Capítulo 5: (pode-se destacar itens se preferir).
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		
Habilidade	**Conteúdo a ser abordado**	**Material didático**
EM13CNT106: Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.	• A ser verificado com o professor da área.	A ser verificado com o professor da área.
Abordagem combinada:		

O procedimento deve-se repetir para cada competência e habilidade. Deve-se considerar que no momento do planejamento surjam outras possibilidades de arranjos e abordagens.

Feita a etapa de alinhamento de habilidades, conteúdos, abordagens e seleção do conteúdo didático, deve-se planejar o número de aulas para a execução do plano. Isso não significa ter os dois professores na mesma sala e no mesmo horário, mas garantir a ação coordenada com remissões ao trabalho do colega. Assim, como em uma peça teatral em que os atores se revezam entre cenas, uma única narrativa se completa na sequência dos quadros.

Nessa perspectiva, os jovens serão incentivados a transitar por diferentes campos do conhecimento, lançando mão de conceitos, teorias, técnicas e métodos de diferentes áreas para auxiliá-los a enfrentar um problema com o qual se depararam. Por exemplo, usar conhecimentos matemáticos para elaborar modelos estatísticos que lhes permitam avaliar a rapidez com que uma doença pode disseminar-se por uma comunidade e mobilizar conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para discutir os impactos da infecção nas relações de gênero no interior daquele grupo social estudado. Em outras palavras, a interdisciplinaridade pode exigir dos estudantes uma postura mais proativa e reflexiva em relação ao conhecimento, colocando em primeiro plano o desenvolvimento das habilidades cognitivas ao estimular a observação, a classificação, a transferência, a análise etc., e as habilidades socioemocionais, ao exigir que os estudantes aprendam em um ambiente de maior interação e cooperação, partilhando informações e diferentes interpretações da realidade com os colegas.

Essa nova forma de trabalhar os conteúdos escolares exige, necessariamente, mais diálogo e partilha de conhecimento entre os professores para que possam acompanhar o trabalho dos estudantes e orientar seus estudos e descobertas. Além disso, será preciso dominar com desenvoltura os conhecimentos específicos de sua área de formação acadêmica para poder transitar por ela com desenvoltura, mobilizando conceitos, teorias, métodos e técnicas de maneira dinâmica.

MODERNA

7. Outros subsídios de planejamento para o curso

Composta de volumes independentes, não sequenciais e autocontidos em relação à progressão das abordagens dos conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades, a coleção possibilita arranjos flexíveis, para que escola e professores organizem seus cursos com autonomia, de acordo com a sua realidade. No caso de a escola ter professores com formação em mais de um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a sugestão feita anteriormente para a composição de aulas com outras áreas do conhecimento pode ser adotada para a sincronização do trabalho docente da área. As orientações específicas de cada capítulo indicam a formação prioritária dos professores para cada segmento para facilitar planejamentos nesse sentido.

Sugestões de cronogramas

De acordo com as DCNEM, as instituições e redes de ensino ficam livres para definir seus arranjos curriculares, bem como a distribuição da carga horária, desde que atendidas as determinações da BNCC.

Desse modo, as possibilidades de arranjos são inúmeras. Considerando a quantidade de aula dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentamos sugestões para cronogramas de trabalho para a parte de formação básica da BNCC para cursos semestrais, trimestrais ou bimestrais. Vale lembrar que o uso da numeração sequencial para a indicação dos volumes tem fins meramente ilustrativos, pois os volumes não são numerados e não há uma sequência sugerida para o trabalho com eles.

- **Curso semestral em três anos:** o curso pode ser organizado com o estudo de um volume por semestre.
- **Curso trimestral em três anos**:

Trimestres	Volumes e subdivisões
1º	Volume 1: capítulos 1 a 4
2º	Volume 1: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção; Volume 2: capítulos 1 e 2
3º	Volume 2: capítulos 3 a 6 e seção MovimentAção
4º	Volume 3: capítulos 1 a 4
5º	Volume 3: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção; Volume 4: capítulos 1 e 2
6º	Volume 4, capítulos 3 a 6 e seção MovimentAção
7º	Volume 5: capítulos 1 a 4
8º	Volume 5: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção; Volume 6: capítulos 1 e 2
9º	Volume 6: capítulos 3 a 6 e seção MovimentAção

- **Curso bimestral em três anos:**

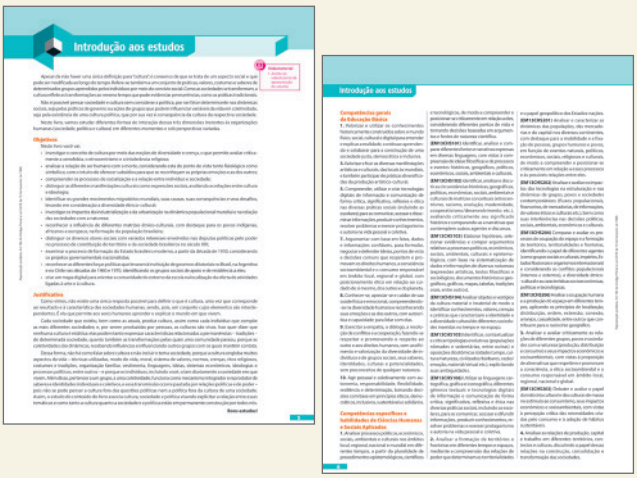
Bimestres	Volumes e subdivisões
1º	Volume 1: capítulos 1 a 4
2º	Volume 1: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
3º	Volume 2: capítulos 1 a 4
4º	Volume 2: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
5º	Volume 3: capítulos 1 a 4
6º	Volume 3: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
7º	Volume 4: capítulos 1 a 4
8º	Volume 4: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
9º	Volume 5: capítulos 1 a 4
10º	Volume 5: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
11º	Volume 6: capítulos 1 a 4
12º	Volume 6: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção

MODERNA

8. A coleção

Como já mencionado, a coleção é composta de seis volumes, que apresentam recursos didático-pedagógicos com objetivos específicos para subsidiar o trabalho docente na construção de estratégias e definição de percursos. Conheça a seguir cada um deles.

Introdução aos estudos



Páginas iniciais com a apresentação do livro, seus objetivos, a justificativa da pertinência do respectivo tema e indicação das competências e habilidades que serão mobilizadas ao longo dos estudos.

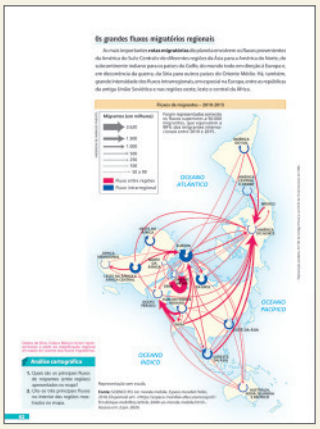
Abertura de capítulo

Na lateral da primeira página do capítulo, um texto justifica a pertinência do capítulo em relação ao eixo temático do volume.

Início de conversa

Apresenta uma situação relacionada ao tema do volume com uma imagem e provocações para a reflexão dos estudantes e o compartilhamento de experiências ou opiniões, criando um momento que propicia a verificação de seus conhecimentos prévios.

Análise cartográfica/de dados/de imagem



Questões associadas a mapas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações são propostas para o desenvolvimento da competência leitora de produtos cartográficos, gráficos e iconográficos, estimulando, dessa forma, a associação de seus conteúdos com o assunto estudado. Esse recurso pode ser utilizado para análises coletivas, promovendo um momento de troca de conhecimentos, com a devida atenção aos diferentes níveis de proficiência, conforme exposto no item "4. Práticas para o ensino", subitem "Desenvolvimento da análise, inferência e argumentação" deste manual.

MODELO

Trocando ideias

Relaciona os conteúdos estudados no capítulo com a realidade social e as circunstâncias de vida dos estudantes, incentivando o pensamento crítico e propiciando um momento de trabalho para a ampliação da capacidade de argumentação oral deles.

Ciência em contexto

Apresenta estudos, métodos e técnicas da produção científica sobre um tema relacionado ao que está sendo estudado, promovendo a contextualização e a problematização da ciência e/ou da tecnologia com destaque para aspectos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Você pesquisador

Propõe práticas de pesquisa de maneira articulada com algum dos temas abordados no capítulo, colocando o estudante em situação protagonista na construção da sua aprendizagem, desenvolvendo a autonomia e valorizando a investigação científica.

Para assistir/jogar/ler/navegar

Apresenta sugestões de *sites*, livros, filmes e jogos que aprofundam e ampliam o estudo dos temas tratados no capítulo.

Em pauta

EM PAUTA

O multiculturalismo nos Jogos Olímpicos

Questões

Promove leituras e discussões a respeito de temas contemporâneos por meio de diferentes tipos de texto (prioritariamente notícias, reportagens, artigos jornalísticos, publicações institucionais não acadêmicas e outros).

Leitura analítica

LEITURA ANALÍTICA

A matriz Tupi

Questões

Coloca os estudantes em contato com proposições de pensadores, pesquisadores e especialistas relacionados ao assunto estudado, propondo a análise crítica e contextualizada dos pontos de vista apresentados.

Trabalho com fontes

TRABALHO COM FONTES

O chefe político e seu eleitor

Questões

Propõe a análise da fonte apresentada por meio de questões que permitem as operações de identificação, contextualização, interpretação e análise.

Direito e sociedade

DIREITO E SOCIEDADE

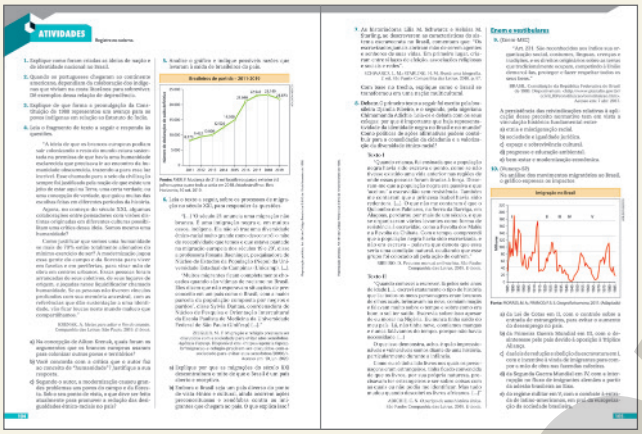
Registro de patrimônio imaterial: um avanço na relação entre Estado e culturas populares

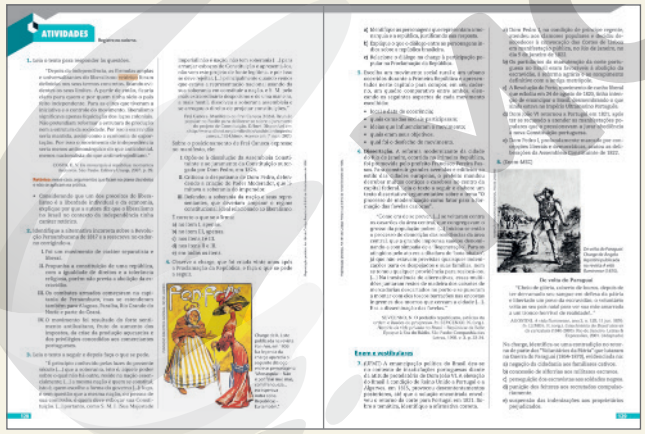
Atividade

Apresenta as bases legais e institucionais (lei, norma oficial ou diretriz) relativas ao tema abordado no capítulo com o objetivo de colocar os estudantes em contato direto com as bases jurídicas que regulamentam a vida em sociedade, além de promover a formação política e o exercício da cidadania.

MODELO

Atividades



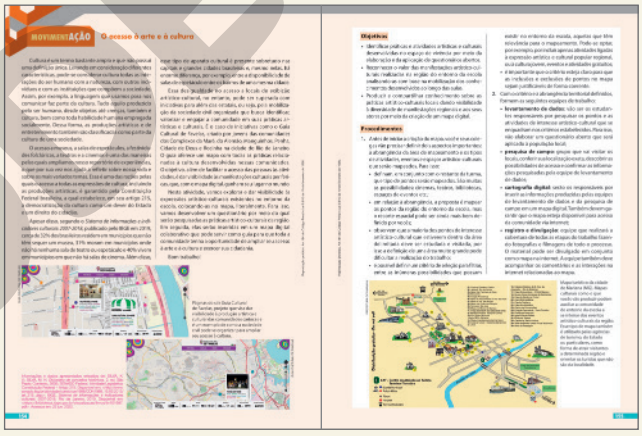


Com propostas em diferentes formatos (questões de associação, análise, interpretação, debates, dissertações, entre outros), apresentam estratégias para mobilização do que foi estudado no capítulo, promovendo situações nas quais os estudantes exercitem a autonomia na aprendizagem e desenvolvam diferentes habilidades.

Infográfico

Seção para ampliar o conhecimento sobre um assunto específico tratado no capítulo por meio da integração de diversos elementos de linguagem gráfico-visual, exercitando a competência leitora dos estudantes.

MovimentAção



Fechando os volumes, a seção apresenta propostas estruturadas de trabalho colaborativo visando criar a oportunidade de intervenção cidadã dos estudantes no meio em que vivem ao mesmo tempo que mobilizam competências e habilidades e se expressam por meio das diferentes elaborações/criações. Todas as orientações necessárias para a condução dessas propostas são apresentadas nas orientações específicas do respectivo volume, no manual do professor.

9. Referências bibliográficas

A seguir estão relacionados os documentos normativos, como leis e resoluções, e outras publicações oficiais referenciadas na elaboração deste manual para o professor.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 11 maio 2020.

CNE. *Resolução n. 5, de 4 de maio de 2011*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2020.

Os títulos a seguir subsidiaram a elaboração deste manual no tocante às práticas de ensino e à abordagem integrada dos diferentes conhecimentos.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.

BARROS, J. D'A. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2019.

GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J. B da. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. *Investigações em ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.17, n. 1, p. 125-145, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210/144>. Acesso em: 13 maio 2020.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MODERNA

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/45363297_A_teoria_subjacente_aos_mapas_conceituais_e_como_elabora-los_e_usa-los>. Acesso em: 13 maio 2020.

RANGEL, J. N. M. *Leitura na escola*: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Medição, 2005.

Sobre juventudes e culturas juvenis, os seguintes estudos serviram de referência para a elaboração deste manual.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord.). *Juventude, juventudes*: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, set.-dez. 2003.

GROPPO, L. A. *Juventude*: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

PAIS, J. M. *As correntes teóricas da sociologia da juventude*. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: Unesco, 2004.

O pequeno trecho sobre cultura foi subsidiado especialmente por estas obras.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z*: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

LARAIA, R. B. *Cultura*: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

A abordagem sobre cultura digital, computação e pensamento computacional foi subsidiada por estes títulos.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através das atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2017.

SBC. *Referenciais de formação em computação*: Educação Básica – Versão julho/2017. Documento aprovado pela Comissão de Educação e apresentado no CSBC 2017 durante as Assembleias do WEI e da SBC. p. 4. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculosde-referencia/1166-referenciais-de-formacaoem-computacao-educacaobasica-julho-2017>. Acesso em: 13 maio 2020.

VALENTE. J. A. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital: novos desafios para educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019.

O tópico sobre avaliações foi elaborado com referência nestes títulos.

BLOOM, B. *et al*. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1974.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373836255/DEPRESBITERIS-Lea-Avaliacao-de-programas-Avaliacao-da-aprendizagem-pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

MANZANO, R. *Criando projetos*: estrutura de raciocínio. Taxonomia de Bloom: um novo olhar sobre uma velha corrente. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381965420/1-Taxonomia-de-Bloom-Um-Novo-Olhar-Sobre-Uma-Velha-Corrente>. Acesso em: 13 maio 2020.

OLIVEIRA, L. K. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 178-195, n. especial, dez. 2014 (artigo publicado em 1989). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/3335/2951>. Acesso em: 12 maio 2020.

MODERNA

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). *Avaliação da Educação Básica*: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

Sobre a abordagem para a criação de um ambiente escolar inclusivo que valorize a cultura da paz e sobre como abordar e prevenir sofrimento psíquico e situações correlatas, foram utilizados estes trabalhos como referência.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010.

JUSTO, A. P.; ENUMO, S. R. F. Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 35, n. 89, jul. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000200007>. Acesso em: 13 maio 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Suicide in the world*: global health estimates, 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 13 maio 2020.

MODERNA

1. Justificativa e objetivos

Os jovens constituem uma parcela da população particularmente interessada em cultura. O que a maioria deles compreende como "cultura" consiste, na verdade, em expressões artísticas, como a música, a dança, o cinema, a moda, a literatura etc. Entretanto, a cultura abrange não só a arte, mas também a linguagem, as crenças e a produção material e imaterial de cada sociedade. Aliás, cultura e sociedade são temas que não podem ser trabalhados separadamente, na medida em que se constroem mutuamente. Do mesmo modo, a dimensão política se articula com as relações sociais e as manifestações culturais de uma sociedade. Assim, essas três dimensões, inerentes às organizações humanas, são apresentadas neste volume aos estudantes de forma articulada.

O conceito de cultura, por exemplo, é tratado de maneira central no primeiro capítulo, que apresenta as implicações desse debate nas sociedades globais e locais de hoje, que necessitam cada vez mais valorizar a diversidade e repudiar a xenofobia e todas as formas de etnocentrismo. Nesse sentido, o referido conceito é abordado de forma problematizadora a partir de temas como diversidade, crença e morte, considerando aspectos sociais e políticos.

O segundo capítulo continua a trabalhar com a temática da sociedade e da política, apresentando diferentes abordagens sociológicas sobre a relação entre indivíduo e sociedade, com o objetivo de convidar o estudante a refletir sobre a formação das identidades de indivíduos inseridos em relações de poder em sociedades marcadas por profundas desigualdades . Na sequência, é abordado o processo de socialização e sua relação com o conceito de cultura, tratado tanto em uma perspectiva antropológica, com ênfase no debate sobre etnocentrismo e relativismo cultural, como em sua conexão com os processos de difusão de ideologias e disputas de hegemonia.

Esses processos de difusão e disputas, citados acima, serão discutidos também no terceiro capítulo. Sob o viés da geografia, com base em uma análise do fenômeno migratório, esse capítulo discute a tendência à formação de sociedades crescentemente multiculturais na contemporaneidade e identifica desafios colocados aos Estados e aos indivíduos no combate à intolerância, ao preconceito e às diversas formas de desigualdade e de discriminação. São abordados, também, os processos de transição demográfica e urbanização em diferentes países, com o objetivo de reconhecer as transformações demográficas e espaciais que podem afetar as formas de vida da população mundial nas próximas décadas.

Ainda sob a perspectiva geográfica, o quarto capítulo trata da formação da população brasileira como resultado dos processos de colonização, que tem como uma de suas consequências a diversidade étnico-cultural, que pode ser reconhecida em âmbito local, regional e nacional. São analisados os fluxos migratórios (voluntários e forçados) que contribuíram para compor a população, desde o período colonial até a atualidade, e identificam-se as lutas dos movimentos sociais em busca da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerando a perspectiva histórica e pensando nas temáticas da sociedade, da política e da cultura, o quinto capítulo explora as relações políticas e econômicas das nações europeias e seus reflexos nos países colonizados, com destaque para a apresentação de alguns aspectos das relações políticas e econômicas entre Portugal e sua colônia americana, que se tornaria o Brasil, e o processo de independência brasileira. O capítulo também aborda os processos políticos que consolidaram o Estado brasileiro republicano e os agentes sociais responsáveis por essas transformações, como membros da elite política e homens comuns. Os conflitos sociais ocorridos ao longo da história do período são destacados para consolidar a noção de que a formação do Estado e da sociedade brasileiros foi fruto de constantes disputas entre sujeitos históricos de distintas camadas sociais, que exercitaram diferentes formas de negociação em processos de igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão.

O sexto e último capítulo explora quase sessenta anos de história republicana brasileira, entre 1930 e 1988, considerando as rupturas políticas e as transformações econômicas que levaram as instituições políticas a se adequar à nova realidade social – que se tornara mais diversificada e complexa com o desenvolvimento urbano, industrial e comercial – e, ao mesmo tempo, problematizando o crescimento da participação e da polarização política na sociedade brasileira – uma vez que, nesse período, ocorreu a ampliação dos debates sobre a coisa pública, popularizando temas e pautas políticas de interesse da sociedade. Guiados pela temática da cultura, os estudos sobre o processo de transformação do

MODERNA

Estado brasileiro procuram analisar os planos e as ações governamentais nas áreas da cultura que procuravam desenvolver no país o sentimento de nacionalidade, com a apresentação, por exemplo, de práticas políticas populistas, como o uso constante de propaganda para a exaltação de figuras políticas identificadas com o próprio Estado e a veneração de símbolos e valores considerados genuínos. Por fim, relacionando sociedade e política, o capítulo apresenta os fatores internos e externos que possibilitaram o recrudescimento do autoritarismo, tanto no Brasil quanto no Chile e na Argentina, considerando os interesses das forças sociais que o apoiaram e as formas de resistência que a sociedade apresentou até o retorno da ordem democrática.

Para que o trabalho com os diferentes assuntos abordados no volume seja efetivo, indicamos a releitura sobre a abordagem teórico-metodológica apresentada no início deste suplemento, com destaque para os tópicos "4. Práticas para o ensino" (página XXII), "6. O ensino interdisciplinar" (página XXXVII) e "7. Outros subsídios de planejamento para o curso" (página XXXIX).

OBJETIVOS

- Investigar o conceito de cultura por meio das noções de diversidade e crença, o que permite avaliar criticamente a xenofobia, o etnocentrismo e a intolerância religiosa.
- Analisar a relação do ser humano com a morte, considerando esta do ponto de vista tanto fisiológico como simbólico, com o intuito de oferecer subsídios para que se reconheçam as próprias emoções e as dos outros.
- Compreender os processos de socialização e a relação entre indivíduo e sociedade.
- Distinguir as diferentes manifestações culturais como expressões sociais, avaliando as relações entre cultura e ideologia.
- Identificar os grandes movimentos migratórios mundiais, suas causas, suas consequências e seus desafios, levando em consideração a diversidade étnico-cultural.
- Investigar os impactos da industrialização e da urbanização na dinâmica populacional mundial e na relação das sociedades com a natureza.
- Reconhecer a influência de diferentes matrizes étnico-culturais, com destaque para os povos indígenas, africanos e europeus, na formação da população brasileira.
- Distinguir os diversos atores sociais com variados interesses envolvidos nas disputas políticas pelo poder no processo de constituição do território e da sociedade brasileiros no século XIX.
- Examinar o processo de formação do Estado brasileiro moderno, a partir da década de 1930, considerando os projetos governamentais nacionalistas.
- Reconhecer as diferentes forças políticas que levaram à instituição de governos ditatoriais no Brasil, na Argentina e no Chile nas décadas de 1960 e 1970, identificando os grupos sociais de apoio e de resistência a eles.
- Criar um mapa digital para orientar a comunidade do entorno da escola na localização da oferta de atividades ligadas à arte e à cultura.

Além disso, a abordagem dos conteúdos, as seções especiais e as propostas de atividades mobilizam as competências gerais da Educação Básica e as habilidades específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme apresentadas nos quadros as seguir. A articulação dessas competências e habilidades com os conteúdos dos respectivos capítulos será apresentada no item "3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo" deste suplemento.

MODERNA

Competências gerais da Educação Básica	Capítulo(s)
Competência geral da Educação Básica 1	1, 2, 3, 5 e 6.
Competência geral da Educação Básica 3	2, 6 e seção "MovimentAção".
Competência geral da Educação Básica 5	2 e seção "MovimentAção".
Competência geral da Educação Básica 7	2, 3 e 4.
Competência geral da Educação Básica 8	1 e 4.
Competência geral da Educação Básica 9	1, 2, 4 e seção "MovimentAção".
Competência geral da Educação Básica 10	Seção "MovimentAção".

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1	**Capítulo(s)**
EM13CHS101	1, 2, 3, 4, 5 e 6.
EM13CHS102	2 e 4.
EM13CHS103	3 e 4.
EM13CHS104	2 e seção "MovimentAção".
EM13CHS105	1 e 2.
EM13CHS106	1, 5 e seção "MovimentAção".
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2	**Capítulo(s)**
EM13CHS201	3, 4 e 5.
EM13CHS202	3.
EM13CHS204	3 e 5.
EM13CHS206	4.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3	**Capítulo(s)**
EM13CHS303	1, 2 e 6.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4	**Capítulo(s)**
EM13CHS402	6.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5	**Capítulo(s)**
EM13CHS501	1.
EM13CHS502	1, 2, 3 e 4.
EM13CHS503	1, 3 e 4.
EM13CHS504	1 e 2.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6	**Capítulo(s)**
EM13CHS601	2 e 4.
EM13CHS602	1 e 6.
EM13CHS603	5.
EM13CHS605	2, 3 e 4.
EM13CHS606	4 e 6.

MODERNA

2. Início de conversa

Página 8

A palavra *cultura* abarca uma grande variedade de significados e interpretações. O termo encontra sua polissemia inclusive no campo das ciências humanas. Neste livro, vamos abordar a cultura como tudo o que é produzido pela humanidade, desde objetos da cultura material até costumes e crenças (cultura imaterial). Mais que uma produção de bens materiais, a cultura abrange todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente, todo comportamento aprendido, um conjunto de símbolos e de significados criados como expressão da existência humana. Nesse sentido, ela contempla todas as expressões artísticas e as formas de organização da vida em sociedade (ritos, práticas, valores etc.). É fundamental, ainda, compreender que, como parte das relações sociais, a cultura também implica relações de poder entre indivíduos e grupos ao longo da história.

No trabalho com o tema da abertura, ressalte o caráter identitário da cultura e sua importância para a representatividade e a expressão de um povo ou de uma comunidade. Coloque em discussão o tema das diferenças culturais, estimulando os estudantes a opinar sobre a importância do respeito às diferentes culturas e à sua própria. Nesse sentido, é importante ressaltar as diferenças de valorização social acerca das expressões da cultura. Trabalhe fazendo um recorte para a sociedade brasileira, incentive os estudantes a se posicionarem sobre a imagem da dança criada nas comunidades do Rio de Janeiro, solicitando a opinião deles sobre de que forma nossa sociedade valoriza esse tipo de expressão cultural, se da mesma maneira que uma expressão cultural relacionada ao que se convencionou denominar como cultura erudita. Ao perceber que há maior ou menor reconhecimento de determinadas manifestações da cultura, os estudantes poderão compreender que esse valor diz respeito menos à expressão cultural em si e mais às relações de poder que definem os papéis sociais dos sujeitos na sociedade brasileira.

Verifique também se os estudantes se identificam particularmente com alguma forma específica de expressão cultural, e se tomam parte delas de algum modo. Observe os sentimentos que eles manifestam sobre a cultura regional, se são de aceitação ou de questionamento. Trabalhe sempre a importância do reconhecimento e do respeito às mais variadas formas de expressão cultural, considerando que a cultura integra a identidade e o sentimento de pertencimento dos grupos, sendo, portanto, parte indissociável de sua existência. Finalize demonstrando que a expressão cultural nos ajuda a tomar conhecimento de diversos modos de ver e compreender o mundo e que esse processo nos ajuda a questionar e transformar nossa realidade. Deixe que eles citem exemplos de formas de expressão cultural que consideram transformadoras da sociedade.

As discussões iniciadas nesta abertura serão ampliadas e aprofundadas ao longo deste livro. Sob o viés da **filosofia**, o conceito de cultura será problematizado por meio de expressões como a linguagem, a educação, a diversidade, a crença e a morte, ocorridas em diferentes sociedades de tempos distintos. Além disso, pensando em uma abordagem mais relacionada ao Brasil, serão abordados o paternalismo e o autoritarismo expressos em nossa cultura.

Da perspectiva da **sociologia**, serão apresentadas as relações entre indivíduo e sociedade, com foco no processo de socialização e de controle social, para que a noção de cultura seja contextualizada com esse aspecto, facilitando que os estudantes compreendam as relações entre cultura e ideologia, por exemplo.

A **geografia** se debruçará sobre os grandes movimentos migratórios e sobre a dinâmica das sociedades multiculturais, destacando, no caso brasileiro, a diversidade cultural promovida pelo encontro das populações indígenas, africanas, europeias e asiáticas, incluindo a emigração de brasileiros e a imigração para o Brasil na atualidade.

Por fim, sob a perspectiva da **história**, serão abordados os processos de formação do Estado e da nação no Brasil e as tentativas de criação de uma "cultura nacional", que ocorreram da independência até a homologação da Constituição de 1988. Também serão apresentados os eventos (expressões artístico-culturais) que fizeram oposição aos regimes no poder, o que contribui para destacar, em primeiro lugar, a presença de diferentes expressões culturais em uma mesma sociedade e, em segundo, como as expressões da cultura podem ser agentes de transformação da sociedade.

MODERNA

3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo

CAPÍTULO 1
Cultura: uma trajetória humana

Página 10

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Ao utilizar, ao longo do capítulo, conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural – por exemplo, ao explicitar os conceitos de cultura (página 10), de indivíduo (página 11), de linguagem (página 12), entre outros –, no intuito de que esse conhecimento auxilie o estudante a promover uma sociedade inclusiva, o capítulo desenvolve a **competência geral da Educação Básica 1**. Além disso, na proposta de debate do boxe "Trocando ideias" (página 20), é apresentada uma consideração a respeito do nazismo para que os estudantes possam refletir sobre o modo como teorias racistas transformam diferenças em hierarquias. Essa reflexão coletiva contribuirá para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, a discussão sobre o mecanismo de funcionamento do racismo abrirá espaço para que os estudantes possam reconhecer práticas racistas e de inferiorização de grupos na atualidade, como contra negros, indígenas, população em situação de rua, LGBTI etc. A proposta de dissertação da questão 7 na seção "Atividades" (página 32) também será uma oportunidade de se valer de conhecimentos historicamente construídos para enfrentar problemas do presente visando à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Assim, os estudantes se alimentarão dos conhecimentos aprendidos ao longo do estudo do capítulo, notadamente no tópico "Cultura, educação e diversidade" (página 13), bem como poderão se valer dos trechos de Arthur Schopenhauer e Francis Wolff apresentados, para redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema *O eu e o outro: a relação entre o familiar e o diverso*.

O estudo do tópico "Quem é você?" (página 11) permitirá aos estudantes refletirem sobre a constituição dos indivíduos na sociedade e em determinadas culturas, compreendendo as identidades como socioculturais. Segue-se a discussão sobre a especificidade humana em "O comportamento animal" (página 11) e "A linguagem" (página 12). Assim, considera-se que, diferenciados dos animais, os homens diversificaram-se em numerosas culturas, o que é explorado em "Cultura, educação e diversidade" (página 13). Um ponto importante apontado diz respeito à compreensão de que somos sujeitos que convivem na diversidade humana, devendo haver, por isso, o reconhecimento das diferenças e o respeito pela diversidade. Na sequência, os estudantes irão defrontar-se com subsídios para melhor entender a sociedade brasileira em "Paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira" (página 17). Depois disso, será abordado o tema das crenças (páginas 19 a 26). As discussões sobre a morte, o amor e a perda, apresentadas nos conteúdos que vão do tópico "A morte" (página 27) até o tópico "Sartre: o absurdo" (página 31), contribuem para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 8**, pois fornecem subsídios para que o estudante cuide de sua saúde emocional e reconheça tanto as próprias emoções quanto as dos outros. Esse percurso permitirá que os estudantes reflitam sobre suas subjetividades, bem como discutam questões que atravessam a todos: a morte e a expressão religiosa.

Os tópicos "Cultura, educação e diversidade" (página 13), "A crença" (página 19) e "É possível conhecer o divino?" (página 22) mobilizam a **competência geral da Educação Básica 9**. Neles, são registradas a preocupação com o respeito e a tolerância em relação às diversas culturas e manifestações religiosas. Ademais, atividades de conversas e debate são oportunidades de exercitar a empatia e a cooperação. No boxe "Trocando ideias" (página 20), os estudantes deverão debater sobre racismo. Tanto a atividade quanto o tema da discussão contribuirão para o desenvolvimento desta competência na medida em que os estudantes conquistarão meios para identificar o racismo, entendendo-o como prática de deformação das diferenças em inferioridades, o que contribuirá para aprenderem a respeitar e valorizar a diversidade no presente. No segundo boxe "Trocando ideias" (página 28), eles deverão debater os resultados do relatório da Unicef sobre os jovens brasileiros e, a partir deles, pensar, discutir e propor medidas para diminuir a mortalidade de pessoas em situação de vulnerabilidade. Além disso, por meio do trabalho na seção "Em pauta" (página 16), os estudantes deverão ler o texto sobre o multiculturalismo nos Jogos Olímpicos e observar a fotografia da partida de vôlei de praia feminino entre Egito e Alemanha, nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, realizados em 2016, para responder às questões que exploram conceitos, noções e temas, tratados ao longo do capítulo: tradição e ruptura, crença e tolerância religiosa, respeito ao outro e à diversidade. Por fim, a proposta de dissertação da questão 7 na seção "Atividades" (página 32) incentiva o exercício da empatia, além de promover o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade cultural, confrontando preconceitos de qualquer natureza.

MODERNA

O capítulo conta com uma pluralidade de linguagens e procedimentos epistemológicos para expor e transmitir o conteúdo abordado, como também apresenta variados pontos de vista sobre os temas. O estudante trabalhará com parte do material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. A iconografia, composta de fotografias, de cultura material e imaterial e de expressões artísticas, dialoga com o texto-base visando contribuir para a sua compreensão. Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural deles. Para saber mais a respeito da discussão sobre a constituição dos indivíduos e sua relação com a cultura, os estudantes poderão assistir ao filme *O enigma de Kaspar Hauser* (1974), de Werner Herzog, indicado no Livro do Estudante (página 11). Já os que quiserem explorar o papel da arte poderão assistir ao filme *The Square: a arte da discórdia* (2017), de Ruben Östlund (página 18). Além disso, o estudo do capítulo possibilita, também, o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** em relação a alguns aspectos:

a) por apresentar, nas páginas 11, 17 e 30, por exemplo, citações de diferentes filósofos com o objetivo de que o estudante compreenda as ideias desses pensadores sobre processos culturais e sociais (**EM13CHS101**). Além disso, na proposta do boxe "Análise de imagem" (página 29), os estudantes terão a chance de comparar a pintura de Gustav Klimt com o trecho citado do professor Heitor Ferraz Mello a fim de explorar o confronto do homem com a morte, na juventude e na velhice. De modo geral, as questões da seção "Atividades" (página 32) retomam e aprofundam conceitos trabalhados no capítulo, desenvolvendo a competência;

b) ao trazer, na proposta de dissertação da seção "Atividades" (página 32), uma citação do filósofo Francis Wolff problematizando a oposição dicotômica civilizados/bárbaros (**EM13CHS105**);

c) ao fazer uso de tirinha (página 19), pinturas (páginas 25, 29 e 32) e textos literários (página 32) para auxiliar o estudante na compreensão do conteúdo (**EM13CHS106**).

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** é contemplada na proposta de análise de como a indústria cultural e a cultura de massa se associam às ideias de mercado e de consumo (**EM13CHS303**) – nos tópicos "A indústria cultural" (página 17) e "Reflexões sobre arte e poder" (página 18), por exemplo.

Por meio do estudo do capítulo, os estudantes poderão desenvolver esta competência, pois terão boas oportunidades para refletir sobre a ética em diferentes culturas, reconhecer a diversidade, bem como considerar a importância de respeitar as diferenças, sobretudo culturais e religiosas. No boxe "Trocando ideias" (página 20), eles deverão refletir e discutir sobre o racismo e seu mecanismo de transformação de diferenças em inferioridades. Na seção "Em pauta" (página 16), eles deverão examinar um texto e uma fotografia para responder às questões sobre multiculturalismo tendo como disparador uma partida de vôlei de praia feminino, o que fará com que questionem os trajes esportivos ocidentais e reflitam sobre medidas inclusivas para a prática de esportes. Os estudantes poderão ainda identificar formas de violência e terão oportunidades de pensar estratégias para combatê-las. Assim, o tópico "Aqueles que morrem mais cedo" (página 28) aborda a vulnerabilidade de determinados grupos sociais, como negros, mulheres e a comunidade LGBTI. Assim, os estudantes poderão identificar a miséria, o preconceito e a sociedade patriarcal como fontes de violência. Para combater a mortalidade de jovens em situação de vulnerabilidade, eles deverão avaliar os resultados do relatório da Unicef sobre avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil e discutir alternativas para enfrentar esse problema. A morte simbólica também será explorada no capítulo. Questões como idadismo e desigualdade social ganharão contornos de violência. Somando-se a isso, a série de violências simbólicas contidas no autoritarismo e paternalismo será trabalhada pelo conteúdo do tópico "Paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira" (página 17), assim como pela questão 4 da seção "Atividades" (página 32), que solicita aos estudantes que leiam e interpretem um trecho de *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, para poder caracterizar o paternalismo entranhado nas relações sociais, não apenas nas esferas governamentais de poder. Nessa oportunidade, será possível verificar também violências propriamente físicas expressas nas relações de trabalho e de vida entre Fabiano e seu patrão. Além disso, o estudo do capítulo possibilita, ainda, o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** em relação a aspectos mais específicos:

a) ao investigar os fundamentos éticos estabelecidos pelas crenças de diferentes culturas, incentivando a coexistência religiosa (**EM13CHS501**), como nos tópicos "A crença" (página 19) e "A morte" (página 27), tema esse abordado a partir dos diferentes pontos de vista de Platão, Epicuro e Sartre, entre outros, bem como no tópico "O problema do mal" (página 25), que traz a reflexão sobre a classificação moral dos atos como bons e maus;

b) ao problematizar formas de intolerância religiosa, em respeito às diferenças e liberdades individuais (**EM13CHS502**), discussão suscitada na seção "Em pauta" (página 16), que propõe a análise de uma situação corriqueira: uma partida de vôlei de praia feminino para discutir a tolerância religiosa e de crenças, bem como medidas que promovam efetivamente o respeito à diversidade cultural, como a flexibilização de normas sobre os trajes usados nas competições esportivas;

c) ao discutir, no tópico "Aqueles que morrem mais cedo" (página 28), a morte de indivíduos pertencentes a segmentos marginalizados da população (**EM13CHS503**). Nele, discute-se que, embora a morte atinja a todos, ela incide de maneira diferente em determinados grupos, como negros, mulheres e a população LGBTI. Os estudantes poderão identificar a penúria, o preconceito e a sociedade patriarcal como fontes de violência. Além disso, no boxe "Trocando ideias" (página 28), eles deverão discutir dados do relatório da Unicef sobre avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil e propor alternativas para a redução da mortalidade de jovens em situação de vulnerabilidade. No tópico "A morte no gerúndio" (página 29), a morte simbólica, representada pela falta de atendimento público aos idosos, e a morte social, quando

os indivíduos são marginalizados e tornados sem serventia, poderão também ser identificadas como formas de violência pelos estudantes. A série de violências simbólicas contidas no autoritarismo e no paternalismo também serão abordadas no capítulo em "Paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira" (página 17), assim como será mobilizada por meio da questão 4 da seção "Atividades" (página 32);

d) ao examinar, no tópico "Diversidade cultural: o eu e o outro" (página 14) e na proposta de dissertação da seção "Atividades" (página 32), por exemplo, a xenofobia decorrente de transformações sociais e culturais no mundo contemporâneo (**EM13CHS504**). Além disso, no tópico "A morte" (página 27), os estudantes poderão acompanhar uma breve trajetória da morte no Ocidente. A fragmentação das sociedades tradicionais e o avanço do individualismo têm como uma de suas consequências alterações na relação do ser humano com a morte, o que pode levar até à transformação da morte em tabu, levado ao máximo e explorado no boxe "Ciência em contexto" (página 28), que apresenta o texto sobre criogenia, discutindo sobre a ética em se preservar corpos congelados.

Considerando que a construção da cidadania é um exercício contínuo, os estudantes terão oportunidade de refletir sobre a realidade brasileira. Além disso, em duas situações os estudantes poderão trabalhar com dados que servem para orientar políticas públicas: no boxe "Análise de dados" (página 14) e no boxe "Trocando ideias" (página 28). No primeiro, os estudantes deverão examinar o *Ranking: mulheres no parlamento – 2019*, comentar a situação do Brasil e compará-la com a posição da Arábia Saudita, considerando que este último país concedeu às mulheres o direito de votar e se candidatar apenas em 2015. No segundo, deverão considerar os resultados do relatório da Unicef sobre avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil – sendo que o professor poderá recomendar o acesso aos dados completos – e discutir alternativas para a redução da mortalidade de jovens em situação de vulnerabilidade no país. Por fim, o tópico "Paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira" (página 17) e a questão 4 da seção "Atividades" (página 32) mobilizam a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** ao possibilitarem aos estudantes identificar a presença do paternalismo e do autoritarismo na sociedade e na cultura brasileiras (**EM13CHS602**).

Tema contemporâneo transversal

O tema contemporâneo transversal *Diversidade cultural* perpassa todo o capítulo, com especial destaque para a proposta de trabalho na seção "Em pauta" (página 16), que aborda o multiculturalismo presente nos Jogos Olímpicos, mostrando a necessidade de flexibilização de regulamentos esportivos a fim de que competidores de mais países possam participar das modalidades.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **filosofia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Análise de imagem *Página 13*

1. Os óculos escuros, a camiseta com dizeres em inglês e o aparelho celular empunhado como que para tirar uma *selfie* são elementos do mundo contemporâneo globalizado que destoam da escultura grega que lhes serve de base, operando uma espécie de ruptura com o que se espera de uma representação tradicional da Antiguidade grega.
2. Ao incrementar a escultura antiga com roupas e objetos contemporâneos, trazendo, ainda, o comportamento atual de tirar *selfies*, o artista ironiza os hábitos de consumo da atualidade e as formas de exposição desses hábitos em redes sociais.

Análise de dados *Página 14*

Em 2019, o Brasil ocupava uma posição (134ª) desfavorável às mulheres no que diz respeito ao exercício de cargos na Câmara dos Deputados, com representação feminina de apenas 15% – percentual menor que o de outros países da América Latina, como Bolívia (53,1%) e Argentina (38,8%). A taxa é inferior, ainda, à da Arábia Saudita (19,9%), que estava 28 posições acima do Brasil, mesmo tendo concedido o direito ao voto para as mulheres apenas recentemente.

Em pauta: O multiculturalismo nos Jogos Olímpicos *Página 16*

1. As jogadoras muçulmanas de vôlei de praia, em respeito à tradição do uso de véu e mangas compridas, estavam impossibilitadas de participar dos Jogos Olímpicos, cujo regulamento exigia biquínis de no máximo sete centímetros de largura na cintura. Graças a uma atitude de ruptura do Comitê Olímpico, essas jogadoras foram integradas à competição sem deixar de preservar suas tradições.
2. As vestimentas das jogadoras muçulmanas refletem sua crença religiosa, por isso é possível afirmar que o Comitê Olímpico teve uma atitude tolerante ao flexibilizar as normas do regulamento de vôlei de praia feminino, permitindo que atletas como Doaa Elhgobashy participassem da competição sem contrariar a religião que professam e a cultura da qual fazem parte.
3. Se uma pluralidade de culturas pode coexistir em determinada sociedade, nela tende a ser mais natural o processo de aceitação do diferente, daquele que não lhe é familiar. Uma sociedade multicultural favorece até mesmo a criação de normas que respeitem outras tradições além das nativas. Ocorre que, por outro lado, a obrigação de conviver com as diferenças pode agravar os preconceitos e despertar a xenofobia daqueles que já trazem algum tipo de intolerância e de olhar etnocêntrico. Espera-se que o estudante problematize essas questões e analise se o meio em que vive favorece o desenvolvimento de uma sociedade multicultural.

MODELO

Trocando ideias *Página 20*

Apresenta-se aqui um questionamento para refletir sobre de que modo teorias racistas causam exclusão em contextos diversos, até mesmo na realidade do próprio país ou comunidade. É importante que o estudante se posicione criticamente em relação a ideias que caminham na direção das teorias mencionadas, para construir um pensamento justo e igualitário. As manifestações racistas nas redes sociais e o preconceito expresso contra refugiados ou pessoas naturais de outros estados ou regiões do país são exemplos atuais de como indivíduos que se consideram de alguma forma superiores recorrem ao rebaixamento moral do outro para marginalizá-lo e afastá-lo do convívio com o grupo.

Trocando ideias *Página 28*

Espera-se que os estudantes reconheçam que a situação de vulnerabilidade desses jovens pode aproximá-los do crime organizado, no qual muitos deles perdem a vida. Evitar tais situações seria um passo necessário para reduzir as taxas de mortalidade entre a população mais jovem, predominantemente negra e de baixa renda. O panorama apresentado aponta a necessidade de aumentar os investimentos em educação, de combater a violência familiar e o trabalho infantil, além de apoiar as adolescentes grávidas para que elas não abandonem os estudos. Vale ressaltar que é necessário lutar contra a impunidade dos agentes do Estado que agem criminosamente no caso das execuções sumárias.

Análise de imagem *Página 29*

Na tela, o artista representou a morte espreitando um grupo de pessoas de várias idades (a maioria jovens), que dormem tranquilamente, como que ignorando aquela presença vigilante. Diferentemente das palavras dos poetas, que tratam da morte fitando a velhice, Klimt representa a morte observando, sem ser notada. As cores mais claras, por meio das quais o grupo é representado, sugerem leveza e a despreocupação daquelas pessoas em relação ao peso da morte, que, em contraposição, aparece encurvada e expressa em tons carregados. Uma interpretação possível sobre o significado dessa obra está em que a maioria dos seres humanos, em especial os jovens, não costuma pensar ou refletir a respeito da morte. Outras possibilidades de interpretação da tela e de associação com o texto podem ser trabalhadas, desde que fundamentadas nos elementos figurados pelo artista.

Atividades *Página 32*

1. Apesar de sermos indivíduos, ou seja, organismos separados dos outros, só construímos nossa humanidade a partir do contato e da convivência com outros seres humanos inseridos em determinada cultura. A descoberta de si não se separa da descoberta do outro e de um mundo cultural preexistente. É em meio à sociedade que cada indivíduo aprende os gestos, as posturas, a fala, a leitura e a escrita, construindo códigos que possibilitam a construção da ciência e da arte, por exemplo.

2. Toda ação humana parte de um solo comum. Este pressupõe a língua, os valores, a técnica e os saberes herdados, que são conservados e também superados pela crítica, por exemplo: as transformações que ocorrem na arte, na concepção de ciência, nas técnicas, nas religiões; a diversidade dos povos, dependendo do tempo e do lugar etc. A conciliação entre esses dois aspectos antagônicos – tradição e ruptura – processa-se com menor velocidade nas sociedades tradicionais, que levam mais tempo para ser alteradas. Deve-se salientar que as rupturas radicais sempre geram conflitos, sobretudo entre diferentes gerações.

3. Os animais não têm consciência de que vão morrer um dia; portanto, a morte para eles é um acontecimento fisiológico. Diferentemente do que ocorre com os animais, nós podemos antecipar nossa experiência de morte pelo pensamento, por isso ela adquire sentidos que superam o aspecto puramente fisiológico. Além disso, temos a noção de que a morte pode ocorrer não apenas na velhice, mas desde que nascemos – como se costuma dizer, "para morrer, basta estar vivo". A consciência da morte "humaniza" o indivíduo porque o faz amadurecer pessoalmente e pensar sobre a maneira como tem conduzido a própria vida. É possível mencionar, ainda, a particularidade humana das mortes simbólicas, dependentes do sentido que cada um lhes empresta, sempre considerando as perdas inevitáveis que nos acompanham na existência. Simbolicamente, enfrentamos diversas "mortes" durante a vida: a passagem da infância para a vida adulta, da mocidade para a velhice; a perda de um emprego, de um amor, de pessoas que estimamos, seja pela morte fisiológica, seja pelo afastamento.

4. **a)** O fazendeiro, patrão de Fabiano, relaciona-se aos berros com seu empregado e o trata como se fosse um bem atrelado à fazenda. A subordinação resignada de Fabiano, que prontamente se desculpa mesmo diante da injustiça de que é vítima, mostra o reconhecimento de uma autoridade que lhe pode aplicar qualquer malefício. Essa relação desigual e hierárquica, de mando e obediência, é fruto do autoritarismo da sociedade brasileira.

b) A pobreza da linguagem simbólica de Fabiano é tão acentuada que se compara à dos animais, e o personagem se mostra incomodado com o fato de o filho ter ideias. Essa linguagem é fundamental para a constituição do sujeito humano. Em situações nas quais são negadas as oportunidades para enriquecer a linguagem, a capacidade de compreender e agir sobre o mundo é drasticamente diminuída. É esse o resultado da miséria em que vive Fabiano. A intuição que ele tem da gravidade de sua situação não basta para a tomada de consciência da exploração a que é submetido, dada a dificuldade de argumentação e crítica decorrente da pobreza de vocabulário.

5. **a)** O mito segundo o qual as mulheres tecem o céu com seus ventres arredondados narra a constituição do universo. Por isso, trata-se de uma cosmogonia.

b) Essa história é um mito que pertence a determinada cultura e, como tal, garante a manutenção de costumes e a sobrevivência das tradições de um povo. Quando os mitos e os costumes de uma sociedade começam a ser esquecidos, a manutenção de sua cultura está ameaçada.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

6. A multidão de homens de chapéu-coco caindo do céu, vestidos da mesma maneira e repetindo a mesma postura corporal, lembra, na ausência de singularidade física e de gestos particulares, a impessoalidade de que trata Heidegger. De acordo com o filósofo, o ser humano inautêntico vive na impessoalidade, apenas reproduzindo os gestos de todos os outros.

7. O primeiro trecho traz considerações do filósofo alemão Arthur Schopenhauer sobre a convivência social. Por meio de uma analogia com os porcos-espinhos – que passam pela situação contraditória de se juntar durante o inverno para se aquecer e, diante disso, sentem o desconforto dos espinhos, o que os leva a se afastar novamente até estabelecer uma distância tolerável –, o autor comenta que o ser humano sozinho encontra a monotonia e o vazio e por isso sente a necessidade de conviver, mas que características desagradáveis, como os vícios, fazem as pessoas se afastarem até descobrirem uma distância média que permita um convívio saudável. O excerto mostra a necessidade que o "eu" tem do "outro", além de enfatizar que, para conviver de modo harmonioso, é imprescindível tolerar o diverso. A segunda passagem, do filósofo Francis Wolff, destaca que o aspecto civilizado de uma cultura decorre de sua capacidade de tolerar uma diversidade de crenças e práticas, o que resulta em um enriquecimento cultural. Uma cultura que não se abre para a pluralidade é bárbara, pois está fechada sobre si mesma. Nesse sentido, a experiência fruto da relação civilizada entre o "eu" e o "outro" tende a ser enriquecedora. A problemática apresentada nas duas citações evidencia a necessidade da relação entre o familiar e o diverso, seja como requisito de nossa própria humanidade, seja como fator de enriquecimento para a sociedade. Tendo como referência os excertos, é possível discutir criticamente temas como a xenofobia. Um mundo globalizado e com crescentes migrações exige o reconhecimento do outro, assim como a constante reinvenção dos laços pelo esforço de superação do egoísmo e pela conscientização para evitar concepções etnocêntricas.

8. **b**.

9. **d**.

SUGESTÕES

• Filme

Santo forte

Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 2017. 122 min.

Documentário sobre a religião dirigido por Eduardo Coutinho, considerado um dos maiores documentaristas brasileiros. O diretor registrou a declaração de moradores de uma comunidade carioca, provocados a falar sobre suas religiosidades. O resultado é um rico mosaico em que católicos, evangélicos, umbandistas e membros de outras crenças falam espontaneamente sobre sua relação com o sagrado e com o sobrenatural.

• Livro

O que é arte

Jorge Coli. São Paulo: Brasiliense, 1995.
(Coleção Primeiros Passos)

Obra de iniciação, apresenta em linguagem acessível as principais características da arte, além de mostrar as várias tentativas de conceituá-la por parte de teóricos e críticos. A referência a artistas de todas as épocas é recorrente ao longo do livro.

MODERNA

CAPÍTULO 2
Indivíduo, sociedade e cultura

Página 34

Competências e habilidades trabalhadas no capítulo

Ao apresentar diferentes perspectivas de análise sociológica sobre as interações sociais e o papel da cultura nos processos de construção do comportamento humano, o estudo do capítulo demonstra valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, cultural e digital, como propõe a **competência geral da Educação Básica 1**. Evidencia, assim, os múltiplos referenciais étnicos que compõem a cultura brasileira ao longo do tempo e indica alguns meios para sua preservação, como: os avanços institucionais apresentados na linha do tempo "Educação, comunicação e diversidade cultural: marcos institucionais" (páginas 42 e 43) e na seção "Direito e sociedade" (página 49); a educação escolar, valorizando a Lei nº 10.639, de 2003, abordada no tópico "A importância do capital cultural" (página 43); e os meios digitais, como na discussão sobre as TICs, presente no tópico "Cultura e poder" (página 46). Além disso, na proposta de debate do "Trocando ideias" (página 55), os estudantes irão se valer das reflexões sobre cultura, expressas e discutidas ao longo do capítulo, para considerar se o *funk* – uma manifestação contemporânea – é ou não é uma expressão cultural. No outro "Trocando ideias" (página 57) será a vez dos estudantes considerarem o comentário sobre a pós-verdade e as ideias de Pierre Lévy para discutir os limites da democratização das relações culturais e políticas nas redes sociais com o advento da cibercultura. Todo o conteúdo contribui dessa forma para o desenvolvimento da competência.

A seleção iconográfica do capítulo permite o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 3**, pois apresenta aos estudantes um repertório diverso de manifestações culturais, no Brasil e no mundo, em suas dimensões materiais e imateriais. A cultura é explorada em sua diversidade a fim de contribuir para o respeito às diferenças e à não hierarquização das manifestações culturais. Além disso, os estudantes irão se defrontar com as formulações de Pierre Bourdieu sobre a importância de a escola acolher as diversidades a fim de não reproduzir as desigualdades presentes na sociedade, bem como sobre a relevância do capital cultural, do acesso a diversas manifestações artísticas e culturais para que a cultura dominante não silencie as demais. No tópico "Diferentes significados de cultura" (página 45), os estudantes poderão aprofundar a reflexão sobre as hierarquias culturais e sobre o preconceito de que sofre a cultura popular, uma vez que se relaciona com grupos marginalizados, como mulheres, negros, populações indígenas, ribeirinhas, povos do campo etc. Nesse trecho, destaca-se a transformação da cultura em produto e a incorporação das manifestações culturais periféricas pela cultura dominante quando é de seu interesse. Com isso, os estudantes poderão valorizar a diversidade cultural. Por meio da proposta do boxe "Você pesquisador" (página 48), os estudantes deverão realizar um estudo de recepção de obras de arte e de produtos da indústria cultural. Para isso, deverão escolher dois produtos culturais – um regional e outro da cultura de massa, de mesmo gênero –, elaborar um questionário (com questões abertas) sobre os produtos, criar um evento para exibição das obras e aplicação do questionário, avaliar os resultados do questionário verificando qual obra teve mais sucesso, comparar os resultados da apreciação das obras, formular hipóteses explicativas sobre o sucesso e insucesso de cada obra e avaliar as consequências desse resultado para a produção cultural regional. No "Trocando ideias" (página 55), os estudantes deverão refletir se o *funk* é ou não uma expressão cultural. Na seção "Direito e sociedade" (página 49), eles deverão ler um texto sobre a história da preservação do patrimônio cultural no Brasil desde a fundação do Sphan, em 1937, até os dias de hoje, com destaque para a criação do Decreto nº 3.551/00, que estabelece novos critérios para a salvaguarda dos bens culturais, incluindo os imateriais. Depois de ler a normativa, os estudantes deverão pesquisar manifestações culturais, na região ou no estado, que estejam passando ou tenham passado pelo processo de patrimonialização nos termos do mencionado decreto; eleger uma das manifestações para pesquisar de maneira mais aprofundada; responder às questões sobre a autoria e a argumentação do pedido de patrimonialização, o que estimulará a formulação de argumentos. Por fim, na questão 8 da seção "Atividades" (página 58), os estudantes deverão organizar um *slam*. Para isso, deverão se organizar em grupos: escolher um tema, criar um poema para declamar no dia da competição e valer-se das expressões oral e corporal para executar a *performance*. Todo esse conteúdo contribui, portanto, para o desenvolvimento da referida competência.

Os benefícios, riscos e problemas advindos das tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser analisados por meio dos conteúdos presentes nos tópicos "Indústria cultural e meios de comunicação de massa" (página 56) e "Cultura, ideologia e identidade cultural no século XXI" (página 57). Além disso, na proposta de debate sobre *fake news*, no boxe "Trocando ideias" (página 57), o estudante pode refletir, de maneira crítica e ética, sobre o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, mobilizando, dessa forma, a **competência geral da Educação Básica 5**.

MODERNA

Todo o conteúdo textual, a iconografia e os gráficos presentes ao longo do capítulo, assim como a linha do tempo "Educação, comunicação e diversidade cultural: marcos institucionais" (páginas 42 e 43), fundamentam-se na valorização dos direitos humanos e de legislações que inspiram o respeito à diversidade; desse modo, é possível contribuir para o desenvolvimento do pensamento autônomo, reflexivo, propositivo e ético do estudante diante de violências, conflitos e preconceitos – elementos que podem ser especialmente aprofundados no estudo do tópico "Cultura como juízo de valor e como produção social" (página 45), favorecendo o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 7** e **9**. A competência 7 é desenvolvida, por exemplo, por meio do boxe "Trocando ideias" (página 55), quando os estudantes deverão responder se o *funk* é ou não uma expressão cultural, devendo defender e justificar seu ponto de vista. O segundo "Trocando ideias" (página 57) será mais uma oportunidade de desenvolvimento da argumentação. Nele, os estudantes deverão considerar o comentário sobre pós-verdade e as ideias de Pierre Lévy para discutir os limites da democratização das relações culturais e políticas nas redes sociais com o advento da cibercultura. A leitura da produção científica dos antropólogos e demais teóricos poderá inspirar a formulação de argumentos pelos estudantes no debate. Algumas questões da seção "Atividades" (página 58) solicitam justamente a análise de argumentos, como a questão 7, em que eles se deterão na análise do argumento de Bernard Lahire à luz do conceito de socialização. Já a competência 9 também é desenvolvida pelas propostas de debate dos boxes "Trocando ideias" (páginas 55 e 57). Além disso, há, expressa no capítulo, a preocupação com o respeito à diversidade cultural, à não hierarquização das culturas e à valorização do patrimônio material e imaterial, o que contribuirá para o desenvolvimento de um olhar empático ou de identificação para com grupos marginalizados pela hegemonia dominante, como populações negras, indígenas e do campo, entre outras.

O capítulo conta com uma pluralidade de linguagens e procedimentos epistemológicos para expor e transmitir o conteúdo tratado, como também procura apresentar variados pontos de vista sobre os conteúdos. O estudante trabalhará com parte do material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. Além do texto-base, são apresentados uma linha do tempo (páginas 42 e 43), charges (páginas 35 e 54), gráfico (página 58) e variada iconografia. Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que o estudante possa aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural. Há a indicação, por exemplo, de: *Que mal eu fiz a Deus?* (2014), de Philippe de Chauveron (página 45). Os estudantes que assistirem a essa produção irão refletir sobre diversidade étnica, cultural e religiosa. Eles poderão ainda se aproximar de outra matriz de pensamento, por meio da leitura de *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak (página 50). Outra recomendação de leitura é *1984* (1949), de George Orwell (página 53), que levará os estudantes a refletir sobre controle social e hierarquia. O capítulo possibilita o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** por todos esses aspectos e outros mais específicos:

a) no estudo do tópico "A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas" (página 35), que possibilita o exercício do pensamento sociológico ao apresentar as diferentes visões ou interpretações envolvidas na construção desse pensamento, ou seja, as várias formas de compreender a sociedade humana, sua organização, estrutura e funcionamento, com base na relação entre indivíduo e sociedade, permitindo aos estudantes reconhecer a sociologia como uma forma de leitura crítica da realidade social derivada de diferentes fontes, ideias, processos e eventos históricos, políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais (**EM13CHS101**);

b) na apresentação das origens de matrizes hegemônicas (**EM13CHS102**) que estabeleceram os regimes de dominação colonial e os sistemas de classificação humana a eles vinculados, demonstrando a trajetória da antropologia na superação de tais sistemas, marcados por preconceito, violência e toda forma de opressão, que ainda se perpetuam e precisam ser combatidos, como mostra o tópico "Natureza e cultura na antropologia" (página 50), quando os estudantes serão apresentados a interpretações da diversidade cultural ultrapassadas: o determinismo biológico, o determinismo geográfico e o darwinismo social. Assim, eles poderão identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas de nascimento da antropologia e de explicações hierarquizantes, e, por certo, terão meios para questioná-las e desconstruí-las. Na sequência, poderão discutir as circunstâncias históricas que condicionaram o desenvolvimento do etnocentrismo, aprenderão a identificar práticas e olhares etnocêntricos e analisar as consequências desse tipo de perspectiva na história por meio do estudo do tópico "Etnocentrismo e antropologia evolucionista" (página 50). Para superar esse tipo de pensamento, apresenta-se o relativismo cultural, que considera toda manifestação cultural como legítima, devendo ser entendidas de acordo com seus termos. Difusionismo, culturalismo, funcionalismo, estruturalismo e interpretativismo aparecem como alternativas ao evolucionismo, de forma que os estudantes terão contato com diferentes leituras e entendimentos sobre as culturas humanas;

c) no estudo do tópico "Cultura como juízo de valor e como produção social" (página 45), que caracteriza a diferença entre cultura material e imaterial, valorizando as diferentes linguagens presentes em expressões culturais e folclóricas, desconstruindo preconceitos e hierarquizações em torno das manifestações populares (**EM13CHS104**), pela iconografia presente ao longo do capítulo, que registra manifestações culturais materiais e imateriais acompanhadas por legendas que tratam de explorar seus significados e importância, e na seção "Direito e sociedade" (página 49), que aprofunda o tema ao apresentar a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), enfatizando a importância de se resguardar a cultura do nosso país;

d) no estudo do tópico "Ação individual e estrutura social" (página 34), ao sensibilizar o estudante a identificar a complexidade da sociedade em que vive, e do tópico "A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas" (página 38), ao fornecer subsídios teóricos de pensadores como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Charles Wright Mills, Heleieth Saffioti e Lélia Gonzalez, permitindo ao estudante superar leituras dicotômicas, simplistas e hegemônicas da realidade em que se encontra (**EM13CHS105**).

ORIENTAÇÕES

O estudo do capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** no que diz respeito à cultura, com destaque para a tensão entre a diversidade de manifestações culturais e a homogeneização provocada pela indústria cultural. O consumo de produtos culturais será abordado na proposta de exercício do boxe "Você pesquisador" (página 48), quando os estudantes deverão avaliar a recepção de obras das culturas regional e de massa, refletindo sobre o consumo e o impacto da homogeneização dos hábitos e da padronização dos gostos, efetuados pela indústria cultural, na fruição e na valorização das manifestações culturais regionais. Somado a essa atividade prática, desenvolve-se a referida competência por meio do conteúdo apresentado no tópico "Indústria cultural e meios de comunicação de massa" (página 56). Ao mesmo tempo que o estudante é apresentado aos impactos nocivos do fenômeno da indústria cultural no conjunto da sociedade, ele também passa a conhecer as possibilidades de uso das tecnologias de comunicação em favor da democratização da informação e da ampliação de espaço dos atores sociais que têm atuação contra-hegemônica (**EM13CHS303**). Espera-se que a reflexão adensada pelas considerações de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e o cuidado que as instituições de ensino devem ter para que não reproduzam apenas os valores da cultura dominante ajude os estudantes na compreensão e valorização da cultura. Já no tópico "Relação entre cultura erudita e cultura popular" (página 48), os estudantes poderão conformar uma visão crítica a respeito da padronização do consumo e da homogeneização dos comportamentos coletivos efetuados pela cultura de massa.

O capítulo, em sua parte final, explora o conceito de cultura visando que os estudantes respeitem e valorizem a diversidade cultural. Com isso, eles poderão reconhecer e combater discriminações, preconceitos e violências que assolam indivíduos e grupos com culturas marginalizadas, que não integram os valores culturais hegemônicos ou mesmo os de massa. O estudo do capítulo possibilita, portanto, o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** em relação a alguns aspectos:

a) ao propiciar uma discussão em torno do acesso dos integrantes da turma a bens e espaços culturais como museus, desenvolvendo a análise ao abordar a perspectiva de Pierre Bourdieu no tópico "Escola: formação, reprodução e transformação" (página 42), que evidencia o conjunto de desigualdades e hierarquizações reproduzido no espaço escolar, muitas vezes de modo silencioso e naturalizado. Apresenta também a educação como um dos caminhos possíveis de construção de uma sociedade inclusiva, democrática e que respeite os direitos humanos e as diferenças. A legislação – representada pela Lei nº 10.639/03 – é apresentada como mecanismo de promoção desses valores na medida em que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira na Educação Básica (**EM13CHS502**);

b) ao estudar o conteúdo do tópico "Mecanismos e agentes de socialização" (página 40), que mostra o impacto das tecnologias de informação e comunicação no processo de socialização primária e nas relações sociais como um todo (**EM13CHS504**).

Por fim, o capítulo promove o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** quando:

a) são apresentadas diferentes perspectivas sociológicas sobre a relação entre sujeito e estrutura. Uma delas, as análises das feministas, traz uma contribuição de Heleieth Saffioti, com menção à Lélia Gonzalez, sobre a importância de considerar o lugar das mulheres negras trabalhadoras na sociedade brasileira. Para Saffioti, somente entenderemos as desigualdades sociais e a violência de gênero se considerarmos as identidades básicas: de gênero, raça e classe. A inclusão tardia da perspectiva das mulheres, sobretudo das mulheres negras, no pensamento sociológico brasileiro, evidencia uma história de exclusão e inclusão precária dos afrobrasileiros na ordem social, bem como registra a conquista e a demanda pela reflexão em primeira pessoa de intelectuais negros. Além disso, na seção "Direito e sociedade" (página 49), os estudantes deverão ler um texto sobre a história da preservação do patrimônio cultural no Brasil desde a fundação do Sphan, em 1937, até os dias de hoje, com destaque para a criação do Decreto nº 3.551/00, que estabelece novos critérios para a salvaguarda dos bens culturais, incluindo os bens imateriais. Dessa forma, eles poderão notar uma mudança substancial na política de preservação do patrimônio cultural brasileiro: uma significativa ampliação do que pode ser considerado bem cultural, o que representa a consolidação de grupos sociais historicamente marginalizados por não se verem representados na memória nacional. Assim, o capítulo identifica as demandas peculiares de indígenas e afrodescendentes para que suas dinâmicas culturais permaneçam vivas, dando espaço a suas próprias modalidades de interação social sem que sejam submetidos à hierarquização cultural (**EM13CHS601**);

b) valoriza a relevância de agir em favor do respeito à diversidade humana, evitando toda forma de violência e preconceitos, recorrendo a noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificando os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas (**EM13CHS605**), como ocorre, por exemplo, na apresentação dos marcos históricos presentes na linha do tempo "Educação, comunicação e diversidade cultural: marcos institucionais" (páginas 42 e 43).

Trabalho interdisciplinar

O trabalho com a questão 8 da seção "Atividades" (página 58) contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13LGG301**, da área de **Linguagens e suas Tecnologias**, ao levar os estudantes a participar de forma colaborativa da produção criativa de poesias, utilizando recursos de diferentes linguagens, como a artística, a verbal e a corporal, e levando em conta suas formas e seus funcionamentos para alcançar efeitos de sentido.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **sociologia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

EDITORIA

Respostas e comentários

Análise de imagem *Página 35*

É possível que o estudante deduza que as imagens representam momentos históricos distintos. No primeiro, a espectadora possivelmente se identifica esteticamente com a mulher representada no quadro. No segundo, a representação mostra uma propaganda de bebida dietética e uma mulher muito magra, que difere da espectadora. Os estudantes poderão sugerir que a mulher discorda do padrão estético valorizado na publicidade ou que ela se sente em desacordo com os padrões valorizados por essa sociedade.

Você pesquisador *Página 48*

O gosto estético, isto é, a tendência a gostarmos ou não de determinada obra de arte, tem um caráter individual ligado à nossa experiência de fruição da obra, mas também é largamente influenciado pelo contexto em que vivemos. Assim, quanto mais vasto for nosso repertório cultural, maior será a possibilidade de afinarmos nosso senso estético, percebendo que tipo de expressão cultural nos toca de maneira mais profunda. Por outro lado, uma pessoa com uma oferta cultural restrita à cultura de massa talvez tenha menor disposição para romper com esse universo e aproximar-se de outras modalidades de expressão. De maneira figurada, pode-se dizer que nosso olhar se habitua a uma forma de expressão e, paulatinamente, vai se fechando às demais. Na produção cinematográfica, por exemplo, pessoas acostumadas ao modelo hollywoodiano podem ter dificuldade em apreciar um filme com outra origem e tratamento estético. O mesmo se dá na música, na dança, nas artes visuais etc.

Ao criar e disseminar padrões estéticos que tornam os gêneros artísticos reconhecíveis ao grande público, a indústria cultural não somente dissemina visões de mundo que se tornam hegemônicas, mas também interfere no modo como as pessoas produzem cultura, uma vez que elas se inclinarão a reproduzir esses modelos para serem reconhecidas em seus gêneros.

Nessa atividade, a proposta de estudo de recepção de obras de arte e produtos da indústria cultural tem como objetivo verificar o grau de abertura da comunidade para diferentes manifestações culturais, contrapondo a recepção dos produtos da indústria cultural à dos produtos da cultura popular.

Para isso, os estudantes precisarão definir dentro de uma modalidade de expressão cultural (música, cinema, artes plásticas, artes visuais, dança etc.) um exemplo da cultura popular local e outro da cultura de massa. Por exemplo, na música, os estudantes podem comparar a recepção de um compositor popular regional a um cantor/compositor de sucesso (que faça parte da grande mídia). No cinema, pode-se comparar a recepção de um filme hollywoodiano a um nacional, que trate da realidade local (nesse caso, fique atento a filmes que, embora nacionais, reproduzam o padrão estético dos filmes estadunidenses).

Garanta que a turma tenha acesso às obras. Se possível, realize um debate verificando quais são as percepções dos estudantes sobre elas. Esse momento irá facilitar a análise dos dados do estudo de recepção, pois ajudará os estudantes a se aproximar do tema confrontando suas opiniões com as dos colegas.

Em seguida, auxilie os estudantes a formular o questionário. É importante que ele seja claro e curto. Na atividade sugerimos questões abertas, já que pode haver grande diversidade de opiniões que dificilmente seriam contempladas em um questionário fechado. Ajude os estudantes a adicionar questões sobre o perfil dos respondentes de forma pertinente, ou seja, questões que possam ser relacionadas com a opinião da pessoa sobre a obra.

Organize a exibição das obras com os estudantes e garanta os recursos necessários para que todos tenham uma experiência agradável. É importante que os convidados saibam dos objetivos da atividade e tenham conhecimento sobre o levantamento de opiniões.

No momento da análise dos questionários, auxilie os estudantes a identificar as obras mais aceitas pelo público e a problematizar, com base nos conteúdos discutidos no capítulo, os motivos que levam ao sucesso ou ao insucesso de uma obra ou de um produto da indústria cultural. Convide-os a pensar sobre as consequências que os fatos observados podem trazer para a cultura local, para o modo como nos vemos e nos manifestamos. Nesse momento, vale debater a importância da cultura como forma de expressão da identidade, dos valores, dos saberes e das visões de mundo de um grupo.

Se preferir, oriente os estudantes a elaborar um relatório apresentando o resultado da pesquisa. Ele pode ser estruturado da seguinte forma:

- **apresentação**: delimitação dos conceitos empregados na obra e do tema de estudo;
- **metodologia**: descrição do processo de escolha das obras, criação do questionário, seleção do público e exibição das obras;
- **resultados**: apresentação dos resultados obtidos (essa parte pode conter trechos das respostas dos pesquisados para subsidiar as análises realizadas);
- **considerações finais**: reflexão sobre os resultados à luz dos conteúdos discutidos ao longo do capítulo.

Direito e sociedade: Registro de patrimônio imaterial: um avanço na relação entre Estado e culturas populares *Página 49*

Essa seção apresenta o problema das políticas públicas de promoção da cultura no Brasil. Leia o texto com os estudantes e ressalte o paradoxo da antiguidade das relações entre as manifestações culturais e o Estado e o caráter recente de suas ações em prol da salvaguarda e do fomento à permanência da cultura material e imaterial no Brasil. Pode-se, assim, pedir aos estudantes que pesquisem, no estado ou na região onde moram, outras práticas e manifestações submetidas a registro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), como é o caso das feiras de Caruaru, no estado de Pernambuco, e de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, da festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, no Pará, e da produção artesanal de queijo em Minas Gerais. Em seguida, peça que comentem a importância de tais registros para a valorização dos saberes populares, incentivando-os a pensar de que forma essa cobertura jurídica pode trazer benefícios para

MODELO

a população de modo geral e, em particular, para os sujeitos envolvidos nas referidas práticas culturais.

Análise de imagem *Página 54*

A imagem apresenta uma crítica ao discurso meritocrático, evidenciando que o mérito somente pode ser medido ou considerado em um contexto de igualdade de oportunidades.

Trocando ideias *Página 55*

Oriente os estudantes a buscar os principais argumentos que estruturam o debate entre os opositores e os defensores do *funk* como expressão cultural. Os primeiros apontam para uma suposta baixa qualidade sonora/melódica do *funk*, indicam algumas letras com ambiência de violência, machismo, sexismo etc., para justificar sua proibição legal e negar seu *status* de manifestação cultural. Já os defensores destacam seu caráter popular, autêntico, sua feição de resistência aos padrões dominantes, lutando pela sua plena legalidade e reafirmando sua pertinência e legitimidade sociocultural.

Trocando ideias *Página 57*

Pierre Lévy acredita que a propagação das redes sociais pode democratizar as relações culturais e políticas, gerando espaço para novas formas de exercício da cidadania. Partindo desse ponto de vista, a cibercultura do espaço virtual se afastaria do caráter alienante da indústria cultural. Depois de resgatar características da crítica da Escola de Frankfurt sobre a indústria cultural, os estudantes devem ser estimulados a refletir sobre o fenômeno da pós-verdade e das *fake news*. Espera-se que eles observem que as notícias falsas que circulam pelas redes sociais são tomadas como verdade sem a necessidade de comprovação, com desdobramentos importantes, como é o caso do movimento antivacina, que pode ter grandes impactos no setor da saúde pública, uma vez que vírus já controlados podem voltar a circular, causando epidemias de doenças já extintas.

Atividades *Página 58*

1. Segundo Durkheim, os fatos sociais são o conjunto de elementos externos aos indivíduos, coercitivos e comuns a todos os integrantes de uma sociedade. Em sua perspectiva, esses elementos externos, capazes de moldar maneiras de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos, devem ser o foco da análise sociológica, representando sua escolha metodológica, segundo a qual há a primazia da sociedade sobre o indivíduo. Em sentido oposto, a teoria de Max Weber sobre a ação social aponta para a importância de se adotar um individualismo metodológico, ou seja, ele defende a estratégia de focar, em primeiro plano, o indivíduo e suas motivações, para que se possa buscar compreender o sentido de suas ações sociais.

2. O processo de socialização ocorre por meio da atuação de agentes, como família, espaços educacionais, culturais, esportivos e profissionais, instituições religiosas, grupos de amigos. Na convivência com as pessoas, com as regras e com os valores estabelecidos nesses espaços, o indivíduo forma sua personalidade, que será sempre única, na medida em que representa a combinação de diferentes influências, que se dá de forma diferente em cada um. A atuação desses agentes se baseia em mecanismos como aprendizado, imitação e identificação. À medida que aprendemos, imitamos (ainda que inconscientemente) o que vemos ao nosso redor e nos identificamos com isso, incorporamos certos conjuntos de valores e atitudes que passam a fazer parte de nós, constituindo-nos, em um processo longo e contínuo, como seres sociais.

3. **a)** Os primeiros estudos antropológicos se basearam em uma perspectiva evolucionista. Com base na análise de relatos de viajantes e de administradores coloniais, os primeiros antropólogos (europeus) escreveram teses a respeito da cultura de povos com os quais entraram em contato, cujos costumes eram vistos como atrasados e inapropriados pelo ponto de vista da civilização ocidental. Nesse estágio inicial, os estudos antropológicos acabaram servindo de embasamento teórico aos argumentos em favor da dominação colonial sobre povos "menos evoluídos" ou "não civilizados".

b) Com o tempo, a ciência antropológica foi desenvolvendo diferentes métodos de pesquisa com o objetivo de buscar uma aproximação maior com os povos estudados. A proposta de considerar o ponto de vista do "outro" e de tentar colocar-se no seu lugar por meio da pesquisa de campo e da etnografia levou a grandes avanços nesse campo de conhecimento, no sentido da superação do preconceito e em favor de uma valorização da diversidade cultural.

4. Os grafites são representações artísticas que comunicam símbolos, informações e sentidos aos habitantes das localidades em que incidem. Seus motivos são retirados das mais diversas fontes, em particular do estoque fornecido pela indústria cultural e pela cultura de massas, pelo fato de estas apresentarem produtos com os quais os jovens se identificam e podem ser compartilhados publicamente. Ainda assim, é possível classificar o movimento em torno do grafite como uma manifestação de cultura popular, no sentido de que ele representa o resultado de apropriações de influências diversas, ressignificadas a partir da realidade vivida por artistas que não dependem dos meios consagrados da indústria cultural para expressar a sua arte.

5. Espera-se que o estudante reflita sobre situações em que uma pessoa consiga ter acesso a oportunidades de emprego, por exemplo, em decorrência de sua rede de relações sociais. No caso de uma pessoa que vive e se relaciona em um meio familiar em que há muitos empresários, o conhecimento dos familiares no ramo pode favorecer essa pessoa para que ela também se torne um empresário. Da mesma forma, um jovem que esteja inserido em uma família e em uma rede de relações com pessoas que atuam na construção civil pode ser visto como portador de um capital social que facilite sua inserção nessa área de trabalho. Assim, é comum os filhos seguirem a profissão dos pais por terem contato com o universo profissional deles. Em alguns casos, diversas gerações de uma família seguem atuando na mesma área (o que é comum entre profissionais liberais, como

MANUAL DO PROFESSOR

advogados e médicos). Em relação ao discurso meritocrático, pode-se perceber que os contatos que uma pessoa tem podem aumentar suas oportunidades, o que acaba reproduzindo desigualdades, pois quem está inserido nos círculos em que há maior número de pessoas influentes, em geral, tem maior acesso a bens culturais.

6. Podemos ver que a pandemia teve uma disseminação global rápida; portanto, de acordo com o pensamento de Giddens, nossas vidas cotidianas foram totalmente alteradas por essa realidade, que foge ao nosso controle mais direto. Além disso, quanto maior o acesso ao conhecimento oriundo de pesquisas e debates feitos por especialistas, maior a capacidade de refletir sobre os fatos e, consequentemente, de compreender a verdadeira dimensão dos riscos gerados por tais acontecimentos.

Podemos, também, perceber que os riscos são maiores entre os socialmente mais vulneráveis, os trabalhadores informais, os que não têm moradia ou vivem em habitações precárias, muitas vezes sem acesso às condições mais elementares de saneamento básico e água potável.

7. Para Lahire, a ideia de que é possível separar o que representa nossa subjetividade e o que seria resultado da influência da sociedade é uma inverdade, pois o mundo social está ao mesmo tempo dentro e fora de nós. Seu argumento está baseado nos estudos sociológicos sobre o processo de socialização por meio do qual todos os indivíduos, vivendo em sociedade, formam suas noções básicas de certo e errado, justo ou injusto, feio ou bonito; enfim, as maneiras de pensar e de sentir que compõem nosso modo de ser e de estar no mundo.

8. **a)** Além de evento cultural, o *slam* pode ser um instrumento político ao se constituir como uma autorrepresentação das minorias. Ao abordar criticamente temas como racismo, violência, feminismo, drogas, violência policial, população LGBTI, entre outros, o *slam* desperta a plateia para o debate e a reflexão, para a tomada de consciência e a atitude política em relação a esses temas. Nesse sentido, é possível associar tal movimento à noção de contra-hegemonia, pois, ao contrário do que se nota nas expressões da chamada cultura de massa (padronizada e voltada para o consumo), o *slam* coloca em discussão temas sensíveis que atacam diretamente valores hegemônicos, construindo novas narrativas sobre a periferia, a favela e seus habitantes, por exemplo.

b) Antes de realizar a atividade, peça aos estudantes que façam uma pesquisa para saber como esse tipo de poesia chegou ao Brasil e como ela se popularizou, além de conhecer os principais grupos que atuam no país divulgando o *slam*. Para que entrem em contato com esse gênero literário, promova uma sessão com vídeos mostrando várias *performances* de *slammers*. Alguns exemplos que podem ser acessados na internet:

- *Slam* do Corpo: <https://vimeo.com/359918780>;
- *Slam* da Guilhermina: <https://www.youtube.com/watch?v=lj5gI3DxPOI>;
- *Slam* das Minas RJ: <https://www.youtube.com/slamdasminasrj>;
- *Slam* Resistência: <https://www.youtube.com/watch?v=IIANPbduTS4>;
- ZAP – Zona Autônoma da Palavra <https://www.youtube.com/watch?v=qKZOohAwxEk>.

Acessos em: 19 jul. 2020.

Como no *slam* prevalecem a oralidade, a coloquialidade e a informalidade, não interfira na criatividade dos estudantes, impondo-lhes regras gramaticais e de sintaxe. Como prêmio aos vencedores, distribua livros de poesia, preferencialmente, ou ainda de outros gêneros literários.

9. **c**.

10. **a**.

SUGESTÕES

• Filmes

Casca de Baobá

Direção: Mariana Luiza. Brasil, 2017. 12 min.

O curta-metragem conta a história de Maria, uma jovem negra que sai do Quilombo Machadinha, no interior do Rio de Janeiro, em direção à capital, onde trabalha e é estudante cotista do curso de Ciências Sociais da UFRJ. A personagem mata a saudade de sua mãe por meio de cartas em que relembram fatos do passado envolvendo a infância e o trabalho em uma comunidade quilombola.

Nosso Sagrado

Direção: Fernando Sousa, Gabriel Barbosa e Jorge Santana. Brasil, 2017. 31 min.

O documentário relata a apreensão e a degradação de objetos sagrados, bem como as perseguições sofridas por adeptos do candomblé (religião afro-brasileira), evidenciando a presença de racismo religioso no Brasil quando da aplicação de legislações que, desde 1920, consideravam uma prática criminosa ser adepto do candomblé.

• Livro

Becos da memória

Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

Com uma escrita envolvente e delicada, a autora mistura ficção com suas memórias de uma infância marcada pela pobreza e pelo preconceito. O livro foi publicado pela primeira vez em 2006, quase vinte anos depois de escrito, em um contexto de ampliação de um reconhecimento tardio e fundamental das contribuições de mulheres autoras e pensadoras negras, tanto na literatura como nas Ciências Sociais no Brasil e no mundo.

• *Site*

Ensino de sociologia

Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org>. Acesso em: 27 maio 2020.

O *site* disponibiliza recursos de sistematização e compartilhamento de informações, notícias, projetos, relatórios, recursos educacionais e outras fontes de pesquisa em ciências sociais.

MODERNA

CAPÍTULO 3
Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais

Página 60

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Ao tratar dos motivos das migrações, da xenofobia, do drama dos refugiados e do direito de asilo, o capítulo demonstra usar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para explicar a realidade, como se observa desde o início do tópico "Deslocamentos populacionais da atualidade" (página 61) até o tópico "Refugiados ambientais" (página 69) e na seção "Em pauta" (página 73), quando os estudantes deverão ler um texto sobre emigração e imigração na Europa, e utilizar o conceito de etnocentrismo para entender os fluxos populacionais na Modernidade, as atuais políticas de restrição de imigrantes e as manifestações de etnocentrismo que ocorrem nos dias de hoje, estando, assim, de acordo com o que propõe a **competência geral da Educação Básica 1**, uma vez que o estudo desses temas colabora para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A **competência geral da Educação Básica 7** também é mobilizada ao longo do capítulo, uma vez que os estudantes são incentivados a argumentar, com base em dados e informações confiáveis, para formular e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, como nas discussões sobre os refugiados, no tópico "A situação dos refugiados" (página 69); na proposta de trabalho da seção "Em pauta" (página 73), sobre imigrantes; nas questões 3, 4 e 6 da seção "Atividades" (página 84); nos conteúdos que promovem discussão sobre consciência socioambiental, como no caso dos desafios urbanos e dos problemas ambientais abordados nos tópicos "Refugiados ambientais" (página 69) e "Problemas ambientais" (página 82) e no boxe "Ciência em contexto" (página 71); e ainda no conteúdo que incentiva o posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, como na proposta de debate do boxe "Trocando ideias" (página 74), quando os estudantes deverão conversar a respeito da importância da vacinação, elaborando argumentos para serem usados em um debate sobre o movimento antivacina.

O capítulo conta com uma pluralidade de linguagens para expor e transmitir o conteúdo tratado, e trabalhará com parte do material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. Além do texto-base, o foco do capítulo reside na exploração de gráficos, tabelas e mapas. Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que o estudante possa aprofundar temas trabalhados em classe. Os estudantes que quiserem ter contato com alguns dos desafios dos imigrantes e de seus impactos no cotidiano dos habitantes locais poderão seguir a recomendação do Livro do Estudante e assistir ao filme *Fogo no mar* (2016), de Gianfranco Rosi (página 64); os interessados em conhecer uma história verídica sobre um trabalhador imigrante na França poderão assistir ao filme *Intocáveis* (2012), de Eric Toledano e Olivier Nakache (página 68); os interessados em investigar a migração e a conformação de identidades na diáspora, entre outros temas, poderão ler o trabalho coletivo *Migração e globalização: um olhar interdisciplinar* (2012), organizado por Glória Maria Santiago Pereira e José Ribamar Souza Pereira (página 65); e os que quiserem aprofundar seus estudos em temas como luta das mulheres, feminismo, família, direito e violência contra a mulher, a dica é a leitura de *Nova História das Mulheres no Brasil* (2012), organizado por Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro (página 75). Ainda há a dica do *site* da Acnur (página 69), que será útil para os estudantes procurarem informações sobre a situação dos refugiados no país e no mundo. Por tudo isso, o estudo do capítulo possibilita o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, mas também na medida em que:

a) mobiliza e analisa diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens (**EM13CHS101**) sobre o deslocamento populacional, como ocorre no estudo que se inicia no tópico "Deslocamentos populacionais da atualidade" (página 61) e vai até o tópico "Refugiados ambientais" (página 69), e sobre a transição demográfica, que se inicia no tópico "Transição demográfica no mundo" (página 70) e vai até o tópico "Estrutura etária da população no Brasil" (página 78). Ao longo do capítulo, fotografias, mapas e gráficos auxiliam na análise dos processos políticos, sociais e culturais descritos;

b) propõe o trabalho de elaboração de argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais com base na sistematização e análise de dados de diversas naturezas (**EM13CHS103**), como ocorre na proposta do boxe "Análise cartográfica" (página 62), quando os estudantes deverão examinar o mapa *Fluxos de migrantes – 2010-2015* e responder às questões a fim de caracterizar os fluxos migratórios no mundo; no boxe "Análise de dados" (página 74), quando eles deverão comparar a taxa de crescimento natural da China e da África Subsaariana em 2010; no boxe "Análise de dados" (página 76), que pede para que examinem o gráfico *Brasil: evolução do crescimento vegetativo – 1881-2018* e, com base em suas informações, expliquem os resultados da evolução das taxas de natalidade e mortalidade no Brasil no período destacado;

EDIÇÃO MODERNA

no boxe "Análise cartográfica" (página 81), quando os estudantes deverão comparar os mapas que mostram a *Taxa de urbanização na América Latina e no Caribe – 1950, 2010*, indicando os países com taxas de urbanização superiores a 80%; e na proposta de debate no boxe "Trocando ideias" (página 74), além das questões presentes na seção "Atividades" (página 84), com destaque para a questão 5, que apresenta uma análise cartográfica do mapa *Mundo: idade média da população – 2050*.

O conteúdo do capítulo permite, ainda, desenvolver a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** ao problematizar a diversidade cultural, a desigualdade no modo de vida e a exclusão da participação na vida pública. Os impactos socioambientais oriundos da industrialização e da urbanização no mundo possibilitam a reflexão e a tomada da consciência ética e socioambiental – especificamente ao analisar e caracterizar as dinâmicas das populações e a mobilidade e a fixação de grupos (**EM13CHS201**) devido a eventos naturais, políticos, econômicos e culturais, bem como ao tratar dos deslocamentos populacionais da atualidade, dos desafios para o século XXI e da transição demográfica, ao longo do capítulo e nas questões da seção "Atividades" (página 84) e da seção "Em pauta" (página 73). O estudo da questão dos refugiados permite, por exemplo, que os estudantes compreendam e se posicionem criticamente em relação a esses processos e às desigualdades que os cercam. Assim, a globalização é abordada como fenômeno eficiente em derrubar fronteiras nacionais para capitais, mercadorias e informações, ao mesmo tempo que ergue barreiras para o trânsito de pessoas, notadamente no sentido sul-norte do globo. Para contribuir com a caracterização dos fluxos migratórios, os estudantes deverão examinar o mapa *Fluxos de migrantes – 2010-2015* por meio das questões do boxe "Análise cartográfica" (página 62), e estudar no tópico "Deslocamentos populacionais da atualidade" (página 61) sobre as migrações na Ásia, América do Norte e Europa. As motivações dos deslocamentos populacionais são tratadas em "Motivos das migrações" (página 64) e "Refugiados ambientais" (página 69). O fluxo de capitais, associado aos imigrantes, é analisado em "Remessas financeiras" e poderá ser caracterizado no mapa *Remessas financeiras dos imigrantes para o país de origem – 2016* (página 65). As migrações são diferenciadas entre espontâneas e forçadas, em "Os grandes movimentos migratórios" (página 60), e legais e clandestinas, sobretudo em "As migrações e os desafios para o século XXI" (página 68). Além disso, os estudantes irão se defrontar com as políticas restritivas adotadas por países europeus e pelos Estados Unidos tendo em vista a redução do fluxo de imigrantes ilegais e refugiados, tendo meios para posicionarem-se criticamente diante de medidas contrárias aos direitos humanos. O mapa *Principais muros fronteiriços – 2015* (página 68) é representativo das barreiras físicas que procuram frear a autonomia das pessoas em travessia. Além do trânsito de pessoas, a dinâmica populacional é marcada pela baixa natalidade, abordada em "Transição demográfica no mundo" (página 70). A urbanização, a industrialização, a disseminação de métodos contraceptivos e o avanço da medicina – com destaque para o desenvolvimento de vacinas – são apresentados como fatores que contribuíram para a mudança do padrão demográfico, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, e, progressivamente, em várias regiões do globo. A urbanização e o êxodo rural são trabalhados em "Urbanização no mundo: tendências e perspectivas" (página 80), em que são apresentados gráficos sobre a população mundial urbana e rural. Além disso, ressalta-se que o crescimento urbano está carregado por desigualdades sociais e segregação espacial.

Por abordar, no tópico "Deslocamentos populacionais da atualidade" (página 61), o impacto da tecnologia e da modernização dos meios de transporte nas migrações e ao discorrer sobre as fronteiras militarizadas que dispõem de alta tecnologia em sistemas de vigilância (**EM13CHS202**), como ocorre no tópico "Fronteiras vigiadas" (página 68), o capítulo favorece o desenvolvimento da referida competência. Além disso, a tecnologia é apontada como um dos elementos que estimulam a migração, uma vez que as informações sobre as condições de vida e as oportunidades de emprego circulam mais e podem estimular o deslocamento de trabalhadores. As redes de diáspora – físicas e digitais – são abordadas em "Novos imigrantes" (página 65), uma vez que atuam no acolhimento e na ajuda mútua.

Além disso, ela é contemplada quando se possibilita aos estudantes verificar processos de ocupação do espaço e a formação de territorialidades identificando o papel de diferentes agentes nesses processos e considerando a diversidade étnico-cultural (**EM13CHS204**), o que fomenta a visão crítica sobre a discriminação cultural e étnica e a exclusão, como mostra o conteúdo dos tópicos "Xenofobia" e "Os Estados e a diversidade cultural" (página 66).

Já o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** é favorecido em razão de o capítulo tratar de migração, abordando também a discriminação cultural e étnica sofrida por imigrantes no item "Xenofobia" (página 66). Os estudantes, assim, poderão identificar atitudes racistas e de intolerância, entendendo-as como práticas preconceituosas e violentas. A questão 4 da seção "Atividades" (página 84) contribuirá para esse entendimento e para a importância do combate ao racismo e à xenofobia (**EM13CHS502**). Outras medidas serão apresentadas pelos estudantes na questão 6 ("Debate"), em que deverão discutir conjuntamente às seguintes questões: "As mídias têm o poder de incentivar a xenofobia? O que é possível fazer para combater o preconceito e a intolerância contra migrantes e refugiados?" Somam-se à xenofobia outras formas de discriminação pelas quais passam imigrantes, como a segregação espacial – representada pela configuração de guetos – ou, no extremo, projetos políticos de segregação, como o *apartheid* sul-africano. Para encerrar esse tema, ainda em "Tipos de exclusão" (página 67), os estudantes serão apresentados a dois tipos básicos de exclusão: a de participação e a de modo de vida. A primeira traduz-se na exclusão das pessoas, com marcações culturais, da educação formal, do mercado de trabalho e das esferas políticas, enquanto a segunda não reconhece práticas e hábitos culturais próprios de determinados grupos, obrigando-os a abandoná-los em prol de uma vida conforme os preceitos dos grupos dominantes. Para reduzir ou eliminar esses tipos de discriminação, que reforçam e produzem desigualdades, são apresentadas as ações afirmativas, políticas públicas voltadas à garantia da igualdade de oportunidades de grupos historicamente excluídos. O trabalho com a seção "Em pauta" (página 73), sobre os fluxos migratórios para a Europa, permite que os estudantes analisem situações da contemporaneidade,

REPRODUÇÃO

desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito e discriminação, com o objetivo de promover o respeito pelos direitos humanos. Além disso, políticas restritivas, adotadas por países europeus e pelos Estados Unidos, tendo em vista a redução do fluxo de imigrantes ilegais e refugiados, são expostas em "As migrações e os desafios para o século XXI" (página 68). O Acnur e a Convenção das Nações Unidas sobre os Refugiados são apresentados como recursos para o cumprimento dos direitos dos refugiados, como direito de asilo, no tópico "A situação dos refugiados" (página 69).

Além disso, desenvolve-se essa competência quando, ao longo do capítulo, são apresentadas diversas formas de violência, a fim de que os estudantes tomem conhecimento delas para que possam posteriormente avaliar mecanismos para combatê-las com base em argumentos éticos (**EM13CHS503**). Isso ocorre, por exemplo, ao se abordar a violência contra os estrangeiros (página 66), a desigualdade racial e a violência contra a mulher (página 77), a violência contra o idoso (página 79) e os desafios urbanos, como mobilidade e moradia (páginas 81 e 82), identificando as diversas formas de violência, suas principais vítimas, as causas sociais, os significados e usos políticos, sociais e culturais.

Por fim, o conteúdo auxilia no desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** ao apresentar, ao longo do capítulo, alguns dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ao recorrer às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificando os progressos e entraves à observação desses direitos no mundo atual (**EM13CHS605**), como ocorre, por exemplo, quando em "As migrações e os desafios para o século XXI" (página 68), considera-se que políticas de imigração restritivas ferem o direito à autonomia e à dignidade da pessoa humana. E, em "A situação dos refugiados" (página 69), é apresentado o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Refugiados como recursos para o cumprimento dos direitos dos refugiados, como direito de asilo. Os direitos dos idosos também são explorados no capítulo em "Políticas públicas para a terceira idade" (página 79), em que há referência às normativas que procuram proteger essa população e assegurar qualidade de vida nesta faixa etária, como a Política Nacional do Idoso (1994) e o Estatuto do Idoso (2003). Mais dois direitos fundamentais são explorados: o direito à moradia e o direito à mobilidade, que configuram "Os desafios urbanos" (página 81). O movimento por moradia é apresentado como responsável por conquistas de habitações dignas nas periferias brasileiras, enquanto políticas públicas que estimulem a mobilidade urbana eficiente aparecem como alternativas para a resolução desse problema. Na questão 2 da seção "Atividades" (página 84) são abordados os direitos reprodutivos, tendo sido vinculados, em 1994, ao princípio da liberdade dos indivíduos presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Trabalho interdisciplinar

Ao solicitar aos estudantes que se posicionem criticamente diante das diversas visões de mundo presentes nos discursos midiáticos e ao favorecer a interlocução acerca de questões polêmicas de relevância social, o debate proposto na questão 6 da seção "Atividades" (página 84) contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13LGG303**, da área de **Linguagens e suas Tecnologias**.

Tema contemporâneo transversal

A seção "Em pauta" (página 73) aborda o tema contemporâneo transversal *Diversidade cultural* ao discutir a emigração e a imigração na Europa e a dificuldade dos europeus em lidar com o tema na atualidade, propiciando que os estudantes debatam permanências e rupturas das migrações e o papel do etnocentrismo nesse processo.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **geografia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Análise cartográfica *Página 62*

1. Os principais fluxos ocorrem em direção à América do Norte, provenientes do México, da América Central e do Caribe, do leste e sudeste da Ásia; para a Europa, provenientes do norte, oeste, leste e centro da África; para os países do Golfo Pérsico, provenientes da Índia e do subcontinente indiano; e da Síria para os países do Oriente Médio.
2. O principal fluxo interno é na Europa. Outros dois fluxos relevantes ocorrem nos países do oeste e centro da África e entre países da extinta União Soviética.

Em pauta: Emigração e imigração na Europa *Página 73*

1. De acordo com o texto, os fluxos migratórios em direção aos países europeus são motivados por conflitos políticos e riscos de recessão econômica em outros países; grande parte dos migrantes permanece na Europa, mesmo quando tem os pedidos de asilo rejeitados, e o direito de reunião familiar garante um fluxo migratório contínuo para o continente.
2. Durante a época colonial, os europeus migraram para outras regiões do mundo com o objetivo de ocupação e de exploração econômica, e os atuais fluxos migratórios em direção ao continente representam uma reversão dessa tendência.

   Proponha uma reflexão aos estudantes buscando sensibilizá-los quanto aos aspectos raciais e políticos desse fenômeno, uma vez que o empreendimento colonial foi baseado na dominação política e contou, até mesmo, com o emprego de armas de fogo em situações de opressão dos povos nativos das áreas colonizadas. Em contrapartida, os Estados Nacionais europeus, de modo geral, se beneficiaram da exploração econômica das colônias e, por meio de uma narrativa eurocêntrica, interpretam o fenômeno migratório atual com valores diferentes dos utilizados durante os períodos das Grandes Navegações e do neocolonialismo.
3. "Os europeus estão profundamente confusos sobre como responder a estes novos desafios. Na era do imperialismo, eles justificavam os colonatos em terras estrangeiras com a crença confiante de que estavam a levar os benefícios da civilização para os locais mais recônditos do mundo.

   Mas a Europa pós-imperial e pós-holocausto está muito mais cautelosa no que toca a afirmar a superioridade da sua cultura". Esse trecho comenta a visão etnocêntrica

PROIBIDA

europeia, que buscou justificar a dominação colonial. Tal visão ainda pode ser notada nos discursos de partidos políticos e grupos de cidadãos que defendem políticas xenófobas na Europa.

Análise de dados *Página 74*

Em 2010, a África Subsaariana apresentou maior taxa de crescimento natural que a China, país com baixas taxas de natalidade.

Trocando ideias *Página 74*

Espera-se que os estudantes reflitam que, se parte da população não é vacinada, criam-se grupos suscetíveis que propiciam a circulação de agentes infecciosos. Vacinar-se é questão de saúde pública. A vacinação protege contra uma variedade de doenças graves. Toda vacina licenciada passou por diversas avaliações para garantir sua segurança.

Análise de dados *Página 76*

A taxa de natalidade entrou em declínio a partir de 1955, e a de mortalidade, a partir de 1930. A redução das duas taxas resultou em menor crescimento vegetativo a partir de 1995.

Análise cartográfica *Página 81*

Em 1950, nenhum dos países latino-americanos apresentava urbanização acima de 80%. Em 2010, Brasil, Uruguai, Argentina e Venezuela.

Atividades *Página 84*

1. Os estudantes poderão propor a possibilidade de os governos agirem para reverter a tendência demográfica de queda do crescimento populacional, incentivando a natalidade, atraindo imigrantes, unindo-se a outro país, entre outras ações.

2. No final da década de 1960, a natalidade brasileira começou a cair de maneira acentuada. Essa tendência prosseguiu nas décadas seguintes, puxando para baixo as taxas médias de crescimento vegetativo do país. A rápida alteração do comportamento reprodutivo da população se relaciona com a transformação do Brasil em um país urbano industrial: as cidades possibilitaram maior acesso à educação e aos meios de controle de natalidade; e o elevado custo de formação dos filhos tem funcionado como um poderoso freio à natalidade nas principais cidades brasileiras.

3. Os refugiados procuram abrigo em outros países em razão de conflitos, guerras civis, perseguições religiosas ou étnicas. Já os emigrantes geralmente saem de seus países em busca de melhores condições de vida. Espera-se que o estudante perceba que os refugiados são forçados a abandonar seus países em razão de fatores alheios à própria vontade. Já os emigrantes optam por procurar melhores condições de vida.

4. **a)** Porque atribui aos imigrantes problemas da sociedade portuguesa que não têm relação direta com a presença dos estrangeiros no país. O cartaz mostra intolerância ao estrangeiro e equivocadamente propõe a saída dos imigrantes como solução para os problemas nacionais.

b) Porque, na visão xenófoba, os imigrantes "roubam" os empregos da população nativa e são um peso para o Estado, gerando gastos sociais.

5. **a)** De acordo com as projeções realizadas pela ONU, a população mundial será predominantemente adulta em 2050. Em alguns países da Europa, no Japão, na Coreia do Sul e em Cuba, a população estará com mais de 50 anos, e na maioria dos países africanos a população estará mais jovem, de 20 a 29 anos.

b) Aumento da demanda por aposentadoria e serviços de medicina geriátrica e redução percentual da população economicamente ativa, já que haverá diminuição relativa da população de jovens e adultos e aumento relativo da população idosa.

6. Depois de promover a leitura conjunta do excerto do livro *Estranhos à nossa porta*, de Zygmunt Bauman, sugira aos estudantes que formem grupos de seis a sete integrantes. Estipule um tempo para que os grupos conversem internamente sobre cada uma das questões que foram colocadas para debate. Para encerrar, amplie a discussão para toda a sala (entre os grupos). Garanta que todas as equipes exponham os argumentos e as questões mais relevantes que foram levantadas. Para dar visibilidade ao tema e organizar as propostas, anote na lousa as ideias de combate à xenofobia de cada um dos grupos. Se necessário, alerte os estudantes a respeito de veiculação de notícias com viés sensacionalista por mídias pouco confiáveis, que estimulam o terror e os receios da população contra os migrantes e refugiados. Ao mesmo tempo, chame a atenção deles para a importância das mídias colaborativas que, em contraposição, buscam combater a xenofobia. Além disso, ressalte a importância de pensar, coletivamente, em estratégias para promover a conscientização sobre os direitos humanos; para enaltecer a diversidade cultural e o patrimônio intelectual dos migrantes e refugiados; e para garantir o acolhimento e a integração dessas pessoas, assegurando-lhes o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos de saúde e educação, por exemplo.

7. **c.**

8. **c.**

SUGESTÕES

• Livro

Direitos humanos dos migrantes

Maritza Natalia Ferretti Cisneros Farena. Curitiba: Juruá, 2012.

O livro analisa o contraste entre os tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e a realidade de discriminação e desproteção de milhões de imigrantes no mundo todo, especialmente aqueles que não têm documentos nos países onde vivem.

• *Site*

Vivendo a adolescência

Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Site que divulga eventos para jovens e oferece informações sobre saúde e educação, além de discutir temas como gênero, violência e direitos reprodutivos.

EDIÇÃO PRIVADA

CAPÍTULO 4
Brasil: diversidade cultural

Página 86

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Na questão proposta no boxe "Trocando ideias" (página 90), os estudantes deverão considerar a longa história de violência física e simbólica contra os povos indígenas e as medidas recentes do Estado para assegurar direitos a essa população. Além disso, na questão 8 ("Debate") da seção "Atividades" (página 104), os estudantes deverão ler textos de Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie e mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do capítulo para discutir duas questões: "por que é importante que haja representatividade da identidade negra no Brasil e no mundo? Como políticas de ações afirmativas podem contribuir para a consolidação da cidadania e a valorização da diversidade étnico-racial?". Dessa maneira, são criadas oportunidades de discussão em sala com o intuito de que os estudantes construam argumentos baseados em fatos, dados e informações, reflitam sobre o respeito e a promoção dos direitos humanos, sobretudo no que concerne às lutas contra a discriminação étnica e à valorização da diversidade cultural, e posicionem-se eticamente em relação a assuntos prementes da sociedade brasileira. Essas ocasiões contribuirão para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7**.

A descrição do processo de formação da população brasileira, realizada desde o tópico "A nação brasileira" (página 86) até o tópico "O Brasil no contexto das migrações internacionais contemporâneas" (página 103), inclusive com a proposta de debate do boxe "Trocando ideias" (página 87) sobre autoidentificação e de pesquisa sobre cultura brasileira no boxe "Você pesquisador" (página 103), e o trabalho proposto na seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96), têm entre seus objetivos evidenciar a característica diversa e miscigenada da sociedade brasileira, dando condições para que os estudantes reconheçam sua situação familiar e pessoal e coloquem em questão a formação de suas identidades diante do conceito de nação. Tal exercício fornece condições para que eles se compreendam na diversidade humana e reconheçam suas emoções ligadas ao desenvolvimento de uma identidade nacional, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 8**.

Ao mostrar a participação de diversas etnias na formação da sociedade brasileira até os dias de hoje, como no tópico "Fluxos migratórios: novas tendências" (página 102), que apresenta os principais grupos de imigrantes no Brasil da atualidade; e, por meio da seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96), que estimula os estudantes a conhecer a história da população negra no Brasil e resgatar suas contribuições para a formação social brasileira, apesar das violências de que foram alvo, o capítulo possibilita o reconhecimento da diversidade dos saberes, identidades, culturas e potencialidades presentes no país, desenvolvendo uma atitude empática e respeitosa em relação aos princípios dos direitos humanos, sem preconceitos, o que contempla a **competência geral da Educação Básica 9**.

No capítulo são também analisados processos políticos, sociais e culturais, considerados em escala regional e nacional, como a construção da ideia de nação brasileira (página 86); a valorização das origens étnicas pela população preta e parda (página 87); o extermínio da população e a expropriação dos territórios indígenas desde o período colonial (página 89); a constituição do tráfico transatlântico (páginas 92 e 93); e o desenvolvimento de movimentos antirracismo e políticas afirmativas no Brasil (páginas 94 e 95). Tais processos são descritos com base em textos dos autores e em textos de terceiros, em mapas, gráficos e fotografias e retomados nos boxes "Análise de dados" (páginas 87 e 94) e na seção "Atividades" (página 104), com o objetivo de que os estudantes possam compreendê-los e posicionar-se criticamente em relação a eles, favorecendo o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**. Além disso, é apresentada a linha do tempo "Acontecimentos que marcaram a luta pelos direitos da população negra" (página 95) e a seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe. Uma delas é o *site* do Museu do Índio (página 90), que contribuirá para as pesquisas daqueles que quiserem saber mais sobre os povos originários que habitam o país. Ainda na mesma temática, os estudantes poderão assistir ao documentário *Rondon e os índios brasileiros* (2002), produzido pela TV Escola (página 87). Para explorar o racismo no Brasil, eles poderão assistir ao filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), de Sergio Bianchi (página 94). E para entender um pouco sobre os preconceitos contra brasileiros imigrantes no Japão, eles poderão assistir ao filme *Gaijin: ama-me como sou* (2005), de Tizuka Yamazaki (página 100). Para aprender mais e valorizar a cultura afro-brasileira, os estudantes poderão acessar o *site A cor da cultura* (página 93). Já os estudantes que quiserem aprofundar-se no tema da imigração poderão acessar o *site* do Museu da Imigração do Estado de São Paulo (página 98).

EM MODERNA

Especificamente, o texto didático do capítulo, o trecho da obra *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro, reproduzido na seção "Leitura analítica" (página 91), assim como a seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96) e os textos de terceiros apresentados na seção "Atividades" (página 104), dispõem de fontes e narrativas diversas que buscam garantir a compreensão de processos históricos, políticos, sociais e culturais concernentes à formação da população brasileira (**EM13CHS101**).

Além disso, ao discutir a dominação dos povos indígenas (página 89) e africanos (páginas 92 e 93) empreendida pelos europeus durante a colonização, o capítulo identifica circunstâncias da história brasileira em que o racismo endossou formas diversas de violência dirigidas a esses grupos (**EM13CHS102**). No tópico "Os movimentos afro-brasileiros" (página 94), por exemplo, os estudantes terão meios para identificar as circunstâncias históricas da emergência do racismo no Brasil. Eles ainda poderão lançar mão das ideias de racismo institucional e democracia racial na análise do racismo brasileiro. Além disso, em "Os imigrantes e a substituição de mão de obra escrava" (página 99), eles poderão avaliar o uso de teorias racistas na legitimação de políticas imigracionistas brasileiras na segunda metade do século XIX. E a permanência do racismo no Brasil poderá ser notada não apenas pela necessidade de se criar leis que criminalizem discriminações étnico-raciais, mencionadas em "Políticas afirmativas" (página 95), mas também pela xenofobia praticada contra imigrantes negros, tratada na questão 6 das "Atividades" (página 104). Já os textos de Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie, contidos na questão 8 ("Debate"), valorizam narrativas que tenham como protagonistas as populações africana e afrodescendente, o que também contribuirá para a desconstrução do racismo.

Já as questões propostas nos boxes "Trocando ideias" (páginas 87 e 90), na seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96) e na seção "Atividades" (página 104) criam oportunidades para que os estudantes componham argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais e culturais com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (**EM13CHS103**). O trabalho se evidencia também pela "Análise de dados" (página 87), em que os estudantes deverão examinar o gráfico *Brasil: distribuição da população por cor (% da população total) – 1940-2017* a fim de entender o movimento das autodeclarações de brasileiros como pretos e pardos, em comparação com a autoidentificação como brancos, relacionando-as especialmente à atuação do movimento negro na valorização das populações afrodescendentes. Já no outro "Análise de dados" (página 94), os estudantes deverão examinar o gráfico *Brasil: rendimento médio mensal no trabalho principal, segundo a cor – 1995-2015* e avaliar as desigualdades de rendimento médio mensal entre brancos e negros.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** é trabalhada no que concerne à formação do Estado-nação brasileiro, com destaque para os movimentos de negação – tradicionalmente por parte do poder político – e de valorização da diversidade étnica, linguística e cultural – encampada por movimentos sociais e, mais recentemente, assegurada em leis e defendida pelo Estado. O papel do Estado na conformação de um território e na construção de uma identidade nacional é registrado em "A nação brasileira" (página 86). Além disso, as políticas de branqueamento e ocupação de áreas de fronteira por imigrantes no Sul são abordadas em "Povoamento europeu e asiático" (página 98). O estudo do capítulo possibilita, ainda, o desenvolvimento da competência em relação a alguns aspectos:

a) ao caracterizar e permitir que os estudantes, nos tópicos "Conflitos pela posse da terra" (página 89), "Presença africana no Brasil" (página 92), "Escravidão no Brasil: resistências e alternativas" (página 93) e "Povoamento europeu e asiático" (página 98), analisem criticamente fluxos de pessoas e mercadorias entre os continentes americano, africano e europeu (**EM13CHS201**), realizados em séculos passados e na atualidade. Também por tratar das dinâmicas populacionais constitutivas da nação brasileira: a imigração de europeus para colonizar o território, o tráfico de escravizados africanos para servir de mão de obra, a fuga de povos indígenas para o interior do continente, a desterritorialização de indígenas para servir como força de trabalho e as levas posteriores de imigrantes, sobretudo de origem europeia, em busca de trabalho no Brasil republicano. No mapa *Brasileiros vivendo no exterior em 2015* (página 101), será possível identificar os principais destinos dos brasileiros. Os imigrantes recentes serão tratados em "Fluxos migratórios: novas tendências" (página 102), que destaca a presença de bolivianos, haitianos e sul-coreanos no país. O gráfico *Origem e destino dos imigrantes no Brasil – 2000-2016*, na mesma página, será uma ótima contribuição para a caracterização dessas levas migratórias. Para entendê-las no mundo, os estudantes poderão estudar o tópico "O Brasil no contexto das migrações internacionais contemporâneas" (página 103), em que perceberão o deslocamento não apenas de trabalhadores braçais, mas também dos chamados trabalhadores do conhecimento. Para encerrar, os estudantes terão meios para caracterizar os emigrantes brasileiros: perfil, principais destinos e motivações. Essas últimas serão apreendidas por meio da análise do gráfico *Brasileiros de partida – 2011-2019* na questão 5 da seção "Atividades" (página 104);

b) ao permitir que os princípios do raciocínio geográfico sejam aplicados na análise de mapas e textos que descrevem a distribuição de grupos sociais no território brasileiro (**EM13CHS206**), como ocorre no mapeamento das áreas culturais indígenas por Eduardo Galvão, no tópico "Povos indígenas no Brasil" (página 88), que possibilita a análise da distribuição de diferentes agrupamentos indígenas no território brasileiro e pode ser considerado em conjunto com a descrição da interiorização de povos indígenas, no tópico "Conflitos pela posse da terra" (página 89), e a descrição da constituição de núcleos de colonização na Região Sul, no tópico "Povoamento europeu e asiático" (página 98).

Com o objetivo de combater formas de injustiça, preconceito e violência na sociedade brasileira, são destacadas, ainda,

EM OFERTA

situações de exclusão social, desigualdades étnico-raciais e manifestações de preconceito e discriminação (**EM13CHS502**) nos tópicos "Conflitos pela posse da terra" (página 89), "Rumos da política indigenista" (página 90) e "Os movimentos afro-brasileiros" (página 94), na seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96), e na questão 6 da seção "Atividades" (página 104), tornando evidente para os estudantes as marcas da escravidão na desigualdade social, na discriminação e no racismo no Brasil, de forma a contribuir para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**. Essa competência também é mobilizada quando se discute a dominação dos povos indígenas, como no tópico "Conflitos pela posse da terra" (página 89), e africanos, como no tópico "Presença africana no Brasil" (página 92), empreendida pelos europeus durante a colonização, permitindo que os estudantes identifiquem as circunstâncias da história brasileira em que o racismo endossou formas diversas de violência dirigidas a esses grupos (**EM13CHS503**). O capítulo aborda como o apagamento étnico-cultural configura-se como uma forma de violência, que poderá ser identificada pelos estudantes no tópico "A nação brasileira" (página 86), na "Análise de dados" e no "Trocando ideias" (página 87), quando os estudantes notarão a importância da atuação dos movimentos indígena e negro na valorização de suas raízes étnicas a fim de estimular as autoidentificações, gerando um consequente declínio da população que se reconhece como branca no país. No tópico "Povos indígenas no Brasil" (página 88), os estudantes poderão identificar a violência da colonização sobre os povos indígenas: a expropriação de terras, a exploração da mão de obra na escravidão e em outras formas de trabalho compulsório. Na seção "Leitura analítica" (página 91), somam-se às análises anteriores a "guerra biológica" e as guerras físicas contra as populações indígenas. Em "Rumos da política indigenista" e "Trocando ideias" (página 90), os estudantes poderão notar ações recentes do Estado tendo em vista a promoção da cidadania aos povos indígenas. A tipificação do racismo como crime na Constituição de 1988 é mostrada como uma medida de combate a esse tipo de violência no tópico "Os movimentos afro-brasileiros" (página 94).

Por fim, o estudo do capítulo auxilia o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** por apresentar as formas de reação e resistência à expropriação de terras, no caso dos indígenas, e ao racismo (**EM13CHS601**). Os estudantes poderão identificar a ação dos movimentos sociais no sentido da valorização das identidades étnicas indígenas e africanas por meio da verificação do aumento da taxa de autoidentificação, o que será explorado em "A nação brasileira" (página 86) e pelos boxes "Análise de dados" e "Trocando ideias" (página 87). Na "Análise de dados", os estudantes deverão examinar o gráfico *Brasil: distribuição da população por cor (% da população total) – 1940-2020* a fim de entender o movimento das autodeclarações de brasileiros como pretos e pardos, em comparação com a autoidentificação como brancos. Essa atividade permitirá que eles reconheçam o aumento da população preta e parda e articule esse movimento com a ação do movimento negro. Complementarmente, no "Trocando ideias", eles deverão olhar para o decréscimo do reconhecimento dos brasileiros como brancos e discutir com os colegas a importância disso para a valorização da diversidade cultural brasileira. No conteúdo exposto no tópico "Conflitos pela posse da terra" (página 89), os estudantes identificarão uma das demandas centrais do movimento indígena: a demarcação de terras. Eles identificarão alguns caminhos da luta indígena, como a reemergência-étnica e linguística e a valorização e a disseminação das histórias e tradições. Irão notar, também, o protagonismo das juventudes indígenas na produção artístico-cultural e na atuação nas mídias sociais com o objetivo de difundir ideias e denunciar violências praticadas contra os povos indígenas. Outra demanda dos povos indígenas, que poderá ser identificada pelos estudantes, é a luta pelo exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, no "Trocando ideias" (página 90), eles deverão discutir as condições necessárias para o pleno exercício da cidadania e verificar se elas estão sendo efetivamente garantidas aos indígenas. As resistências dos africanos e afrobrasileiros à escravidão têm lugar em "Escravidão no Brasil: resistências e alternativas" (página 93). Neste trecho, as demandas das populações remanescentes de quilombos também são apresentadas, configurando resistências territoriais, sociais e culturais. No tópico "Políticas afirmativas" (página 95), será possível identificar a demanda, especialmente do movimento negro, pela implementação das políticas afirmativas para acelerar a superação das desigualdades raciais no país, bem como a luta pela introdução de medidas legais contra todas as formas de discriminação. A linha do tempo *Acontecimentos que marcaram a luta pelos direitos da população negra* (página 95) será importante para que os estudantes tenham dimensão da organização política do movimento afrobrasileiro, suas demandas e os marcos normativos que registram suas conquistas. Na questão 4 da seção "Atividades" (página 104), os estudantes terão a oportunidade de ler um trecho de texto de Ailton Krenak. Eles serão introduzidos ao pensamento do ativista indígena e poderão refletir sobre o conceito de "humanidade". Inspirados em suas reflexões, receberão o convite para pensar em medidas que promovam a redução das desigualdades étnico-raciais no país, com especial atenção às populações indígenas e aos povos da floresta. Para finalizar, na questão 8 ("Debate"), os estudantes deverão ler trechos de textos de Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie e mobilizar conhecimentos para discutir por que é importante que haja representatividade da identidade negra no Brasil e no mundo e como políticas de ações afirmativas podem contribuir para a consolidação da cidadania e a valorização da diversidade étnico-racial.

No trabalho com a seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96), os estudantes devem considerar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos para sugerir ações ou projetos de lei, levando em conta a promoção desses direitos e o protagonismo cidadão da população negra (**EM13CHS605**). O formato de projeto de lei permite que os estudantes atentem para a importância desse documento no contexto dos órgãos legislativos. Busque exemplos de projetos de lei previamente para discutir com os estudantes e apoiá-los na formulação de suas propostas. Além disso, o conteúdo do capítulo permite aos estudantes avaliar a persistência da discriminação étnico-racial no Brasil e suas interações com a estratificação e a exclusão social no país, no tópico "Os movimentos afro-brasileiros" (página 94)

EM OBRA

e na seção "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96), de forma a desnaturalizar e problematizar formas de desigualdade, preconceito e discriminação e identificar ações de promoção dos direitos humanos, bem como o respeito às diferenças e liberdades individuais (**EM13CHS606**), nos tópicos "Rumos da política indigenista" (página 90) e "Políticas afirmativas" (página 95).

Trabalho interdisciplinar

As propostas de debate no boxe "Trocando ideias" (página 90) e na questão 8 da seção "Atividades" (página 104), propiciam a discussão de assuntos de relevância para a sociedade brasileira, com base nos quais os estudantes poderão refletir, identificar perspectivas distintas, elaborar opiniões, denunciar o desrespeito a direitos e se posicionar eticamente, o que promove o desenvolvimento da habilidade **EM13LGG303**, da área de **Linguagens e suas Tecnologias**.

Tema contemporâneo transversal

Os assuntos tratados ao longo do capítulo, com destaque para os tópicos "Povos indígenas no Brasil" (página 88), "Presença africana no Brasil" (página 92), "Povoamento europeu e asiático" (página 98) e para o "Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil" (página 96), propiciam a abordagem do tema contemporâneo transversal *Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*. Os conteúdos abordados visam instigar reflexões sobre as origens e as condições atuais da cultura brasileira e sobre as desigualdades étnico-raciais e seu enfrentamento no país. O enfoque dado à população afrodescendente no infográfico visa contribuir para a desnaturalização de discriminações e a valorização de sua identidade.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **geografia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Análise de dados — *Página 87*

1. Em 1940, 35,8% da população se declarava preta ou parda. Em 1980, eram 44,5%, e, em 2020, 56,4%.
2. Em 2020, os dados do IBGE indicam que os pardos constituíam o maior grupo da população brasileira, ultrapassando a porcentagem da população que se declarava branca, que diminuiu de 63,5%, em 1940, para 42,7%, em 2020.

Trocando ideias — *Página 87*

Considere que o aumento de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas significa que a população tem reconhecido e valorizado as suas origens étnicas. Essa dinâmica, fruto de políticas públicas e de movimentos sociais que incentivam a autoidentidade, fortalece as raízes africana e indígena da sociedade nacional e, consequentemente, valoriza a diversidade cultural brasileira.

Trocando ideias — *Página 90*

É importante que os estudantes considerem que as iniciativas de proteção à cultura indígena e de garantia de seus territórios é muito recente diante do extermínio e da expropriação praticados durante séculos no Brasil. O exercício da cidadania pressupõe a garantia de direitos como acesso à educação, meios de subsistência, serviços de saúde, segurança e liberdade de expressão (inclusive política), que ainda não são plenamente proporcionados às comunidades indígenas, apesar da existência de leis que visam garanti-los. Sobre o tema, sugerimos a consulta à seção "Legislação indigenista" do *site* da Fundação Nacional do Índio (Funai), que relaciona por tema as leis voltadas à população indígena (disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/legislacao>. Acesso em: 8 maio 2020).

Leitura analítica: A matriz Tupi — *Página 91*

1. Segundo Darcy Ribeiro, a costa atlântica da América do Sul foi ocupada por diversos povos indígenas, e, poucos séculos antes da chegada dos portugueses, grupos do tronco tupi começaram a se sobrepor, mas não chegaram a formar uma nação politicamente unificada e culturalmente uniforme por meio da dominação.
2. De acordo com o texto, a dominação portuguesa ocorreu de diversas formas: as doenças importadas da Europa e a guerra bacteriológica dizimaram milhares de indígenas, sem defesa imunológica para sobreviver; o território passou a ser disputado para a extração de recursos naturais que eram transformados em mercadorias; e a escravização dos indígenas.
3. No processo de formação da "nação brasileira", os povos e as etnias subjugadas, principalmente indígenas e afrodescendentes, foram impedidos de expressar suas diferentes culturas e identidades étnicas. Impôs-se um processo de homogeneização cultural, pautado na construção de uma identidade única, a brasileira. Sabe-se, no entanto, que indígenas e afrodescendentes resistiram a essa imposição e que, apesar da repressão, o Brasil tornou-se um país etnicamente diverso e multicultural.

Análise cartográfica — *Página 92*

1. Os estudantes poderão citar os Estados localizados na costa atlântica da África, além de Bobangi, Mpumbu, Lunda, Fula, os Estados iorubá e Makua. Enquanto os Estados estão representados por áreas de cor, os fluxos são indicados por setas (recurso linear), que partem dos Estados em direção ao Brasil.
2. É importante notar que o continente africano possuía diversos Estados e seus territórios possuíam formatos e extensão diferentes dos atuais, pois foram alterados após a colonização nos séculos XIX e XX.

Análise de dados — *Página 94*

Embora as desigualdades tenham diminuído entre 1995 e 2015, em média, a remuneração mensal da população branca ainda é significativamente maior que a da população negra. Em 2015, a renda mensal de negros era de R$ 1.266,80, enquanto a renda mensal de brancos era de R$ 2.176,20.

MODERNA

Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil

Página 96

1. A escravidão no Brasil foi traumática e originou uma sociedade marcada por desigualdades étnico-raciais e socioeconômicas e pelo racismo estrutural. Tais desigualdades podem ser observadas em distintas escalas. A questão enfatiza a observação na escala do lugar de vivência e mobiliza a capacidade de elaborar hipóteses.
2. Os padrões estéticos e as crenças de povos africanos e seus descendentes sofreram violências que buscavam seu apagamento e eliminação. Apesar disso, negros e negras foram, no passado, e são, no presente, sujeitos da história, desafiando imposições, resistindo, ressignificando e reconstruindo aquilo que as classes dominantes buscaram apagar. A valorização de elementos da identidade ancestral africana no Brasil contribui para a desnaturalização dessas violências, promove o autoconhecimento, o acolhimento da diversidade, a adoção de princípios éticos inclusivos, democráticos e o exercício da empatia e da cidadania.
3. A demanda por melhores condições de moradia é marcante na população afrodescendente. A representatividade política dos negros nas instituições de poder do Estado pode colaborar para que tais demandas sejam incluídas na agenda política dos municípios, estados e União. Os estudantes devem considerar esse fato para que elaborem propostas de ação ou projetos de lei, os quais devem ter em vista promover direitos humanos e o protagonismo cidadão da população negra. O formato de projeto de lei permite que os estudantes atentem para a importância desse documento no contexto dos órgãos legislativos. Busque exemplos de projetos de lei previamente para discutir com os estudantes e apoiá-los na formulação de suas propostas.

Você pesquisador

Página 103

A técnica do grupo focal é largamente utilizada em pesquisas com viés qualitativo, já que possibilita a compreensão do que as pessoas do grupo pensam ou sentem em relação a um assunto. Nessa situação, as falas das pessoas presentes geram estímulo à reflexão, tornando o debate mais amplo, expondo contradições, conflitos e consensos que devem ser explorados na análise pelo pesquisador. Essa técnica, no entanto, não permite o estudo da frequência de noções ou opiniões, já que a amostra pesquisada não é estatisticamente representativa. Ela pode ser útil para realizar um levantamento prévio sobre hipóteses de pesquisa, opiniões ou grau de satisfação sobre serviços ou atividades, entre outros, mas não gera dados generalizáveis ao total de uma população.

Colabore para que os estudantes criem um roteiro curto para a condução do grupo focal. Cerca de cinco questões podem ser suficientes para alimentar o debate. Lembre-se de que as questões devem ser claras, curtas e estimular a reflexão. A qualidade das perguntas pode interferir de forma positiva ou negativa durante a condução do grupo. De todo modo, esclareça aos estudantes que não é necessário que eles leiam a questão literalmente; eles podem introduzi-la em partes, com outras palavras, de maneira que ela se encaixe na conversa naturalmente, promovendo um clima de relaxamento e espontaneidade.

O número de grupos focais a serem realizados vai depender do tempo disponível para a atividade. A vantagem de realizar mais de um grupo focal é a possibilidade de comparar respostas e fortalecer as teses e hipóteses extraídas do trabalho de pesquisa. A composição dos grupos focais pode seguir alguns critérios, caso isso seja pertinente à pesquisa. Por exemplo, se os estudantes estiverem investigando o acesso à cultura dos jovens do bairro, o grupo deve ser composto por pessoas com essas características. Deve-se evitar grupos que tenham proximidade prévia, assim o receio do julgamento dos pares diante das opiniões emitidas será menor.

Os escolhidos para a moderação dos grupos focais devem ter um perfil comunicativo e conciliador, para que possam conduzir a conversa de modo que os participantes não saiam do tema e respeitem os diferentes tempos de fala. O papel do moderador também é o de estimular os mais quietos a se expressar, evitando que figuras dominantes monopolizem o espaço de interação e impeçam que outras opinem. É importante que os estudantes mantenham uma postura amigável e neutra e não demonstrem aprovação ou reprovação diante dos comentários. Ao mesmo tempo, eles devem estar preparados para acolher as divergências de opinião de forma positiva. Antes de realizar os grupos focais oficiais, é aconselhável realizar um ensaio com os estudantes da turma; assim, o moderador pode ser treinado sobre como e quando intervir e a conduzir a conversa sem torná-la artificial. Essa também é uma oportunidade para testar os aparelhos de gravação e o nível de conforto da sala.

Na análise dos dados, ajude os estudantes a identificar convergências e divergências nas falas dos entrevistados. Para isso, eles precisam ter uma noção ampla do tema que estão pesquisando e ter clareza quanto aos aspectos que pretendem identificar com a técnica do grupo focal.

Atividades

Página 104

1. A ideia de nação brasileira é resultado de um projeto político elaborado pelo Estado. Esse projeto buscou consolidar a integridade territorial e alimentou o sentimento de identidade e pertencimento entre os povos que viviam no Brasil. A formação da identidade nacional brasileira é, porém, fruto de um processo histórico de longa duração, que só foi viabilizado pela violenta supressão de direitos e pela negação da cultura e da identidade étnica de muitos povos, principalmente indígenas e africanos.
2. Os portugueses dependiam da ajuda dos indígenas principalmente para se locomover em território desconhecido, obter alimentos, extrair o pau-brasil e carregá-lo para os navios.
3. A Constituição de 1988 substituiu a noção de tutela e de assistencialismo pelo direito à pluralidade étnica e ao autorreconhecimento.
4. **a)** Na concepção de Ailton Krenak, a colonização de territórios pelos brancos europeus era sustentada

REPRODUÇÃO PROIBIDA

na premissa de que os europeus eram "civilizados" e mais esclarecidos do que os povos que habitavam os demais continentes. Busque esclarecer que o conceito de "civilização" procurava ratificar a superioridade moral e material da cultura europeia, de modo que isso dava a essa sociedade uma predisposição para intervir nas outras culturas, com o discurso de que os povos colonizados eram incapazes de se autogovernar. Discuta com os estudantes como essa ideia de "verdade única" afetou a construção social, identitária e cultural dos povos que foram colonizados pelos brancos europeus. Se for necessário aprofundar a discussão, obtenha outras informações em: MENESES, M. P. G. O "indígena" africano e o colono "europeu": a construção da diferença por processos legais. *e-cadernos CES [Online]*, jul. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/403>. Acesso em: 8 maio 2020.

b) A ideia de diversidade está implícita no trecho. Por essa razão o autor questiona se há apenas "uma" humanidade, conceito construído com base na concepção de sociedade europeia. Busque colocar essas ideias em pauta com o intuito de ampliar a discussão.

c) Procure reforçar a importância de políticas públicas que assegurem a demarcação territorial e garantam a liberdade de expressão cultural, social e artística das populações tradicionais, garantindo espaços para que participem ativamente nas tomadas de decisão que dizem respeito a toda a sociedade.

5. Pode-se mencionar que as instabilidades econômicas e as crises políticas, no Brasil, no período recente, contribuíram para o aumento de processos emigratórios de brasileiros, que partiram do país em busca de oportunidades de trabalho e melhor qualidade de vida.

6. **a)** As migrações do século XXI mostraram que a recepção do Brasil a imigrantes negros ou de origem indígena, vindos de países pobres, como Haiti, Bolívia e Venezuela, é diferente do acolhimento a brancos europeus. Retome o que foi discutido no capítulo reforçando que, nos séculos XIX e XX, os imigrantes, em sua maioria, eram brancos, vindos da Europa, ou asiáticos, vindos do Japão.

b) Isso é explicado pelo racismo, que se perpetuou na sociedade brasileira, uma discriminação histórica contra indígenas, afrodescendentes e outros grupos minoritários.

7. Embora tenham sido reprimidos durante o processo de construção da identidade nacional brasileira, os povos e etnias subjugados organizaram movimentos de resistência em busca de preservar sua cultura e seus valores. Por essa razão, o Brasil é considerado uma nação multicultural, como se observa, por exemplo, na diversidade das artes plásticas, da música, da literatura, dos costumes, dos modos de falar, da culinária e da religião.

8. Escreva na lousa as duas perguntas motivadoras sugeridas no enunciado e promova uma leitura conjunta dos dois trechos de texto. Para iniciar o debate, peça aos estudantes que formem grupos de quatro a seis integrantes para conversar sobre as indagações que foram colocadas. Sugira que registrem no caderno as opiniões de cada integrante. Reitere a importância de haver respeito e tolerância para com as opiniões e exposições dos colegas. Estabeleça um tempo de cerca de 20 minutos para a execução dessa etapa da discussão. Na sequência, peça a cada grupo que apresente as ideias e os argumentos discutidos. Se julgar necessário, anote na lousa as principais resoluções de cada um. Para dar fomento à discussão, se for preciso, explique que a representatividade contribui para a construção da identidade negra e por isso é fundamental que haja representantes negros participando, na condição de protagonistas, da política, da mídia, dos produtos de entretenimento (novelas, filmes, seriados), das produções musicais e literárias. Alerte para o fato de que, no que se refere ao universo infantil, a invisibilidade de referências de negros que ocupem papéis centrais, como heróis e princesas, diminui o reconhecimento e a valorização das características étnico-culturais das crianças africanas ou de descendência africana. Em relação às ações afirmativas, comente que, ainda que as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos sejam significativas, as políticas públicas têm potencial transformador – como é o caso, por exemplo, dos bons resultados observados na implementação do sistema de cotas nas universidades públicas. Ações afirmativas promovem a igualdade racial e, em consequência, o respeito à diversidade étnico-cultural e a consolidação da cidadania.

9. **c**.

10. **c**.

SUGESTÕES

• Filme

Aílton Krenak e o sonho da pedra

Direção: Marco Altberg. Brasil, 2018. 52 min.

O documentário apresenta o pensamento e a trajetória de Aílton Krenak – líder indígena e descendente da etnia Krenak (antes chamada Botocudos) –, que, depois de estudar em São Paulo, passou a viajar pelo Brasil e pelo mundo para defender os direitos dos povos indígenas.

• Música

A carne

Composição: Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Capellete. Interpretação: Elza Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 15 maio 2020.

A canção aborda a condição socioeconômica da população negra no Brasil de forma reflexiva.

MODERNA

CAPÍTULO 5
Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República

Página 106

Competências e habilidades trabalhadas no capítulo

O capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**, na medida em que:

a) utiliza os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para explicar a realidade, como ao apresentar o processo histórico de formação do Estado brasileiro a partir da independência, enfatizando que esse processo envolveu disputas políticas entre diferentes agentes (portugueses e colonos, liberais e conservadores) – o que ocorre, por exemplo, nos tópicos "A corte portuguesa no Brasil" (página 107), "Divergências entre a elite colonial" (página 109) e "A independência do Brasil" (página 110);

b) ao tratar dos movimentos revolucionários que ocorreram nesse contexto de formação do novo Estado brasileiro nos tópicos "Resistências internas à independência" (página 111), "Conflitos pela independência" (página 111), entre outros, permitindo aos estudantes avaliar o uso dos mecanismos da estrutura estatal – como a Constituição, o sistema político-administrativo e o sistema eleitoral, em diferentes formas de governo (monarquia e república, por exemplo) – na construção da sociedade brasileira, com destaque para a relação entre a formação política do nosso país com a democracia;

c) no boxe "Trocando ideias" (página 122), considerando a sobreposição dos interesses dos agricultores sobre os demais grupos econômicos e sociais da Primeira República, os estudantes deverão discutir se o governo brasileiro, ainda hoje, privilegia os interesses de determinados grupos sociais;

d) na seção "Trabalho com fontes" (página 123), quando os estudantes deverão ler e analisar um trecho da crônica "O chefe político e seu eleitor", do jornalista e escritor Lima Barreto. O tema da crônica é o clientelismo, e os estudantes, após compreender melhor essa prática política, poderão identificar sua eventual permanência na vida política brasileira da atualidade.

Os conteúdos são apresentados no capítulo por meio do uso de fontes diversas, como fotografias, charges, obras de arte, mapas e textos citados (**EM13CHS101** e **EM13CHS106**), possibilitando que os estudantes identifiquem e analisem diferentes fontes e narrativas, expressas em diversas linguagens, para compreender processos e eventos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, mobilizando-se, dessa forma, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**. Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar seus estudos. Para saber mais sobre a história do movimento abolicionista no Brasil, por exemplo, eles poderão ler a obra *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*, de Angela Alonso (página 120). Os estudantes interessados na história do Brasil República poderão acessar o *site* do Museu da República (página 121). E aqueles que sentirem curiosidade em conhecer a Guerra do Contestado poderão assistir ao documentário *Meninos do Contestado* (página 125). Além disso, o trabalho com essa competência específica é desenvolvido por meio da proposta de trabalho do boxe "Você pesquisador" (página 127), sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, nas propostas de trabalho dos boxes "Análise de imagem" (páginas 119 e 126) e na proposta da seção "Trabalho com fontes" (página 123), que possibilita ao estudante analisar uma narrativa literária (crônica) de Lima Barreto sobre o sistema eleitoral fraudulento praticado no final do século XIX e início do XX no Brasil, representado pelo clientelismo.

O capítulo mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** na medida em que apresenta como objeto a formação da nação brasileira. São investigados os processos de independência política e de constituição do território nacional, favorecendo a compreensão dos processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, considerando os diferentes grupos sociais envolvidos. São explorados principalmente os conflitos internos – conflitos separatistas e que reivindicavam outras formas de organização política – e a repressão do governo central, especialmente nos tópicos "Resistências internas à independência" (página 111) e "Revoltas regenciais" (página 115). Os movimentos sociais explorados no capítulo, como a "Guerra do Contestado" (página 125) e a "Revolta da Vacina" (página 126) revelam resistência contra a organização territorial do Estado brasileiro. O favorecimento do desenvolvimento da competência ocorre, além disso:

a) ao tratar do tema da transferência da corte portuguesa para as terras do Brasil, com o consequente deslocamento da sede administrativa do Império Português (**EM13CHS201**) – conteúdo que vai do tópico "O contexto do processo de independência do Brasil" (página 106) ao tópico "Divergências entre a elite colonial" (página 109). Ao estudar o tema, os estudantes terão condições para identificar alguns fatores políticos e

EM MODERNA

econômicos que fizeram com que tantas pessoas – parte da burocracia e aristocracia portuguesa – deixassem o reino e fossem se estabelecer na colônia. Entre eles destaca-se o Bloqueio Continental e o interesse em perpetuar a colonização, diante de ameaças das revoltas internas e da conjuntura de emancipações, iniciada pela independência das Treze Colônias. Além disso, no tópico "Guerra do Contestado" (página 125), os estudantes poderão identificar deslocamentos forçados de populações e a resistência diante da política de construção de ferrovias no início da república. E na proposta de dissertação da questão 6 da seção "Atividades" (página 128), eles deverão discutir o processo de urbanização/modernização da cidade do Rio de Janeiro, a remoção da população pobre e o surgimento/crescimento das ocupações precárias nas periferias da cidade e a formação de favelas. Como se trata da redação de um texto dissertativo-argumentativo, eles deverão se posicionar diante do problema;

b) ao estudar o envolvimento do Brasil em conflitos militares internos e externos em torno da demarcação de fronteiras (**EM13CHS204**), como a Guerra da Cisplatina, a Guerra dos Farrapos, a Guerra do Paraguai e a Guerra do Contestado – conteúdo que vai do tópico "Resistências internas à independência" (página 111) ao tópico "Guerra do Contestado" (página 125). Esse estudo permitirá aos estudantes verificar a série de conflitos internos que irão atestar que o processo de formação do Brasil foi marcado por disputas de interesse. Além disso, também mostrará que os conflitos e a ação repressora do Estado foram recorrentes no período regencial e no republicano. Dessa forma, será possível estabelecer comparações entre as revoltas, levantes e rebeliões, bem como comparar a ação repressora e violenta do Estado no império, na regência e na Primeira República.

O tema da formação do Estado brasileiro com a constituição de um sistema administrativo representado pela ação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, que variou ao longo do tempo conforme a forma de governo vigente, permite desenvolver a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**. Assim, por tratar do processo de formação do Estado brasileiro, desde a independência até a Primeira República, os estudantes percorrerão disputas pela definição da natureza do Estado emancipado e se valerão de conceitos políticos, como monarquia, república, federalismo, centralismo e soberania para analisar esse processo. Além das esferas do governo, eles irão explorar grupos sociais, caracterizá-los e entender seus interesses, estratégias e lutas. A formação do Estado nacional é marcada pela violência e carrega ambiguidades como igualdade e desigualdade, exclusão e inclusão. Os movimentos sociais e suas formas de fazer política serão explorados visando que os estudantes notem a restrição constitucional da cidadania e a luta de pobres, pretos, camponeses e indígenas por melhores condições de vida e de trabalho. Dessa forma, o estudo irá auxiliar o estudante na construção de um posicionamento crítico sobre o modo como o Estado pode ou não favorecer a participação dos cidadãos nas decisões políticas e na administração da sociedade (exercício da cidadania), por meio da compreensão das disputas políticas envolvidas na consolidação da soberania do Estado brasileiro (**EM13CHS603**).

Isso se efetiva, por exemplo, ao apresentar a atuação dos sujeitos na política, que poderá ser notada nas revoltas e movimentos separatistas, como a Revolução Pernambucana de 1817, mas também em formas de organizações institucionalizadas, como a Petição do Fico, realizada em janeiro de 1822, e comentada no tópico "A independência do Brasil" (página 110). Um dos pontos principais para o desenvolvimento dessa competência específica é a questão da cidadania brasileira. Em "A Constituição de 1824" (página 112), os estudantes irão notar que o voto, naquele contexto, era censitário e masculino, excluindo mulheres, escravizados, pobres e indígenas do exercício pleno da cidadania. No tópico "Abdicação de Dom Pedro I e crise política" (página 114), os estudantes irão se aproximar das disputas políticas no período regencial e das formas de governo desejadas à época, além das já tratadas, o federalismo e o centralismo. No tópico "Revoltas regenciais" (página 115), eles poderão observar a ação de diferentes grupos sociais, como escravizados, livres pobres e proprietários de terra, articulados em prol de interesses comuns e, eventualmente, desarticulando-se por conta do predomínio dos interesses de certos grupos, em geral, pertencentes a elite. A força repressora do governo central será destacada de modo a marcar com o signo da violência a história da formação do Estado brasileiro. No tópico "Segundo Reinado" (página 118), será possível observar a disputa entre o Partido Conservador e o Partido Liberal e os estudantes notarão que os modelos de Estado também são forjados pelos grupos políticos em disputa e não apenas pelos governantes. Em "Parlamentarismo à brasileira" (página 119), será a vez dos estudantes aprenderem sobre esse sistema de governo, e o boxe "Análise de imagem", na mesma página, contribuirá para isso. Nela é apresentada a charge *O rei se diverte*, e se pede aos estudantes que interpretem o ponto de vista do cartunista quanto à postura política de Dom Pedro II em seu reinado. A participação política na república será explorada na questão 4 da seção "Atividades" (página 128). Nela, os estudantes irão analisar a charge de K. Lixto, publicada em 1909, para identificar os personagens que representam a monarquia e a república, explicar o que o diálogo entre as personagens indica sobre a república brasileira e relacionar o diálogo à participação popular na queda da monarquia. Além disso, a questão 1 traz um trecho de *Da monarquia à república*, da historiadora Emilia Viotti da Costa, para que os estudantes reflitam sobre as diferenças entre a proposição teórica do liberalismo e o processo histórico da independência política brasileira, verificando, com isso, limites para o cumprimento dos preceitos liberais. Por fim, o conceito de soberania será considerado à luz do trecho do *Manifesto do Frei Caneca* (1824), explorado na questão 3.

Trabalho interdisciplinar

A seção "Trabalho com fontes" (página 123) permite o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura crítica de um texto literário considerando o contexto histórico em que seu autor estava inserido, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EM13LP01**, de **Língua Portuguesa**.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **história** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

MANUAL DO PROFESSOR

Respostas e comentários

A Guerra da Cisplatina — *Página 113*

As negociações de paz para o fim da guerra contaram com a mediação do Reino Unido. A Convenção Preliminar de Paz (1828), firmada ao final da guerra, exigia que a Constituição uruguaia fosse aprovada pelos governos de Buenos Aires e do Rio de Janeiro.

Análise de imagem — *Página 119*

O carrossel é um brinquedo comum em parques infantis, e, nessa charge, personagens dos partidos Liberal e Conservador estão montados nos cavalinhos, como se fossem crianças. Metaforicamente, a figura da diplomacia movimenta a "diversão" ou "brincadeira" dos personagens, que é coordenada por Dom Pedro II. Uma interpretação possível é a de que o autor da charge quis mostrar a postura manipuladora do imperador, que, apesar de permitir diplomaticamente a participação de conservadores e liberais no governo, governa de maneira centralizadora e autoritária.

Trocando ideias — *Página 122*

Espera-se que os estudantes avaliem se no cenário da política nacional alguns grupos sociais ainda são privilegiados em detrimento de outros. Conduza a discussão de forma que os estudantes justifiquem seus argumentos com base em fatos percebidos por eles no cotidiano. Se considerar conveniente, proponha uma pesquisa em agências de notícias antes de iniciar a discussão. Temas como acesso à terra pelos indígenas, acesso à moradia nas grandes cidades, acesso à educação e ao trabalho por mulheres, LGBTIs e afrobrasileiros enriquecerão a discussão, que também pode abordar a existência de políticas públicas que visam minimizar as desigualdades sociais.

Trabalho com fontes: O chefe político e seu eleitor — *Página 123*

1. O diálogo ocorre entre Felício, um eleitor, e um médico – cujo nome não é revelado – que também é deputado, e trata da escolha de um candidato para as eleições presidenciais, além da troca de favores entre ambos. Felício parece ser um homem humilde, que deve favores ao médico, e está dando satisfação sobre o seu voto por esse motivo.
2. Sim. O diálogo se relaciona com a vida política da Primeira República na medida em que apresenta a existência da dependência de alguns eleitores em relação a alguns líderes políticos, que concediam favores em troca de votos. Esse tipo de relação foi chamado de voto de cabresto.
3. Além de denunciar a existência da manipulação de votos de pessoas humildes por meio da troca de favores, o autor parece querer promover a necessidade da conscientização dos eleitores no momento de escolher seus candidatos, como aconteceu com Felício, que afirma "voto de acordo com o que penso" e menciona o manifesto republicano, que defendia o voto consciente: "Parece que sigo o que está no manifesto assinado pelo senhor e outros. 'Guiados pela nossa consciência e obedecendo o dever de todo republicano de consultá-la'".
4. Espera-se que os estudantes identifiquem situações da vida brasileira que revelem a existência da prática do clientelismo. Este ainda ocorre, principalmente entre populações que estão à margem da garantia de direitos, como saúde, educação e emprego, e para as quais a troca de favores por votos funciona como estratégia de sobrevivência. Se considerar conveniente, amplie a atividade, propondo uma pesquisa sobre notícias a respeito do tema em veículos de informação.

Análise de imagem — *Página 126*

A charge apresenta um espeto feito de pessoas que estão sangrando, além dos dizeres "o espeto obrigatório", indicando a crítica do autor ao governo em relação à obrigatoriedade da vacinação (por falta de informação acreditava-se que a vacina causaria a morte das pessoas) e à truculência da ação do Estado.

Você pesquisador — *Página 127*

Durante três dias, entre 13 e 17 de fevereiro, o Teatro Municipal de São Paulo recebeu uma exposição de artes plásticas e encontros literários e musicais. Foram apresentados projetos dos arquitetos Garcia Moya e Georg Przyrembel, esculturas de Victor Brecheret, Hildegardo Leão Velloso e Wilhelm Haarberg, além de pinturas e desenhos de Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Ferrignac (Inácio da Costa Ferreira), John Graz, Martins Ribeiro, Paim Vieira, Vicente do Rego Monteiro, Yan de Almeida Prado e Zina Aíta. Os artistas faziam parte do movimento modernista, que pretendia conciliar uma linguagem importada das vanguardas europeias – expressionismo, cubismo e futurismo – com uma estética que regatasse e valorizasse as raízes culturais brasileiras, traduzindo o que seria a identidade nacional. O movimento modernista teve a chamada "fase heroica" (1922 a 1930), rica em manifestos, como o da Poesia Pau-Brasil, o Antropófago e o do Verde-Amarelismo, e em revistas, como a *Klaxon* – Mensário de Arte Moderna, lançada em maio de 1922. Algumas obras desse período tornaram-se marcos na literatura brasileira, como *Pau-Brasil*, de Oswald de Andrade, *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo.

Atividades — *Página 128*

1. De acordo com o texto da autora, o caráter retórico do liberalismo no Brasil se deve ao fato de o processo de independência do país não ter sido acompanhado de mudanças estruturais econômicas e sociais, uma vez que a escravidão e a economia de exportação, características do sistema colonial, foram mantidas.
2. A afirmação II está incorreta e pode ser corrigida da seguinte maneira: Propunha a constituição de uma república, com a igualdade de direitos e a tolerância religiosa, e a abolição da escravidão "lenta, regular e legal".
3. Resposta: **c**. A afirmativa II está incorreta e pode ser corrigida da seguinte maneira: Criticou o despotismo do imperador e a dissolução da soberania da Assembleia Constituinte.

MODERNA

4. **a)** Na charge, criada vinte anos após a proclamação da república, a monarquia é representada pela mulher idosa, com uma coroa na cabeça, em alusão ao regime político ultrapassado; a república é representada pela mulher mais jovem – por ser o regime mais recente –, que aparece bem-vestida, provavelmente uma referência ao discurso elaborado dos defensores do regime republicano.

b) No diálogo, ambas concordam que o regime republicano não correspondeu às suas expectativas, o que pode significar que a instauração do novo regime não resultou em mudanças efetivas na política e na sociedade brasileiras – como a maior participação popular na política –, apenas representou uma nova acomodação de forças entre os grupos dominantes (cafeicultores e militares).

c) Ao expressar a frustração em suas expectativas em relação ao novo regime, que deveria incluir maior participação popular, o diálogo das personagens sugere que a instauração do regime republicano não representou a ampliação da participação popular no governo.

5. No quadro, os estudantes podem apresentar algumas das seguintes informações: Guerra de Canudos, ocorrida no interior da Bahia, entre 1896 e 1897, da qual participaram grupos de pessoas pobres e religiosas e o Estado – o movimento, de influência religiosa, tinha por objetivo defender o arraial de Belo Monte, criado por Antônio Conselheiro, e teve como desfecho a destruição da comunidade com a morte da maioria dos rebeldes, após quatro expedições militares enviadas pelo governo; Guerra do Contestado, ocorrida na região contestada pelos estados do Paraná e de Santa Catarina, entre 1912 e 1916 – o movimento, de influência religiosa e monarquista, que contou com a participação de despojados de suas terras e de religiosos, tinha por objetivo proteger a comunidade criada pelo beato José Maria na região de Irani, mas fracassou, contabilizando a morte, por fome e por surtos epidemiológicos, de mais de 10 mil pessoas, a maioria civis em combate com as forças do governo; o Cangaço, ocorrido no interior do nordeste, entre o final do século XIX e meados da década de 1940, constituído por bandos de cangaceiros, que cometiam crimes e saques nas cidades por encomenda ou mesmo para sobreviver, chegando ao final em consequência do fluxo de nordestinos que migraram para a Região Sudeste do país; Revolta da Vacina, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 1904, quando a população, por falta de informação, revoltou-se contra o Estado em razão da obrigatoriedade da vacinação contra a varíola – teve como desfecho prisões, deportações e mortes de rebeldes, além do fim da obrigatoriedade da vacinação, o que prejudicou a saúde da população local; Revolta da Chibata, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 1910, quando marinheiros se revoltaram contra os castigos e as condições de trabalho nos navios da marinha – o movimento recebeu o apoio de deputados da oposição ao governo e conquistou o fim dos castigos na marinha e a anistia dos rebeldes, que, entretanto, foram perseguidos e punidos pelo governo após o fim do conflito; o Tenentismo, conjunto de levantes ocorridos no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, liderados por jovens oficiais do exército revoltados com os baixos salários e a marginalização dos militares da política, e que contou com o apoio dos setores médios urbanos, descontentes com a política oligárquica – o movimento, que era antiliberal e defendia o fim da corrupção e a instituição do voto secreto, deu origem à coluna Prestes, que percorreu vários estados do país divulgando essas ideias, e terminou em 1927, com a dispersão dos integrantes, alguns deles se refugiando na Bolívia.

6. O objetivo é que os estudantes relacionem o processo de desejo de modernização das elites brasileiras, no início do século XX, à formação das favelas na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, espera-se que, pela leitura do trecho do historiador Nicolau Sevcenko, eles percebam como diferentes grupos (agentes) da sociedade brasileira entendiam essa ação, ou seja, para a elite – representada pela imprensa – a ação era uma "Regeneração". Já para os expulsos, aqueles que pertenciam às camadas sociais mais pobres da então capital federal, era um "bota-abaixo". A derrubada dos casarões nos quais se concentrava a população pobre ocasionou sua expulsão da região central da cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, e essa população pobre foi obrigada a erguer as favelas para se abrigar, sem qualquer tipo de indenização que mitigasse suas perdas. Espera-se que os estudantes reflitam em suas dissertações sobre essa historicidade da formação das favelas no Rio de Janeiro e sobre a relação do poder público com a população pobre que atualmente mora nesses locais.

7. **a**.

8. **a**.

SUGESTÕES

• Livros

A Revolta da Vacina

Nicolau Sevcenko. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

Nessa obra, o historiador brasileiro apresenta e analisa os principais fatores que levaram à Revolta da Vacina na cidade do Rio de Janeiro durante a campanha de vacinação contra a varíola, ocorrida em 1904.

Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica

Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Boitempo, 2015.

Nesse livro, Pericás analisa as bases históricas e a atuação dos grupos do cangaço por meio de uma revisão da bibliografia sobre o assunto, visando estabelecer uma ordenação dessa produção para a melhor compreensão desse fenômeno brasileiro.

MODERNA

CAPÍTULO 6
Brasil republicano e ditaduras na América Latina

Página 130

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Ao fazer uso dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural, apresentando aos estudantes momentos de rupturas de regimes de governo no Brasil, como nos tópicos "A Revolução de 1930" (página 131), "Redemocratização do Brasil" (página 136), "Governo João Goulart" (página 139); diferentes legislações do país, como nos tópicos "A Constituição de 1934" (página 132) e "Constituição Cidadã" (página 149) e na seção "Direito e sociedade" (página 151); o papel da cultura na sociedade brasileira, como nos tópicos "Construção da identidade nacional na Era Vargas" (página 134) e "Cultura e engajamento político" (página 147), contribui-se para que os estudantes entendam como foi construída a realidade brasileira atual e, fazendo uso desse conhecimento, possam ajudar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, o capítulo promove o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**. Além disso, o trabalho com a competência é realizado por meio da proposta de debate do "Trocando ideias" (página 135) em que, considerando o uso dos meios de comunicação para veiculação de ideias nacionalistas durante a Era Vargas, os estudantes deverão avaliar se os meios de comunicação atualmente servem a algum interesse particular. Esta será uma boa oportunidade para que eles identifiquem permanências e rupturas entre passado e presente, bem como mobilizem conhecimentos historicamente construídos para melhor compreender os dias de hoje.

Como o capítulo trata da formação da identidade nacional, é inevitável a abordagem das manifestações artísticas e culturais, especialmente vinculadas à construção e ao fortalecimento do sentimento de ser brasileiro. Ao valorizar diversas manifestações artísticas e movimentos culturais gerados no Brasil entre as décadas de 1930 e 1980, os conteúdos e as imagens apresentados ao longo de todo o capítulo contribuem para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 3**, com destaque para os tópicos "Cultura de massa" (página 134), em que os estudantes notarão a investida estatal em moldar essas duas expressões, e "O futebol" (página 135), quando se apresenta outro elemento-chave na identidade brasileira, sendo possível notar sua redução ao mundo disciplinado e regulamentado do trabalho, promovendo uma identificação entre atleta e trabalhadores ideais. Já na parte sobre ditadura civil-militar, os estudantes notarão renovadas investidas governamentais no controle da cultura, especialmente no tópico "Prosperidade econômica e ufanismo" (página 146). E, logo depois, em "Cultura e engajamento político" (página 147), eles conhecerão manifestações artísticas e culturais – em diversas linguagens – que geraram transformação e ampliação do repertório e das referências brasileiras: o Teatro de Arena, o Cinema Novo, o Tropicalismo, entre outras. Também terão oportunidade de estudar as diversas frentes de valorização da cultura afro-brasileira e de luta dos pretos durante a ditadura em "O movimento negro" (página 147). O trabalho de desenvolvimento da competência também ocorre por meio da proposta do boxe "Análise de imagem" (página 133) sobre o uso de um cartaz de propaganda pelo governo Vargas, momento em que os estudantes podem identificar o uso político de uma produção relacionada às artes.

O estudo do capítulo contempla a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, uma vez que apresenta uma pluralidade de linguagens e procedimentos epistemológicos para expor e transmitir o conteúdo tratado. Além do texto-base, são apresentadas charges (páginas 136, 138, 145, 148, 149 e 153), um gráfico e uma tabela (página 146) e iconografia ao longo de todo o capítulo. O estudante trabalhará com parte do material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. Também são sugeridas produções audiovisuais e *sites* para que os estudantes possam aprofundar o estudo dos temas. Os que quiserem explorar a atuação de religiosos dominicanos na resistência à ditadura civil-militar no Brasil, poderão assistir ao filme *Batismo de sangue*, de Helvécio Ratton (página 145). Já os que quiserem explorar os conflitos geracionais de jovens com os pais que viveram na ditadura poderão assistir ao filme *Rasga coração*, de Jorge Furtado (página 149). Para observarem uma linha do tempo interativa sobre a história do Brasil, poderão acessar o *Atlas do Brasil* da Fundação Getúlio Vargas (página 141). Além disso, os estudantes poderão analisar e comparar diferentes fontes para compreender eventos e processos históricos, políticos e culturais (**EM13CHS101**), como ocorre nos boxes

MODERNA

"Análise de imagem" sobre um cartaz de propaganda política varguista (página 133), sobre charges satirizando Vargas (página 136) e JK (página 138) e sobre censura (página 145); e nos trechos da Constituição brasileira de 1988, na seção "Direito e sociedade" (página 151). Além disso, irão estudar o conteúdo do tópico "Prosperidade econômica e ufanismo" (página 146) para compreenderem o chamado milagre econômico brasileiro e, depois, utilizar esse conteúdo na proposta de trabalho do boxe "Análise de dados" (página 146), quando é apresentada uma tabela com os valores do salário mínimo e um gráfico com a evolução da inflação durante a ditadura, fornecendo elementos comparativos para que os estudantes compreendam a política econômica do governo no período e seus efeitos na renda da população mais pobre do país.

O capítulo mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** ao auxiliar o estudante a avaliar o papel da indústria cultural no estímulo ao consumismo e os impactos socioeconômicos e ambientais de tais hábitos (**EM13CHS303**), como ocorre ao abordar o estímulo exacerbado ao consumo, no tópico "Os governos de JK e Jânio Quadros" (página 138) e no boxe "Análise de imagem" (página 138); e a criação de alternativas de obtenção de energia menos impactantes para a natureza com a criação do Proálcool, no boxe "Ciência em contexto" (página 148).

O capítulo propicia também o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** ao abordar a história do Brasil de 1930 a 1988. Os estudantes acompanharão as políticas econômicas da Era Vargas, da ditadura civil-militar e da Nova República. A análise da relação entre governo e trabalhadores ganha destaque, especialmente no tópico "Populismo e paternalismo" (página 140). A legislação sobre o trabalho será tratada em "Política econômica e trabalhista" (página 133) e "Constituição Cidadã" (página 149). E a industrialização no Brasil e as mudanças no campo do trabalho e nos hábitos de consumo serão abordadas em "Os governos de JK e Jânio Quadros" (página 138). Além disso, esse assunto continua a ser explorado no tópico "Prosperidade econômica e ufanismo" (página 146), levando o estudante a analisar e comparar indicadores de renda, salário e inflação (**EM13CHS402**) durante o período conhecido como "milagre econômico" no boxe "Análise de dados" (página 146) e no tópico "Prosperidade econômica e ufanismo" (página 146), associando as informações à estratificação da sociedade brasileira.

Por fim, o capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** em razão de apresentar aos estudantes conteúdos sobre períodos ditatoriais e democráticos, permitindo a eles acompanhar a conquista progressiva de voz e representatividade política, ainda que com limitações, pelos brasileiros. Eles se debruçarão sobre a luta pelo direito ao voto e compreenderão por que o exercício da cidadania é determinante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, contemplando esta competência específica. Nesse sentido, o tópico "A Constituição de 1934" (página 132) aborda o Código Eleitoral, primeiro conjunto de leis eleitorais do país, que apresenta alguns limites ao exercício da cidadania pelos brasileiros: analfabetos, mendigos, soldados e padres não tinham direito ao voto. Em "Redemocratização do Brasil" (página 136), alguns pontos da Constituição de 1946 são mencionados e se registra que analfabetos e praças permaneceram excluídos do direito ao voto. Finalmente, no tópico "Constituição Cidadã" (página 149), os estudantes terão conhecimento que só com a promulgação da nossa atual Carta Magna os analfabetos conquistaram o direito ao voto, estendido também, de maneira facultativa, aos adolescentes entre 16 e 18 anos. A questão 8 ("Desafio") na seção "Atividades" (página 152) também contribui para o desenvolvimento da referida competência, uma vez que os estudantes serão desafiados a imaginar que irão votar nas próximas eleições. Assim, terão de se preparar para escolher os candidatos de maneira consciente. Logo, deverão selecionar os candidatos com potencial de voto; determinar áreas de gestão importantes; levantar as propostas dos candidatos nas áreas selecionadas, separando as mais significativas; criar uma representação gráfica, esquema ou quadro, para organizar as informações dos candidatos de modo a facilitar a comparação das propostas; analisar as propostas de cada candidato por área e selecionar aquelas que mais lhe agradam; para enfim obter um nome para as eleições. Trata-se de uma oportunidade que, além de exercitar o pensamento computacional – cumprindo etapas, verificando ocorrências e estabelecendo um caminho de resolução para determinado problema – se apresenta como oportunidade de preparação para o exercício da cidadania por meio do voto, conquista progressiva abordada ao longo do capítulo.

O conteúdo também favorece o desenvolvimento da referida competência uma vez que identifica e caracteriza a presença do autoritarismo, do paternalismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos (**EM13CHS602**). O rádio foi um dos principais instrumentos responsáveis pela criação da figura paternalista de Getúlio Vargas. Para avaliar o papel da mídia na veiculação de ideias, os estudantes deverão, no boxe "Trocando ideias" (página 135), avaliar se os meios de comunicação atualmente servem a algum interesse. Uma contribuição para a identificação e caracterização do populismo na história política brasileira apresenta-se na "Análise de imagem" (página 136), em que os estudantes deverão examinar a charge *À vontade do freguês*, de Belmonte, e explicar a visão do autor sobre a trajetória política de Getúlio Vargas, extraindo elementos do texto do livro didático que forneçam indícios de seu comportamento político. No breve período democrático entre as ditaduras varguista e civil-militar, Jânio Quadros será caracterizado em "Os governos de JK e Jânio Quadros" (página 138). E, então, em "Populismo e paternalismo" (página 140), os estudantes serão apresentados ao conceito de populismo

EM MODERNA

e terão meios para analisar seu contexto de surgimento e seu funcionamento. Além do Brasil, eles terão contato com o cardenismo, no México, e o peronismo, na Argentina. Os estudantes perceberão que governos autoritários convivem com resistência e irão conhecer e caracterizar formas de organização e articulação sociais, como a organização das mulheres argentinas em "Ditadura militar na Argentina" (página 142), a atuação dos sindicatos, do movimento estudantil e da sociedade civil organizada brasileira em "Anos de chumbo" (página 145). O arejamento de ideias e a resistência cultural serão abordados nos tópicos "Cultura e engajamento político" e "O movimento negro" (página 147). A questão 3 da seção "Atividades" (página 152) solicita aos estudantes que respondam sobre o populismo depois do estudo do capítulo. A referida competência também é desenvolvida uma vez que o estudo do conteúdo possibilita a análise de aspectos socioeconômicos da sociedade brasileira com base em tabelas e gráficos, como trabalhado no boxe "Análise de dados" (página 146) e na questão 8 da seção "Atividades" (página 152), que trata do protagonismo e da responsabilidade do cidadão ao participar das eleições com consciência, analisando os programas dos candidatos a fim de escolher um representante que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (**EM13CHS606**).

Trabalho interdisciplinar

Ao tratar da criação do Programa Nacional do Álcool (Proálcool), que possibilitou o desenvolvimento de processos produtivos de obtenção de etanol no Brasil na década de 1970, e que é uma energia renovável e menos poluente que o petróleo, a seção "Ciência em contexto" (página 148) contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13CNT101**, da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**.

Tema contemporâneo transversal

O tema contemporâneo transversal *Educação em Direitos Humanos* é abordado na proposta da seção "Direito e sociedade" (página 151), que analisa os direitos garantidos aos povos indígenas brasileiros pela Constituição de 1988.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **história** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

A crise da República Oligárquica *Página 130*

A mudança na Constituição em 1988 foi acompanhada de incentivos à educação, o que resultou na diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil. De acordo com o Censo Demográfico de 1991, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), naquela época a taxa de analfabetismo no país era de 20,1%. Em 2010, era de 9,6%.

Tanto na Constituição de 1946 quanto na de 1988, os analfabetos foram considerados inelegíveis. É importante os estudantes perceberem que, embora os analfabetos tenham conquistado o direito ao voto, continuaram impossibilitados de se eleger, o que evidencia o preconceito contra eles, uma vez que são obrigados a cumprir todos os deveres relacionados à cidadania – educar os filhos, pagar impostos, prestar serviço militar etc. –, mas não usufruem plenamente de seus direitos como cidadãos.

A conquista do voto feminino *Página 132*

A partir do final do século XIX, a demanda das mulheres pelo direito ao voto foi discutida intensamente. Escritoras e jornalistas, como Josefina Álvares de Azevedo, defendiam o voto feminino, a elegibilidade da mulher e a igualdade de condições de acesso à educação. Durante as discussões na Assembleia Constituinte, em 1890, alguns deputados sugeriram que mulheres com títulos científicos ou professoras que não estivessem sob o poder de figuras masculinas, como maridos e pais, poderiam votar. Porém, ao final das discussões, o texto constitucional não estendeu a cidadania às mulheres. Com a criação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, em 1922, os debates intensificaram-se. A organização, liderada pela bióloga Bertha Lutz, era apoiada por mulheres de alta escolaridade egressas das classes médias e apresentava núcleos em Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e Sergipe. No mesmo ano, Diva Nolf, acadêmica de direito, reivindicou o direito ao voto, mas teve seu pedido de alistamento recusado. Essa situação a motivou a publicar uma obra sobre sua luta pelo direito à cidadania.

Análise de imagem *Página 133*

O cartaz foi produzido em 1937, ano de implantação do Estado Novo. Em primeiro plano, há a figura de Getúlio Vargas; ao fundo, em destaque, são representados o mapa e a bandeira do Brasil sobrepostos, com a frase: "Uma só bandeira para toda a Pátria". No canto inferior direito, há a representação de uma tropa de soldados, em tamanho reduzido, que marcha em fileiras organizadas em direção ao presidente. A principal mensagem do cartaz era a de que não havia espaço para regionalismos, já que todos os estados estavam reunidos por apenas uma bandeira: a nacional. Durante o Estado Novo, os governadores dos estados foram substituídos por interventores nomeados por Vargas, governante representado no cartaz com semblante seguro e tranquilo, olhando para a frente, ou seja, capaz de conduzir o país "em segurança para o futuro". Essa foi uma das maneiras encontradas por Vargas de centralizar o poder e propagandear a ideia de um Estado forte sob o seu comando.

Trocando ideias *Página 135*

Pretende-se, com essa questão, provocar a reflexão crítica a respeito da relação entre meios de comunicação e opinião pública. Espera-se que os estudantes questionem a ideia de isenção jornalística (principalmente no que se refere à política) e justifiquem suas posições com argumentos coerentes.

Análise de imagem *Página 136*

A charge foi produzida em maio de 1937, período em que as disputas políticas estavam bastante acirradas no Brasil, e aborda, com ironia, as mudanças de posição política do presidente, entre 1930 e 1937. O título, "À vontade do freguês", sugere que Getúlio mudava de ideia ao sabor dos acontecimentos. A intenção do autor foi apontar as contradições entre os diferentes discursos adotados por ele. No primeiro quadro, que corresponde ao ano de 1931, o presidente, em uniforme militar, afirma que seu governo "marchará resolutamente para a esquerda". No segundo quadrinho (1935), Getúlio veste fraque e cartola e anuncia que vai combater os "extremismos de esquerda e de direita". No terceiro (1937), Vargas veste o uniforme integralista (identificável pelo sigma na gravata) e diz que pretende "acabar com todos os políticos". A figura do presidente é idêntica em todos os quadros, e sua mão erguida, com o dedo em riste, sugere uma situação de pronunciamento público. Porém, enquanto o personagem permanece o mesmo, sua roupagem e seu discurso mudam ao longo do tempo.

O retorno de Vargas ao poder *Página 137*

A disputa entre a burguesia, dependente do capital internacional, e o Estado nacionalista levou a um clima político de muita tensão. A ação da imprensa foi importante no processo de agravamento da crise política no Brasil. O jornal *Tribuna da Imprensa*, de Carlos Lacerda, contrapunha-se ao *Última Hora*, fundado pelo jornalista Samuel Wainer, porta-voz do Governo Federal.

Sabendo não ter saída para a crise política, antes de se suicidar Vargas escreveu uma carta-testamento dirigida à sociedade brasileira, da qual reproduzimos um trecho:

> "Mais uma vez, as forças e os interesses contra o povo condenaram-me [...] e se desencadeiam sobre mim. [...] Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes. [...] Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras; mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobras foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente. [...] Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo que agora se queda desamparado. [...] Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. [...] Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue terá o preço do seu resgate.
>
> Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história."

Carta-testamento de Getúlio Vargas, 24 de agosto de 1954. *In*: DEL PRIORE, M.; NEVES, M. F. das; ALAMBERT, F. *Documentos de história do Brasil*: de Cabral aos anos 90. São Paulo: Scipione, 1997. p. 98-99.

Os governos de JK e Jânio Quadros *Página 138*

Em 1950, ainda durante o governo Dutra, foi fundada a primeira emissora de televisão da América Latina, a TV Tupi, com sede em São Paulo. Com telenovelas, programas de auditório e telejornais, a televisão seduziu a classe média brasileira. Como no país não eram fabricados televisores, as primeiras transmissões foram captadas por aparelhos importados. Em 1951, o Brasil iniciou a produção de televisores, e as vendas dobraram ano após ano, atingindo a marca de 200 mil unidades vendidas em 1960.

Análise de imagem *Página 138*

O homem à esquerda representa o povo brasileiro e o homem à direita representa o presidente Juscelino Kubitschek. A charge critica a política de incentivo à indústria automobilística adotada por JK, em detrimento das necessidades do povo.

Chile, da democracia à ditadura *Página 143*

Na época da ditadura chilena, muitas mulheres que tiveram familiares ou amigos presos, torturados ou mortos pelos aparelhos repressores do Estado puderam, por meio das *arpilleras*, denunciar os crimes cometidos pelo governo de Pinochet e reivindicar notícias dos desaparecidos políticos. *Arpillera* é uma tradicional técnica têxtil do Chile em que as peças são feitas com tecidos rústicos e costuradas à mão, com agulhas e lã. Dessa forma, as *arpilleras* tornaram-se, além de uma expressão artístico-cultural, importantes testemunhos sobre a ditadura militar no Chile.

MODERNA

Análise de imagem *Página 145*

Na charge são representados três macacos: um com os ouvidos tapados, outro com as mãos cobrindo os olhos e um terceiro, indignado, bradando algo enquanto é levado por dois homens, que representam os órgãos de segurança nacional. Aludindo às figuras populares da cultura japonesa chamadas "os três macacos sábios" (relacionadas ao provérbio "não veja o mal, não ouça o mal, não fale o mal"), a charge trata da repressão durante a ditadura no Brasil: enquanto muitos preferiam não se manifestar em relação às medidas repressivas do governo, outros não se mantinham calados, sendo perseguidos, presos, torturados e até assassinados pelos órgãos de repressão do Estado no período.

Análise de dados *Página 146*

A tabela evidencia como a política de arrocho salarial se dava na prática: a repressão aos movimentos sindicais, que tradicionalmente lutavam pela melhora no salário dos trabalhadores, associada à desaceleração dos índices de ajuste do salário mínimo, promoveu o quase "congelamento" do valor do salário mínimo no país, com poucas variações ao longo do período ditatorial. Essa política, combinada com os elevados índices de inflação, promoveu uma queda brusca no poder de compra, reforçando a tese de que, apesar do crescimento do PIB, houve grande concentração de renda nas parcelas mais ricas da população.

Ciência em contexto *Página 148*

A criação do Proálcool foi formalizada após a apresentação do estudo *Fotossíntese como fonte energética* (1974), coordenada pelo engenheiro Lamartine Navarro Júnior. As informações para a composição desse boxe foram extraídas de: <https://agencia.fapesp.br/proalcool-uma-das-maiores-realizacoes-do-brasil-baseadas-em-ciencia-e-tecnologia/24432/> e do livro: CRUZ, Carlos Henrique de Brito; CORTEZ, Luís Augusto Barbosa (orgs.). *Proálcool 40 anos*. Universidades e empresas: 40 anos de ciência e tecnologia para o etanol brasileiro. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/proalcool-universidades-e-empresas-40-anos-de-ciencia-e-tecnologia-para-o-etanol-brasileiro-310/list#undefined>. Acessos em: 8 maio 2020.

A reação democrática *Página 149*

O processo de abertura política não era aprovado por todos os setores militares. Segmentos ligados ao aparelho repressivo do Estado decidiram partir para o terrorismo. Um dos atentados mais sérios ocorreu no Riocentro, no dia 30 de abril de 1981. Durante um evento em que se comemorava o Dia do Trabalho, uma bomba explodiu dentro de um carro em um estacionamento, causando a morte de um sargento e ferindo gravemente um capitão. Declarou-se que as vítimas foram alvos de um atentado planejado por grupos de esquerda. O resultado do inquérito, porém, não convenceu a sociedade. Em maio de 2013, investigações da Comissão Nacional da Verdade reforçaram a ideia de que o atentado fora uma manobra dos militares, que queriam impedir a redemocratização do país.

A economia e a sociedade *Página 149*

Em junho de 1986, Sarney reatou relações diplomáticas com Cuba, rompidas no governo Castelo Branco. O governo também ampliou as relações diplomáticas com os países africanos de colonização portuguesa. No entanto, a iniciativa mais expressiva do governo Sarney foi a que uniu os governos do Brasil e da Argentina: a Declaração de Iguaçu, assinada em novembro de 1985, representou um importante instrumento de aproximação com o Estado vizinho, que culminou, em 1991, na formação do Mercosul.

Direito e sociedade: Os indígenas na Constituição *Página 151*

1. O documento é composto de artigos extraídos da Constituição brasileira, promulgada pelo Congresso Nacional em 1988, em Brasília (DF). Sugerimos esclarecer aos estudantes a organização do texto constitucional, dividido em nove títulos, que, por sua vez, são organizados em capítulos, cujos textos estão dispostos em artigos, os quais são compostos de vários parágrafos. Para esse trabalho, é recomendável manusear um exemplar impresso do texto constitucional. É importante comentar com os estudantes que algumas disposições sobre os direitos dos indígenas estão dispersas em outros pontos da Constituição. As determinações sobre o direito à utilização das línguas e de sistemas próprios de educação, por exemplo, encontram-se no artigo 21, parágrafo 2º.
2. No parágrafo 1º do artigo 231, Terra Indígena é definida como território tradicionalmente ocupado e habitado em caráter permanente. No texto, consideram-se os territórios necessários para as atividades produtivas e para a "reprodução física e cultural [dos indígenas], segundo seus usos, costumes e tradições". Esse trecho é muito importante, pois contempla as especificidades dos povos indígenas em relação ao uso da terra e ao meio ambiente (que transcendem à mera subsistência física, e, portanto, são fatores fundamentais para a sobrevivência de sua cultura). Esse artigo ainda determina que as Terras Indígenas são destinadas à posse permanente por parte dos indígenas, anula todos os atos jurídicos que afetem essa posse, salvo relevante interesse público da União, e reserva aos indígenas o usufruto das riquezas naturais das terras por eles ocupadas (o aproveitamento desses recursos por outros depende de autorização do Congresso Nacional e do consentimento das comunidades afetadas, assegurando-lhes a participação nos eventuais lucros da atividade). Além disso, conforme a Constituição, as Terras Indígenas são inalienáveis e indisponíveis, o direito sobre elas é imprescritível e é proibido remover os indígenas de suas terras, salvo casos excepcionais e temporários.

3. O artigo 232 da Constituição assegura aos indígenas, suas comunidades e suas organizações o direito de defender seus direitos na justiça, como quaisquer outros cidadãos brasileiros. Assim, eles deixam a condição de "tutelados" pelo Estado, estabelecida em legislações anteriores.

4. **a)** Pela "perspectiva assimilacionista", os indígenas eram considerados um grupo social destinado ao desaparecimento. Assim, antes de 1988, muitas ações do poder público estavam direcionadas a facilitar sua assimilação pela sociedade brasileira, e não a garantir a continuidade de suas tradições e modos de vida. O artigo 231 é claro a respeito da mudança de perspectiva: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam […]".

   b) Com a expressão "direitos originários", os indígenas são reconhecidos como os primeiros ocupantes do território, anteriores, portanto, à existência do Estado e da nação brasileira. O reconhecimento desse princípio garante a eles o direito sobre as terras tradicionalmente ocupadas, fator fundamental para a continuidade de sua cultura.

Atividades

Página 152

1. **d**.
2. **c**.
3. A afirmação II é falsa e pode ser corrigida da seguinte maneira: Os governos populistas procuravam limitar a autonomia e a independência das organizações de trabalhadores.
4. **e**.
5. As reformas de base eram propostas de mudanças nos setores bancário, fiscal, urbano, administrativo, agrário e universitário, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais no país. As medidas planejadas pelo governo de João Goulart eram associadas pelos setores conservadores da sociedade à ideologia socialista. Assim, em março de 1964, esses setores se articularam e, por meio de um golpe, depuseram o presidente e promoveram a implantação da ditadura militar no país.
6. **a)** O governo Médici foi um dos mais repressores da ditadura, empregando sistematicamente a violência como forma de controle. Outra característica desse governo foi o acelerado crescimento econômico, chamado "milagre econômico" brasileiro. Houve expressivos investimentos em obras públicas, modernização industrial e crescimento do PIB.

   b) É importante que os estudantes interpretem corretamente a metáfora "a cereja do bolo". Normalmente, a cereja é o último elemento a ser acrescentado ao bolo no processo de confeitar, o toque final, o que visualmente chama a atenção. A expressão, portanto, é relativa à aparência. O governo Médici aproveitou-se da situação e utilizou o futebol como instrumento de propaganda política, relacionando a conquista da Copa do Mundo à imagem do governo que mantinha o país no caminho de crescimento, da superação das dificuldades, enfim, no caminho da vitória. Essa aparência positiva do país, ao mesmo tempo que nutria o ufanismo, ocultava as atrocidades cometidas pelo regime. Tratava-se de uma manobra para manter a boa aparência.

7. **a)** Com a Constituição de 1988, o racismo e a tortura tornaram-se crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

   b) A Constituição de 1988 garantiu o direito dos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, além de reconhecer a organização social, os costumes, as tradições, as crenças e as línguas desses povos. Também garantiu mais fiscalização na atuação de madeireiras e fazendeiros que exploram os recursos naturais em Terras Indígenas, bem como o direito dos indígenas de utilizar sua língua materna e métodos próprios na educação de suas crianças.

   c) O direito ao voto foi estendido aos analfabetos e aos adolescentes entre 16 e 18 anos.

   d) A Constituição de 1988 incluiu ou ampliou as principais conquistas trabalhistas asseguradas na CLT, como a jornada máxima de trabalho de 44 horas semanais, a licença-maternidade de 120 dias, a licença-paternidade, o adicional de um terço do salário sobre as férias e a liberdade e autonomia sindical.

8. O estudante pode chegar a um quadro como o representado a seguir para organizar e comparar os dados levantados.

Propostas dos candidatos			
Áreas de gestão	Candidato A _____	Candidato B _____	Candidato C _____
Saúde	1.	1.	1.
	2.	2.	2.
	3.	3.	3.
	4.	4.	4.
	5.	5.	5.
Educação	1.	1.	1.
	2.	2.	2.
	3.	3.	3.
	4.	4.	4.
	5.	5.	5.
Meio ambiente	1.	1.	1.
	2.	2.	2.
	3.	3.	3.
	4.	4.	4.
	5.	5.	5.

MODERNA

A atividade propõe resolver um problema, a escolha consciente de um candidato para ser votado em eleições, por intermédio da aplicação do pensamento computacional. O estudante deverá resolver o problema por meio de passos que envolvem identificar e selecionar os candidatos em quem o eleitor votaria, as áreas de gestão que mais interessam a ele como eleitor, as propostas de cada candidato para cada área de gestão selecionada para serem avaliadas pelo eleitor, selecionar entre as propostas de cada candidato aquelas com as quais o eleitor concorda, comparar os candidatos para avaliar qual deles tem mais propostas com as quais o eleitor se identifica. Para esse fim, as informações podem ser organizadas graficamente em um quadro ou esquema para que a comparação seja mais eficiente.

Essa maneira de proceder é uma forma de aplicação do pensamento computacional, visto que selecionar candidatos e comparar suas propostas para escolher um a ser votado é um algoritmo que envolve a decomposição (identificar as partes do problema: os candidatos e suas propostas); a identificação de padrões (todos os candidatos têm propostas para as diferentes áreas de gestão); e a abstração (o levantamento e a seleção das propostas por candidato, por área de gestão e por afinidade com as expectativas do eleitor, o que é repetido para cada candidato, além de sua representação gráfica por meio de um quadro ou esquema que organiza as informações relevantes, que, assim, podem ser analisadas/comparadas para chegar à solução: o candidato a ser votado).

9. **b**.

10. **d**.

SUGESTÕES

• Artigo

Um conceito em reflexão: o "populismo" e a sua operacionalidade

Alessandro Batistella. *Revista Latino-Americana de História*, v. 1, n. 3, mar. 2012. p. 468-484. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/97/75>. Acesso em: 14 maio 2020.

O artigo é uma boa leitura acerca da polêmica em torno do uso do termo *populismo* para o contexto político latino-americano na contemporaneidade.

• Filme

No

Direção: Pablo Larraín. China, França, México, Estados Unidos, 2012. 118 min.

O filme aborda o plebiscito que decidiria a continuidade ou não do general Augusto Pinochet na presidência do Chile, destacando a narrativa em torno das campanhas pelo "não", lideradas pelo jovem publicitário René Saavedra. Ao tratar de um momento histórico importante no país, o filme promove uma reflexão sobre a ditadura militar e a reação da população a esse regime.

• *Site*

Senado Federal: 50 anos do golpe militar – 1964-2014

Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/50anosdogolpe/>. Acesso em: 15 maio 2020.

O *site* do Senado Federal elaborou uma sessão especial sobre os 50 anos do golpe civil-militar ocorrido no Brasil. No portal, você terá acesso a depoimentos de políticos que vivenciaram o golpe, fotografias, textos, programas da Rádio e da TV Senado, bem como uma linha do tempo marcando os principais momentos que antecederam o golpe de 1964.

MODERNA

4. MovimentAção: O acesso à arte e à cultura *Página 154*

O acesso às mais diversas manifestações artístico-culturais presentes em nossa sociedade é um direito garantido a todo cidadão brasileiro, e é particularmente importante para os jovens, uma vez que possibilita a eles uma fruição sadia do tempo livre, amplia suas chances de inserção na comunidade e seu sentimento de pertencimento ao grupo, além de aprofundar suas capacidades de aprendizagem. Por isso, a atividade proposta nessa seção tem como objetivo levar os estudantes a conhecer melhor as ofertas artístico-culturais de sua região. Além disso, desenvolve habilidades de pesquisa, produção, seleção e divulgação de conhecimentos com relevância social e coloca o jovem como protagonista das mudanças exercidas em sua comunidade, refinando sua percepção sobre a realidade e aumentando seu sentimento de competência e sua autoestima.

No desenvolvimento da atividade, colabore para que os estudantes elejam uma área de abrangência que torne o trabalho exequível, sem reduzir sua relevância para a comunidade. No momento da definição do critério do que será mapeado, é necessário estabelecer com clareza quais são os principais objetivos do mapeamento. Após a definição dos critérios, inicie a montagem das equipes. Uma possibilidade é definir os integrantes de cada grupo fazendo um levantamento prévio das habilidades de cada estudante por meio de uma sondagem. Outra é permitir que eles se agrupem por afinidade.

No boxe "Sugestões" há indicações sobre a produção de mapas digitais, que podem servir como base para maiores orientações aos estudantes sobre a realização dessa tarefa específica.

É importante que o cronograma do trabalho seja combinado de forma coletiva e que haja momentos para que o professor faça o acompanhamento de cada equipe de forma individual. Para isso sugerimos o cronograma de aulas, que deve ser adaptado em função das particularidades de cada escola.

Aulas 1 e 2	Definição dos critérios de abrangência territorial e dos tipos de pontos de interesse artístico-cultural a serem mapeados. Formação das equipes.
Aula 3	Criação do questionário.
Aulas 4 e 5	Planejamento das visitas de campo. Exploração das ferramentas de cartografia digital e escolha da ferramenta adequada.
Atividade extraclasse	Aplicação do questionário, análise das informações pesquisadas e sistematização (resumo) das informações recolhidas.
Aula 6	Apresentação das conclusões da pesquisa para a turma e definição dos locais a serem visitados para mapeamento.
Atividade extraclasse	Visitação dos pontos de interesse artístico-cultural que vão fazer parte do mapa.
Aula 7	Inserção dos pontos de acordo com a realização das visitas de campo no mapa.
Atividade extraclasse	Revisão da primeira versão do mapa, com ajustes realizados para publicação. Se pertinente, divulgação prévia por meios digitais de data de publicação do mapa.
Aula 8	Apresentação do mapa pronto à turma e publicação *on-line*.
Atividade extraclasse	Divulgação *on-line* e/ou por meios analógicos da publicação do mapa.

• BNCC

O texto de abertura da atividade e o volume como um todo apresentam aos estudantes um conceito amplo de cultura, capaz de abarcar todas as interações humanas com a natureza, com outros indivíduos e com as instituições sociais. Assim, eles notarão que as produções artísticas e de entretenimento integram a cultura, compondo um patrimônio da humanidade. Além do que, verificarão que o acesso à cultura e à arte é direito de todo cidadão, assegurado pela Constituição brasileira de 1988. Logo, trata-se de uma questão que lhes diz respeito, que irá gerar curiosidade e engajamento, contribuindo para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 3**. Assim, para facilitar o acesso da comunidade a experiências culturais e artísticas, bem como para dar visibilidade a elas, os estudantes são apresentados ao Guia Cultural de Favelas para, depois, a seção propor que eles produzam um mapa colaborativo das manifestações artísticas e culturais do entorno da escola, o que contribuirá para o conhecimento e a produção de conhecimento sobre elas, a fruição, a visibilização e a valorização da produção local. Para construir este produto, a turma deve definir a abrangência espacial da área de mapeamento e os tipos de atividades, eventos, espaços passíveis de serem mapeados, devendo considerar a viabilidade de visitar todos eles, bem como estabelecendo

MODERNA

critérios claros de inclusão. Os estudantes se organizarão em equipes para: levantamento de dados, pesquisa de campo, cartografia digital e registro e divulgação. A equipe de levantamento de dados será responsável por elaborar, aplicar e avaliar os resultados dos questionários abertos. Aqueles responsáveis pela pesquisa de campo deverão confirmar as informações obtidas com a aplicação dos questionários e, para isso, elaborarão fichas para padronizar os dados de cada espaço/evento/atividade artístico-cultural que será mapeado. A equipe do mapeamento digital, por fim, deverá registrar numa plataforma virtual os pontos culturais da região, acrescentando os resultados da pesquisa da turma a fim de colaborar para o conhecimento e a valorização da produção cultural local. Durante todo esse processo, a equipe de registro e divulgação fixará em fotos e vídeos o desenvolvimento da atividade, como também fomentará *blogs* ou páginas nas redes sociais para criar expectativa na comunidade e, depois, se encarregará de divulgar o mapa colaborativo. Além de valorizar e produzir conhecimento sobre práticas culturais e artísticas, o mapa facilitará o acesso, a fruição e a participação em atividades dessa natureza.

Além disso, o trabalho da seção também favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 5**, ao permitir que os estudantes utilizem tecnologias digitais de informação e comunicação para criar o mapa cultural, utilizando as ferramentas digitais de forma crítica e significativa nas práticas escolares para se comunicar e disseminar informações, exercendo protagonismo na vida pessoal e na coletiva. Com isso, eles utilizarão os recursos digitais para difundir a pesquisa sobre as manifestações culturais e artísticas da comunidade, objetivando facilitar o acesso e dar visibilidade a elas, bem como valorizá-las.

Ao demandar que os estudantes trabalhem coletivamente e que resolvam de forma negociada os conflitos que possam surgir durante a execução das tarefas e ao incentivar que eles atuem de forma responsável, pessoal e coletivamente, no cumprimento das tarefas, porém de maneira flexível, para que consigam lidar com os imprevistos intrínsecos à execução de uma tarefa de alta complexidade, o trabalho com a seção possibilita o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 9**. Durante o trabalho, por exemplo, eles irão se organizar em equipes com funções determinadas: levantamento de dados, pesquisa de campo, cartografia digital e registro e divulgação. Cada equipe receberá uma atribuição e o trabalho será construído colaborativamente. Vale dizer que esse procedimento instrui o estudante no trabalho coletivo, sendo de grande valia para a execução de atividades futuras na escola e no mundo do trabalho.

Por fim, o trabalho com a seção favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 10** ao promover o protagonismo do estudante no ensino-aprendizagem por meio de uma atividade colaborativa de investigação e produção voltada ao exercício da cidadania. Para a realização da atividade, os estudantes realizarão uma pesquisa para levantar informações e dados para a confecção do mapa cultural. Assim, será um processo de investigação, reflexão e tomada de consciência sobre a temática, cuja produção final por eles visa estimular a atitude cidadã dos estudantes.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** também é desenvolvida pela seção, uma vez que esta convida os estudantes a analisar processos sociais e culturais, nos âmbitos local e regional, usando a técnica da construção de questionários para identificar e conhecer a produção artístico-cultural da comunidade da região do entorno da escola – especificamente quando eles analisam a disponibilidade de locais na região da escola de oferta artístico-cultural e relacionam essa oferta aos seus contextos, identificando valores, crenças e práticas pertinentes à diversidade local (**EM13CHS104**) e também quando utilizam a linguagem cartográfica e tecnologias digitais de informação e comunicação para produzir conhecimentos e exercer o protagonismo em relação ao seu contexto de vida (**EM13CHS106**).

• Trabalho interdisciplinar

O trabalho com a seção permite o desenvolvimento da habilidade **EM13LGG602**, da área de **Linguagens e suas Tecnologias**, ao proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética de diferentes formas de produção artística e também estimulando-os a respeitar a diversidade artístico-cultural. Espera-se que os estudantes aprendam a fruir diversas manifestações artísticas e culturais, aguçando sua sensibilidade, imaginação e criatividade.

• Avaliação

A avaliação de uma atividade complexa pode ser realizada em três níveis:

- geral, que se refere à turma e ao êxito do trabalho como um todo;
- intermediário, que se dedica a pensar no trabalho de cada equipe e na forma como cada uma delas entregou as tarefas que lhe estavam designadas;
- individual, que lança o olhar para cada estudante, pensando em como ele se apropriou da proposta e se empenhou em sua execução.

Para que o processo seja transparente, comunique aos estudantes esses três níveis, identificando o que é esperado que atinjam em cada um deles. É importante que esses pontos, ou critérios de avaliação,

sejam claros e que os estudantes tenham a oportunidade de participar de sua construção. Ao final do trabalho, retome essa lista de critérios e verifique quais foram ou não atingidos. Dialogue com eles para que percebam os pontos a serem aperfeiçoados e ressalte todas as qualidades do trabalho desenvolvido em cada um dos três níveis de avaliação. Cuide para que essa avaliação os motive a se aperfeiçoar; para isso, ofereça algumas possibilidades para solucionarem os problemas e as deficiências encontradas.

Também há a possibilidade de realizar a avaliação por meio do sistema de rubricas. Nesse modelo, as linhas representam os critérios a serem avaliados e as colunas, os níveis de desempenho dos estudantes em cada critério. Como se trata de um trabalho em equipe, é importante que haja rubricas para avaliar o trabalho individual e o coletivo.

Veja um exemplo:

Equipe de levantamento de dados				
	Muito satisfatório	**Satisfatório, com poucas ressalvas**	**Pouco satisfatório, com muitas ressalvas**	**Insuficiente**
Elaboração do questionário aberto	O questionário aborda de maneira clara e objetiva os principais tópicos que devem ser levantados pela pesquisa.	O questionário aborda os principais tópicos que devem ser levantados pela pesquisa, porém de forma pouco clara e objetiva.	O questionário não aborda os principais tópicos que devem ser levantados pela pesquisa.	O questionário não foi criado e/ou aplicado.
Organização das informações levantadas pelo questionário	As informações levantadas pelo questionário são claras, coerentes e úteis ao desenvolvimento da atividade.	As informações levantadas pelo questionário são pouco claras e se distanciam de parte dos objetivos do levantamento.	As informações levantadas pelo questionário não contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento das outras etapas do trabalho.	As informações levantadas pelo questionário não foram organizadas e apresentadas.

Esse modelo pode ser aplicado às outras equipes, com adaptações pertinentes às tarefas designadas a cada uma delas. Para identificar os critérios de forma clara e justa, pense em conjunto com os estudantes sobre qual seria o objetivo (a meta) de cada equipe e defina quatro níveis de desempenho, sendo que o pior deve ser aplicado apenas aos que não realizaram o que foi solicitado.

SUGESTÕES

• Livro

Métodos e técnicas de pesquisa social

Antonio Carlos Gil. Questionário. *In: Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

No capítulo sobre questionários, o professor Antonio Carlos Gil faz uma explicação sólida e concisa sobre o método, abordando suas vantagens e suas desvantagens e apresentando dicas práticas para sua construção.

• *Sites*

Plataformas virtuais fomentam criação de mapeamentos colaborativos

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/plataformas-virtuais-fomentam-criacao-de-mapeamentos-colaborativos/>. Acesso em: 27 maio 2020.

No texto são apresentadas algumas iniciativas que permitem o mapeamento colaborativo de fenômenos variados por meio de plataformas gratuitas e com linguagem acessível ao grande público.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101687.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

O documento *Sistema de informações e indicadores culturais: 2007-2018*, publicado pelo IBGE, reúne e analisa vários indicadores para criar um panorama do setor cultural no Brasil.

• Vídeo

Como se faz um mapa?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IusAgSY20wM>. Acesso em 27 maio 2020.

Nesse vídeo, o IBGE explica os processos de produção cartográfica utilizando linguagem simples e didática.

MODERNA

5. Referências bibliográficas deste volume

Na sequência, foram elencados títulos que contribuem para abordar o multiculturalismo e a convivência (ou choque) entre diferentes culturas, entre o passado e o presente.

HUYSSEN, A. *Culturas do passado-presente*: modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014.

TAYLOR, C. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

ZIZEK, S. *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Os livros listados a seguir tratam da presença dos mitos nas sociedades atuais, da questão da religião no pensamento de Jean-Jacques Rousseau e motivam, ainda, reflexões filosóficas sobre a morte e o viver bem.

COMTE-SPONVILLE, A. *Bom dia, angústia!* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KAWAUCHE, T. *Religião e política em Rousseau*: o conceito de religião civil. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2013.

KOVÁCS, M. J. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

MIDGLEY, M. *A presença dos mitos em nossas vidas*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

As obras listadas a seguir servem de suporte para que o professor possa aprofundar suas reflexões a respeito da relação entre indivíduo e sociedade e do processo de socialização, destacando aspectos relacionados à família, educação escolar, desigualdades de gênero, raça e classe social.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Z. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Petrópolis: Bertrand Brasil, 2010.

BRUSCHI, V. *et al*. *Mais Marx*: material de apoio à leitura d'*O capital.* São Paulo: Boitempo, 2016.

CANDAU, V. M. F. (coord.). *Somos todos iguais*: escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2003.

COHN, G. (org.); FERNANDES, F. (coord.). *Weber*: sociologia. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

DOMINGUES, J. M. *Sociologia e modernidade*: para entender a sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965.

JOURDAIN, A.; NOULIN, S. *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. Petrópolis: Vozes, 2017.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Pierre Bourdieu*: escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. *Um toque de clássicos*: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Mulheres, 1998.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. L. L. *Família e "socialização"*: um aspecto da evolução social contemporânea. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253589K0xTB3uv8Hy76SY8.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. *In*: MORAES FILHO, E. (org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983.

As obras a seguir oferecem apoio ao professor no estudo das teorias antropológicas e sociológicas sobre identidade e diversidade cultural, destacando aspectos da formação da cultura dos países da América Latina com reflexões importantes acerca dos impactos do colonialismo no mundo contemporâneo.

ALVES, F. G. Entre a cultura histórica e a cultura historiográfica: implicações, problemas e desafios para a historiografia. *Aedos*, v. 2, n. 5, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/11048/7322>. Acesso em: 27 maio 2020.

BOAS, F. *A formação da antropologia americana*: 1883-1911. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BOAS, F. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000. (Coleção Ensaios latino-americanos)

CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro.* 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: Edusc/Verbum, 2002.

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, L. *Escravidão*: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1: Uma história da escravidão no Brasil.

MODERNA

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
LARAIA, R. B. *Cultura*: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. 48. ed. São Paulo: Hucitec, 1983.
MELLO, L. G. *Antropologia cultural*: iniciação, teoria e temas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
MONTAIGNE, M. E. *Ensaios*. São Paulo: Nova Cultural, 1984.
MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. (orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas educativas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
ORTIZ, R. *Universalismo e diversidade*: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2005.
SANTOS, J. L. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)
SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

As obras a seguir destacam elementos fundamentais dos debates teóricos relacionados aos temas da ideologia e da hegemonia. Retomam o debate clássico sobre a indústria cultural e os meios de comunicação de massa como veículos de difusão de ideologias e apresentam outras abordagens relacionadas à internet e à cibercultura.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
ANTOUN, H. *Web* 2.0 e o futuro da sociedade cibercultural. *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 235-245, 2009.
ANTOUN, H. Ontologia da liberdade na rede: a guerra das narrativas na internet e a luta social na democracia. *Revista Famecos*, v. 17, n. 3, p. 286-294, set./dez. 2010.
DAYRELL, J. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.
FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
MATTAR, J.; VALENTE, C. *Second Life e Web 2.0 na educação*: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.
McLUHAN, M. *O meio é a mensagem*. Rio de Janeiro: Record, 1969.
MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*: o espírito do tempo. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1969.
THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2000.
ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

As referências bibliográficas e os bancos de informações relacionados a seguir oferecem informações e dados estatísticos sobre as migrações e dinâmicas populacionais.

DUMONT, G.-F. Mitos da população mundial. *Le Monde Diplomatique*, 1º jul. 2011.
MEZZOMO, M. M.; RAMOS, F. V.; SILVA, L. C. Trabalhando com dados populacionais: uma experiência didática. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Campinas, v. 3, n. 5, p. 147-157, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/92/95>. Acesso em: 20 maio 2020.
ONU. *World migration report 2018*. Genebra: OIM, 2017.
ONU. *World urbanization prospects*: the 2014 revision. Nova York: ONU, 2014.
ONU/ESA. *World population prospects 2019*: highlights. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.
ONU/ESA. *World population prospects: the 2010 revision*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/>. Acesso em: 15 maio 2020.
ONU-HABITAT. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012*: rumbo a una nueva transición urbana. Disponível em: <https://www.mobilize.org.br/midias/pesquisas/estado-das-cidades-da-america-latina-e-caribe-2012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

A seguir estão relacionadas obras que oferecem subsídios teóricos a respeito da formação da população brasileira, da identidade nacional e do racismo no Brasil.

FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*: Revista de Estudos do Discurso, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/3002>. Acesso em: 15 maio 2020.
MARCONDES, M. M. (org.). *Dossiê mulheres negras*: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GEOMODERNA

SANTOS, R. E. O *ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais*: reflexões a partir da lei 10.639. *In*: SANTOS, R. E. (org.). *Diversidade, espaço e relações sociais*: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
SCHWARCZ, L. M. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

As referências bibliográficas e os bancos de informações relacionados a seguir oferecem informações e dados estatísticos sobre as condições socioeconômicas de população brasileira por cor e raça. E, também, informam sobre a situação dos povos indígenas, quilombolas e migrantes.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
INCRA. *Colonização e reforma agrária*. Disponível em: <http://incra.gov.br/pt/quilombolas.html>. Acesso em: 15 maio 2020.
INSTITUTO Socioambiental. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 15 maio 2020.
NEPO. *Núcleo de Estudos da População "Elza Berquó"*. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/>. Acesso em 15 maio 2020.

As obras listadas a seguir permitem ampliar o estudo sobre o tema da crise do império português, especialmente a partir da transferência da sede da administração portuguesa para as terras brasileiras, o que culminou na independência do Brasil.

MELLO, E. C. *A outra independência*: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824. São Paulo: Editora 34, 2004.
SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
VAINFAS, R. (org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
VAINFAS, R.; NEVES, L. B. P. (orgs.). *Dicionário do Brasil joanino*: 1808-1821. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

As obras listadas a seguir permitem ampliar a compreensão sobre as disputadas políticas em torno da formação do Estado imperial no Brasil, considerando a constante ameaça à unidade nacional com os movimentos revolucionários, além da problematização da ordem escravocrata.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem e teatro das sombras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
DOLHNIKOFF, M. *O pacto imperial*: as origens do federalismo no Brasil. São Paulo: Globo, 2003.
MATTOS, I. R. *O tempo saquarema*: a formação do Estado imperial. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. (Coleção Estudos históricos)
MOREL, M. *O período das Regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

As publicações listadas a seguir tratam da formação da república no Brasil, incluindo a abolição da escravidão e os movimentos sociais e revolucionários, que tiveram importância determinante nesse processo.

CARVALHO, J. M. República – mulher: entre Maria e Marianne. *In*: *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
COSTA, E. V. *A abolição*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
GALVÃO, W. N. *O Império de Belo Monte*: vida e morte de Canudos. São Paulo: Boitempo, 2001.
RIBEIRO JÚNIOR, J. O Brasil monárquico em face das repúblicas americanas. *In*: MOTA, C. G. (org.). *Brasil em perspectiva*. 14. ed. São Paulo: Difel,1984.

As obras listadas a seguir possibilitam aprofundar os estudos sobre os processos de implantação de regimes autoritários no Brasil, no Chile e na Argentina no século XX, e as formas de resistência social e cultural que contribuíram para a recondução desses países à democracia.

BARSOTTI, P.; PERICÁS, L. B. (org.). *América Latina*: história, ideias e revolução. São Paulo: Xamã, 1998.
BASTOS, A. C. T. *A província*: estudo sobre a descentralização do Brasil. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife: Companhia Editora Nacional, 1937.
BETHEL, L.; ROXBOROUGH, I. (orgs.). *A América Latina*: entre a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
BONAVIDES, R.; AMARAL, P. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1966.
DAVIS, N. *Os dois últimos anos de Salvador Allende*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
DELLASOPPA, E. *Ao inimigo, nem justiça*. São Paulo: Hucitec/USP, 1998.
GATTAI, Z. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
GOMES, Â. C. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
GOMES, Â. C. (org.). *Olhando para dentro*: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
MARIANO, N. C. *As garras do condor*. Petrópolis: Vozes, 2003.
PRESTES, A. L. *A coluna Prestes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MODERNA

PATRÍCIA RAMOS BRAICK
Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

MYRIAM BECHO MOTA
Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB), e licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG). Pesquisadora.

LYGIA TERRA
Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora de Geografia na rede pública estadual de São Paulo.

REGINA ARAUJO
Doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente de cursos preparatórios para o Itamaraty.

RAUL BORGES GUIMARÃES
Doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Presidente Prudente).

MARIA LÚCIA DE ARRUDA ARANHA
Bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo por mais de três décadas.

AFRÂNIO SILVA
Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Colégio Pedro II (RJ).

BRUNO LOUREIRO
Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro.

CASSIA MIRANDA
Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora de Sociologia na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (RJ).

FÁTIMA FERREIRA
Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ) e mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

LIER PIRES FERREIRA
Doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELA M. SERRANO
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do ensino básico técnico e tecnológico no Rio de Janeiro (RJ).

MARCELO ARAÚJO
Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELO COSTA
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARTHA NOGUEIRA
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

PAULA MENEZES
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RAPHAEL M. C. CORRÊA
Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RODRIGO PAIN
Doutor em Ciências pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de Estudos Internacionais Comparados, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professor do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ).

ROGÉRIO LIMA
Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

TATIANA BUKOWITZ
Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

THIAGO ESTEVES
Mestre em Ciências pelo curso de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

VINICIUS MAYO PIRES
Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MODERNA PLUS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Ana Claudia Fernandes, Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Ana Carolina F. Muniz, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Cecília Kinker, Edmar Ricardo Franco, Juliana Cava Tanaka, Leonardo Canuto de Barros, Magna Reimberg Teobaldo, Mônica Torres Cruvinel, Sandra Machado Ghiorzi
Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem
Preparação de texto: Adriana Bairrada, Cecília Kinker
Assessoria didático-pedagógica: Anna Barreto, Helena Morita
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Ana Carolina Orsolin
Capa: Daniel Messias
Foto: © VectorCreation/Shutterstock
Edição de arte: Flavia Maria Susi, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Flavia Maria Susi
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Cárita Negromonte, Cecilia Setsuko, Fernanda Souza, Know-how Editorial, Leila dos Santos, Thiago Dias
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Camila Lago, Daniela Baraúna, Elena Ribeiro
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna plus : ciências humanas e sociais aplicadas. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Natureza em transformação -- Globalização, emancipação e cidadania -- Trabalho, ciência e tecnologia -- Poder e política -- Sociedade, política e cultura -- Conflitos e desigualdades

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio).

20-37414 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livro-texto : Ensino médio 373.19

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Sumário

Organização do livro 4

Introdução aos estudos 5

Início de conversa 8

CAPÍTULO 1 **Cultura: uma trajetória humana** 10

O conceito de cultura 10
Quem é você? 11
O comportamento animal 11
A linguagem 12
Cultura, educação e diversidade 13
Em pauta: O multiculturalismo nos Jogos Olímpicos 16
Paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira 17
A indústria cultural 17
A crença 19
A morte 27
Atividades 32

CAPÍTULO 2 **Indivíduo, sociedade e cultura** 34

Ação individual e estrutura social 34
A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas 35
A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas 38
O processo de socialização 40
Diferentes significados de cultura 45
Direito e sociedade: Registro de patrimônio imaterial: um avanço na relação entre Estado e culturas populares 49
O surgimento da antropologia 50
Ideologia e comportamento social 53
Cultura e ideologia 55
Atividades 58

CAPÍTULO 3 **Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais** 60

Os grandes movimentos migratórios 60
Deslocamentos populacionais da atualidade 61
As migrações e os desafios para o século XXI 68
Transição demográfica no mundo 70
Em pauta: Emigração e imigração na Europa 73
Transição demográfica no Brasil 76
Urbanização no mundo: tendências e perspectivas 80
Atividades 84

CAPÍTULO 4 **Brasil: diversidade cultural** 86

A nação brasileira 86
Leitura analítica: A matriz Tupi 91
Infográfico: Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil 96
Emigrantes brasileiros e imigrantes no Brasil 101
Atividades 104

CAPÍTULO 5 **Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República** 106

O contexto do processo de independência do Brasil 106
A corte portuguesa no Brasil 107
A independência do Brasil 110
Primeiro Reinado 110
Segundo Reinado 118
Os primeiros tempos da república 121
Trabalho com fontes: O chefe político e seu eleitor 123
Movimentos sociais na Primeira República 124
Atividades 128

CAPÍTULO 6 **Brasil republicano e ditaduras na América Latina** 130

A crise da República Oligárquica 130
A Revolução de 1930 131
A ditadura varguista 133
Construção da identidade nacional na Era Vargas 134
Fim do Estado Novo 136
Redemocratização do Brasil 136
O retorno de Vargas ao poder 137
Os governos de JK e Jânio Quadros 138
Governo João Goulart 139
Populismo e paternalismo 140
A instauração de ditaduras na América Latina 141
Os primeiros anos da ditadura no Brasil 144
Cultura e engajamento político 147
Lento processo de abertura política 148
A reação democrática 149
Direito e sociedade: Os indígenas na Constituição 151
Atividades 152

MovimentAção 154

Referências bibliográficas 158

MODERNA

Organização do livro

Vamos conhecer as partes que compõem este livro.

Início de conversa

Ao apresentar uma situação relacionada à temática do livro, a abertura é um momento para que você e seus colegas compartilhem experiências e opiniões sobre as questões levantadas pelo texto e pela imagem.

Abertura de capítulo

Na lateral da primeira página do capítulo, um texto justifica a pertinência do estudo proposto em relação à temática do livro.

Análise cartográfica/de dados/de imagem

Questões associadas a mapas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações são propostas para que você e seus colegas troquem opiniões e estudem conjuntamente.

Para assistir/jogar/ler/navegar

Sugestões de filmes, seriados, jogos, livros e *sites* propiciam que você amplie e aprofunde seus estudos.

Trocando ideias

Com as propostas apresentadas nesse boxe, você será convidado a discutir e a relacionar conteúdos estudados no capítulo com a sua vida cotidiana e com questões da atualidade, ampliando, assim, o pensamento crítico e a capacidade argumentativa.

Ciência em contexto

Estudos, métodos e técnicas da produção científica sobre um tema relacionado ao que está sendo estudado são apresentados, possibilitando a contextualização e a reflexão sobre ciência e tecnologia.

Você pesquisador

O boxe propõe uma prática de pesquisa articulada com algum tema abordado no capítulo, para que você seja protagonista na construção do conhecimento.

DIREITO E SOCIEDADE

A seção apresenta o texto completo ou uma parte de alguma lei, norma oficial ou diretriz e o relaciona a um tema abordado no capítulo, cujo objetivo é explorar as bases jurídicas que regulamentam a vida em sociedade, o que vai contribuir para sua formação cidadã.

EM PAUTA

Notícias, reportagens, artigos jornalísticos, entre outros textos, são apresentados pela seção, de modo a promover discussões relacionando o estudo do capítulo ao cotidiano e às questões contemporâneas.

LEITURA ANALÍTICA

Com o intuito de gerar reflexão sobre um assunto relacionado ao capítulo, a seção apresenta textos de pensadores, pesquisadores e especialistas com visões singulares a respeito de um tema.

TRABALHO COM FONTES

Identificar, contextualizar e interpretar alguma fonte é a proposta da seção, cujo trabalho visa contribuir para que você pratique a análise de diversos tipos de documentos, de modo que desenvolva a capacidade investigativa e o pensamento crítico.

INFOGRÁFICO

Por meio do trabalho com o infográfico, você poderá praticar a leitura de diferentes linguagens, como mapas, ilustrações, gráficos e textos.

ATIVIDADES

Nessa seção, você vai desenvolver de maneira autônoma habilidades como sistematização de dados e de informações, análise, interpretação, associação, pesquisa e argumentação enquanto aplica os conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo.

MOVIMENTAÇÃO

A seção é uma proposta de trabalho cooperativo voltado à intervenção cidadã e à participação ativa, em que você e seus colegas têm a oportunidade de desenvolver atividades e um produto, geralmente com uso de tecnologia digital de informação e comunicação, relacionados às questões ou aos impasses comuns à sua comunidade.

MODERNA

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Introdução aos estudos

Videotutorial
- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.

Apesar de não haver uma única definição para "cultura", é consenso de que se trata de um aspecto social e que pode ser modificada ao longo do tempo. Refere-se também a um conjunto de práticas, valores, costumes e saberes de determinados grupos aprendidos pelos indivíduos por meio do convívio social. Como as sociedades se transformam, a cultura reflete as transformações ao mesmo tempo que pode evidenciar permanências, como as práticas tradicionais.

Não é possível pensar sociedade e cultura sem considerar a política, por ser fator determinante nas dinâmicas sociais, seja pelas práticas de governo ou ações de grupos que podem influenciar variáveis da vida em coletividade, seja pela existência de uma cultura política, que por sua vez é consequência da cultura da respectiva sociedade.

Neste livro, vamos estudar diferentes formas de interação dessas três dimensões inerentes às organizações humanas (sociedade, política e cultura) em diferentes momentos e sob perspectivas variadas.

Objetivos

Neste livro, você vai:

- investigar o conceito de cultura por meio das noções de diversidade e crença, o que permite avaliar criticamente a xenofobia, o etnocentrismo e a intolerância religiosa;
- analisar a relação do ser humano com a morte, considerando esta do ponto de vista tanto fisiológico como simbólico, com o intuito de oferecer subsídios para que se reconheçam as próprias emoções e as dos outros;
- compreender os processos de socialização e a relação entre indivíduo e sociedade;
- distinguir as diferentes manifestações culturais como expressões sociais, avaliando as relações entre cultura e ideologia;
- identificar os grandes movimentos migratórios mundiais, suas causas, suas consequências e seus desafios, levando em consideração a diversidade étnico-cultural;
- investigar os impactos da industrialização e da urbanização na dinâmica populacional mundial e na relação das sociedades com a natureza;
- reconhecer a influência de diferentes matrizes étnico-culturais, com destaque para os povos indígenas, africanos e europeus, na formação da população brasileira;
- distinguir os diversos atores sociais com variados interesses envolvidos nas disputas políticas pelo poder no processo de constituição do território e da sociedade brasileiros no século XIX;
- examinar o processo de formação do Estado brasileiro moderno, a partir da década de 1930, considerando os projetos governamentais nacionalistas;
- reconhecer as diferentes forças políticas que levaram à instituição de governos ditatoriais no Brasil, na Argentina e no Chile nas décadas de 1960 e 1970, identificando os grupos sociais de apoio e de resistência a eles;
- criar um mapa digital para orientar a comunidade do entorno da escola na localização da oferta de atividades ligadas à arte e à cultura.

Justificativa

Como vimos, não existe uma única resposta possível para definir o que é cultura, uma vez que corresponde ao resultado e à característica das sociedades humanas, sendo, pois, um conjunto cujos elementos são interdependentes. É ela que permite aos seres humanos aprender e explicar o mundo em que vivem.

Cada sociedade que existiu, bem como as atuais, produz cultura, assim como cada indivíduo que compõe as mais diferentes sociedades; e, por serem produzidas por pessoas, as culturas são vivas. Isso quer dizer que nenhuma cultura é estática: elas podem tanto expressar características relacionadas a permanências – tradições – de determinada sociedade, quanto também as transformações pelas quais uma comunidade passou, porque as coletividades são dinâmicas, recebendo influências e influenciando outros grupos com os quais mantêm contato.

Dessa forma, não há como falar sobre cultura e não incluir o tema sociedade, porque a cultura engloba muitos aspectos da vida – técnicas utilizadas, modo de vida, moral, sistema de valores, normas, crenças, ritos religiosos, costumes e tradições, organização familiar, vestimenta, linguagens, ideias, sistemas econômicos, ideologias e processos políticos, entre outros – e porque os indivíduos, incluindo você, criam diariamente a sociedade em que vivem. Além disso, pertencer a um grupo, a uma coletividade, funciona como mecanismo integrador e reprodutor de saberes e identidades individuais e coletivos, e essa transmissão ocorre pautada por relações políticas e de poder – pois não se pode pensar a cultura fora das questões políticas nem a política fora da cultura de uma sociedade. Assim, o estudo do conteúdo do livro associa cultura, sociedade e política visando explicitar a relação entre essas temáticas e como tanto a cultura quanto a sociedade e a política estão em permanente construção por todos nós.

Bons estudos!

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

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

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

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

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EDITORIA

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Competências específicas e habilidades de Linguagens e suas Tecnologias

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

Habilidade de Língua Portuguesa

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

Competência específica e habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.

(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODELO

Início de conversa

OSMOSE FILMES

A cultura, como afirmado anteriormente, é aprendida por meio das interações sociais e se relaciona a costumes, crenças, valores, práticas, bem como às diferentes formas de expressão de uma sociedade. Existem várias dimensões culturais (regionais, nacionais e globais), com as mais diversas expressões.

Os indivíduos e os grupos sociais se relacionam por meio da cultura, o que fica claro ao compreendermos, por exemplo, que linguagem é cultura, e todos os seres humanos se relacionam por meio das mais diversas linguagens. Ao considerar a intensa relação entre sociedade e cultura, pode-se perceber que as diversas formas de expressões culturais estão relacionadas com a identidade e a autoafirmação e que as diferentes formas de expressão da cultura podem contribuir para gerar efetivas transformações sociais porque dão voz aos anseios e desejos dos seres humanos. Por meio da expressão da nossa cultura, nos colocamos no mundo e sobre ele, nos tornamos visíveis aos demais, afirmando nossas semelhanças e diferenças.

Por ser parte essencial da vida em sociedade, a livre criação e expressão da cultura deve ser protegida e garantida a todos. Pensando sobre isso, por que é importante que todos os grupos tenham direito à expressão cultural? Você acredita que existam manifestações culturais mais valorizadas que outras? Por quê? Sabia que manifestações culturais como as da imagem podem ser relevantes para as suas comunidades além do aspecto da expressão? Vamos refletir, considerar e criar estratégias sobre todos esses pontos no decorrer do trabalho com este livro.

OSMOSE FILMES

Jovem dançando passinho na cidade do Rio de Janeiro em cenas do filme brasileiro *A batalha do passinho*, do diretor Emilio Domingos, de 2012. Essa dança é uma expressão artístico-cultural nascida nos bailes *funk* das comunidades cariocas misturando o *funk* ao samba, ao frevo e ao *break*. Em 2018, foi reconhecida pela Câmara Municipal da capital fluminense como patrimônio cultural da cidade. Assim, uma expressão da cultura popular como o passinho pode ser também um instrumento de mudança social ao dar visibilidade às comunidades que a produzem.

CAPÍTULO

1

Cultura: uma trajetória humana

Costuma-se definir cultura como um conjunto de tradições e costumes, mas seu significado é muito mais abrangente, uma vez que compreende toda atividade humana que produz objetos e pensamentos por meio dos quais o ser humano se relaciona com a natureza e com os demais indivíduos. Neste capítulo, vamos abordar o conceito de cultura e problematizá-lo considerando temas como diversidade, crença e morte.

O conceito de cultura

O conceito de cultura comportou numerosas interpretações ao longo do tempo. Aqui, vamos considerá-lo sob dois aspectos diferentes: o sentido amplo, antropológico, e o sentido restrito. No **sentido antropológico**, somos todos seres culturais, produtores de obras materiais e de pensamento. No **sentido restrito**, o conceito diz respeito especificamente à produção das artes, das letras e de outras manifestações intelectuais.

Vale ressaltar que o termo "antropologia" origina-se da fusão das palavras gregas *anthropos*, "homem", e *lógos*, "teoria", "ciência", e esse conceito refere-se tanto à ciência como à filosofia. A ciência da antropologia trata do estudo de diferentes culturas sob os mais diversos aspectos, como tipos físicos e biológicos, organizações sociais e políticas, o comportamento humano em sociedade, além de investigar culturas de diferentes épocas e locais. A antropologia filosófica, por sua vez, aborda temáticas como a possibilidade da definição de ser humano, o que o distingue de outras espécies, criaturas ou coisas, de que maneira ocorre o processo de tornar-se um ser cultural em suas variadas expressões, e algumas dessas temáticas vão ser abordadas neste capítulo.

A cultura exprime de maneira ampla as formas pelas quais se estabelecem relações de indivíduos e grupos entre si e com a natureza; por exemplo, como as pessoas constroem abrigos para se proteger das intempéries, inventam utensílios e instrumentos, organizam leis e instituições, definem o modo de se alimentar, casar, ter filhos, como criam – e transformam – a língua, a moral, a política, a estética, como concebem o sagrado ou se comportam diante da morte.

Sagrado: relativo à divindade; mais propriamente, "local onde a divindade se manifesta".

BRENT STIRTON/DISCOVERY/COMMUNICATIONS/GETTY IMAGES

Registro em fotografia por Brent Stirton no Vale do Omo, Etiópia, 2007. Os tipos de vestimenta, de adereço, de pintura corporal ou tatuagem reproduzem tradições e marcam o que torna singular a cultura de cada povo, como é o caso da etnia mursi, representada na foto.

MODERNA

Quem é você?

O existir humano não é apenas natural. É certo que recebemos uma herança genética e, sob esse aspecto, temos características inatas: não há como negar as semelhanças físicas e de temperamento entre filhos, pais e membros da mesma família. A esse substrato biológico herdado e não escolhido sobrepõe-se a cultura como construção de outra realidade que contribui para a formação de nossa identidade como seres culturais.

Por mais que nos consideremos **indivíduos** – o termo significa um organismo único, indivisível e separado de todos –, na verdade sozinhos não somos nada, uma vez que nossa vida se entrelaça com a de outros humanos, aqueles com quem convivemos, mediante valores já estabelecidos pelos que nos antecederam.

A descoberta de si não ocorre à parte, portanto, da descoberta do outro como um "outro eu": esse é o movimento pelo qual cada um de nós toma consciência de si e do mundo ao perceber que é separado dos outros, embora aconteça por meio deles. Quando pensamos nas necessidades básicas, como a alimentação, ou nas tendências agressivas e sexuais que há em todos os indivíduos, descobrimos que elas não se expressam de modo estritamente biológico, mas por meio de condutas culturais herdadas na comunidade – ou reinventadas pela imaginação humana de acordo com as variações do contexto vivido. Assim concluiu o filósofo contemporâneo Maurice Merleau-Ponty:

> "É impossível sobrepor, no homem, uma primeira camada de comportamentos que chamaríamos de 'naturais' e um mundo cultural ou espiritual fabricado. No homem, tudo é natural e tudo é fabricado, como se quiser, no sentido em que não há uma só palavra, uma só conduta que não deva algo ao ser simplesmente biológico – e que ao mesmo tempo não se furte à simplicidade da vida animal."
>
> MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 257.

Inato: o que nasce com o indivíduo.
Substrato: no contexto, base, fundamento.

Para assistir

O enigma de Kaspar Hauser

Direção: Werner Herzog. Alemanha, 1974. 109 min.

O filme relata um fato verídico ocorrido em 1828 na cidade alemã de Nuremberg. Na praça da cidade, surge um dia um jovem que tinha vivido afastado da convivência humana, provavelmente desde a infância. O jovem não sabia sequer falar e trazia apenas uma carta explicando sua história. O enredo nos leva a pensar em todo o aparato cultural que assimilamos simplesmente ao socializar com outras pessoas e do qual muitas vezes não nos damos conta.

MARCO ANTONIO SÁ

Rendeira de bilro em Aquiraz (CE), 2018. O ofício das rendeiras, tradicionalmente executado por mulheres de origem simples, integra a cultura de várias comunidades no país. Considerado um patrimônio cultural, está entre os muitos que nos proporcionam uma existência propriamente humanizada.

O comportamento animal

Diferentemente das práticas humanas, a atividade dos animais é determinada por condições biológicas que lhes permitem adaptar-se ao meio em que vivem de acordo com sua própria natureza. Por exemplo, passarinhos novos, incapazes de voar, realizam o primeiro voo sem grande hesitação; gatinhos não esboçam reação alguma diante de um rato, mas após o segundo mês de vida apresentam condutas típicas da espécie, como perseguição, captura, brincadeira com a presa, ronco, matança etc. Por essa razão, o comportamento de cada espécie animal segue um mesmo padrão, descontando-se as variações já comprovadas pela teoria da evolução publicada pelo cientista Charles Darwin em 1859.

É verdade que animais de níveis mais altos na escala zoológica, como macacos e cães, são menos dependentes de reflexos e instintos e, portanto, capazes de respostas criativas e improvisadas. Trata-se, porém, de um tipo de inteligência concreta, prática, voltada para soluções imediatas. Quando um chimpanzé usa uma vara para alcançar uma banana, por exemplo, esse tipo de atividade não se compara à técnica humana, mesmo que a experiência seja repetida e repassada para os outros animais do grupo. Isso porque o ato humano é por excelência consciente de sua finalidade, ou seja, ele existe antes como pensamento, como possibilidade, e sua execução resulta da escolha – ou invenção – de meios necessários para atingir os fins propostos.

As diferenças entre humanos e animais não são apenas de grau, uma vez que somos capazes de transformar a natureza em cultura. Nesse processo, a linguagem simbólica produz a cultura e é constituída por ela.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A linguagem

A linguagem é um sistema de **signos**. Segundo a semiótica, signo é qualquer coisa que está no lugar de outra e a representa. Em uma gradação do mais concreto para o mais abstrato, eles podem ser de três tipos: ícones, índices ou símbolos.

- **Ícones** são signos que guardam uma relação de semelhança com a coisa representada, como fotos, desenhos e esculturas. Costumamos, por exemplo, identificar portas de banheiros com representações icônicas para distinguir o masculino do feminino e interpretamos placas em estradas com sinal de faca e garfo cruzados como indicativas de que um restaurante está próximo.
- **Índices** mantêm uma relação de contiguidade (proximidade) com a coisa representada, funcionando como indícios de algo, uma forma de indicar aquilo que representam: ver pegadas na areia é sinal de que alguém acabou de passar por ali; se há fumaça, deve haver fogo; se as nuvens estão escuras, pode ser que chova.
- **Símbolos** são muito mais complexos do que ícones e índices por não se restringirem a aspectos de semelhança e contiguidade. Definidos por convenções arbitrárias, variam na medida em que resultam da criatividade humana, e seus significados precisam ser interpretados, embora alguns deles sejam mantidos por tradição.

A linguagem dos animais

Com o objetivo de compreender a maneira como a linguagem dos animais se distingue da humana, vamos considerar os seguintes exemplos: por meio de volteios parecidos com os de uma dança, as abelhas se comunicam com outras para transmitir informações sobre onde encontraram pólen; os golfinhos não só emitem sons instintivos para se comunicar, como revelam alto grau de compreensão da linguagem humana; experiências com chimpanzés realizadas por psicólogos demonstraram que eles não só aprendem a reconhecer ícones e índices, como alguns deles constroem "frases" com esses signos.

Esses casos indicam que a linguagem animal também se caracteriza por um sistema de signos: a dança das abelhas, os sons dos golfinhos, os sinais aprendidos pelos chimpanzés. Nos dois primeiros, estamos diante de ações instintivas, programadas biologicamente – embora a ação dos golfinhos desperte a atenção pela semelhança com a de humanos –, enquanto no caso dos chimpanzés existem várias experiências que demonstram êxito em sua aprendizagem. De modo semelhante, adestramos um cachorro com frases que devem ser sempre as mesmas e que funcionam como índices e ícones por indicarem alguma coisa muito específica, seja a ordem de dar uma pata, seja um convite para passear.

Parece, então, que os animais não adentram no mundo simbólico, exclusivo da condição humana.

A linguagem simbólica

Consideremos um objeto denominado "cadeira" em português, ao passo que se diz *chair* em inglês e, em alemão, *sthul*. A diferença de termos para indicar a mesma coisa decorre de estrita convenção social cuja origem se perde no tempo, lembrando que também existem línguas escritas em alfabetos distintos do latino, como o grego e o russo. Outros vocábulos mantêm a origem comum em diversas línguas, por exemplo, a palavra "cruz", do latim *crux*, *crucis*, que se tornou *croix*, em francês, e *cross*, em inglês. A linguagem tem rigor em sua gramática, mas se transforma com o tempo e pode até tornar-se "língua morta", ou seja, não mais utilizada, como aconteceu com o latim.

Para salientar quão flexível é a escrita simbólica, tomemos novamente a palavra "cruz" para observar como nem sempre seu sentido é único e inequívoco. Desde a Antiguidade, o termo partilha numerosos significados: símbolo de orientação indicando pontos cardeais; objeto feito com troncos transversais usado para executar condenados à morte; posteriormente, por influência do cristianismo, ícone associado à morte de Cristo; e até mesmo insígnia dos nazistas, que se apropriaram da cruz gamada, a suástica. Assim explicou o filósofo contemporâneo Ernst Cassirer:

> "Um símbolo não é apenas universal, porém extremamente variável. Posso expressar o mesmo significado em vários idiomas; e, até dentro dos limites de uma única língua, o mesmo pensamento ou ideia pode ser expresso em termos muito diferentes. Um sinal está relacionado com a coisa a que se refere, de forma fixa e única. Qualquer sinal concreto e individual se refere a certa coisa individual. [...] Um símbolo humano genuíno não se caracteriza pela uniformidade, mas pela versatilidade. Não é rígido nem inflexível, é móvel."
>
> CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p. 67.

Diferentemente da **linguagem animal**, restrita às situações concretas, a **linguagem humana** intervém como expressão abstrata capaz de distanciar o ser humano da experiência vivida, tornando-o apto a reorganizá-la e emprestar-lhe um novo sentido. Pela palavra, as pessoas se situam no tempo, lembram o passado e antecipam o futuro pelo pensamento, ao passo que o animal vive sempre no presente.

Ao distanciar-se da realidade imediata por meio da linguagem, o humano pode retornar ao mundo para transformá-lo. Como um instrumento fundante, é por meio da linguagem que recebemos e transmitimos os saberes e os ofícios, criamos o mito, a religião, a ciência e a arte, estabelecemos regras e constituímos sociedades.

Semiótica: estudo dos sistemas simbólicos, entre eles a linguagem.

Mito: do grego *mythos*, "palavra", "o que se diz", "narrativa".

Religião: de origem incerta, para alguns o termo deriva do latim *religare*, que significa "religar", "unir de novo"; para outros, viria de *relegere*, "recolher" ou "reler" ("ler com recolhimento").

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUÇÃO

Cultura, educação e diversidade

Até o momento, foi dado destaque à maneira pela qual a nossa subjetividade é individualizada com o acesso ao mundo simbólico, mesma condição que permite a construção da cultura humana. Assim explicou o sociólogo francês Émile Durkheim:

> "Se [o indivíduo] conseguiu superar o estágio em que os animais se detiveram, deve-se, primeiro, a que ele não é o fruto apenas de seus esforços pessoais, mas que coopera regularmente com seus semelhantes [...]. Em segundo lugar, e sobretudo, deve-se a que os produtos do trabalho de uma geração não se perdem para aquela que virá em seguida. De tudo que o animal pode aprender durante sua existência individual, quase nada sobrevive a ele. Ao contrário, os resultados da experiência humana conservam-se quase integralmente, até mesmo nos detalhes, graças a livros, monumentos, utensílios, instrumentos de toda espécie transmitidos de geração em geração [...]. Em vez de se dissipar toda vez que uma geração é substituída por outra, a sabedoria humana se acumula sem fim, e é essa acumulação que eleva o ser humano acima do animal e além de si mesmo."

DURKHEIM, É. Extraído do verbete "*Éducation*". *In*: BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 2. ed. Paris: Librairie Hachette, 1911. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Acesso em: 29 maio 2020. (Tradução nossa)

Os saberes acumulados são transmitidos de uma geração a outra de diversas maneiras, seja de modo informal no ambiente familiar e na convivência de lazer e trabalho, seja pela educação formal escolarizada. É a **educação** que mantém viva a memória de um povo, garantindo sua sobrevivência material e espiritual ao funcionar como instância mediadora entre indivíduo e sociedade. E ela não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, uma vez que a condição humana não apresenta características universais e eternas, pois variam as respostas dadas socialmente aos desafios de realizar a existência, o que pressupõe a **diversidade** como motor de uma cultura em constante transformação.

Educação: tradição e ruptura

Os seres humanos se constroem como pessoas por meio da herança cultural do ambiente em que vivem e que exerce um efeito modelador sobre eles, ao mesmo tempo que cada um elabora e interpreta a herança recebida em sua perspectiva pessoal. Não há como separar esses dois polos opostos, o pessoal e o social.

Vale a pena salientar que o teor dessas mudanças varia conforme o tipo de sociedade. No mundo contemporâneo urbanizado e em acelerada globalização, as alterações são muito mais velozes do que em comunidades tradicionais. Mesmo assim, não há sociedade estática: em maior ou menor grau, todas passam por transformações, em conformidade com uma dinâmica que resulta do embate entre social e pessoal, tradição e ruptura, herança e renovação. Não há como separar essas dicotomias nem estabelecer a anterioridade de uma sobre a outra.

Análise de imagem

1. Quais elementos na imagem são inseridos para provocar uma espécie de ruptura com a representação tradicional da Antiguidade grega?
2. Que crítica podemos extrair da mescla irônica entre Antiguidade e contemporaneidade feita pelo artista?

Ilustração da série *Hipster in Stone III*, de Leo Caillard, 2017.

LEO CAILLARD

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CÓPIA DIGITAL

A possibilidade de transgressão

Se admitirmos que a sociedade resulta da criação de normas que definem o que pode ser feito e de instituições que garantem a organização da convivência, nem por isso deixamos de reconhecer a possibilidade de transgressão. Entenda-se transgressão não como mera desobediência comum, pela qual descumprimos regras consideradas válidas, mas, de forma mais radical, como a rejeição de fórmulas que se tornaram inadequadas para resolver problemas sob novas circunstâncias. Ela decorre da capacidade humana de aceitar, rejeitar ou transformar suas próprias obras e pensamentos, fazendo com que tradição e ruptura coexistam.

Ruptura: a emancipação feminina

A capacidade inventiva do ser humano tende a desalojá-lo do "já feito" em direção ao que "ainda não é". As transformações caracterizam-se como atos de liberdade, entendendo-se aqui essa palavra como a capacidade humana de compreender o mundo, projetar mudanças e realizar projetos. Esse movimento resulta da recriação permanente da cultura de acordo com os fenômenos históricos. Nesse sentido, afirmou Cassirer:

> "Em todas as atividades humanas encontramos uma polaridade fundamental que pode ser descrita de várias formas. Podemos falar de uma tensão entre a estabilização e a evolução, entre uma tendência que leva a formas fixas e estáveis de vida e outra para romper esse plano rígido. O homem é dilacerado entre as duas, uma das quais procura preservar as velhas formas, ao passo que a outra forceja por produzir novas. Há uma luta que não cessa entre a tradição e a inovação, entre as forças reprodutoras e criadoras."
>
> CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p. 350-351.

Nem sempre as mudanças ocorrem de maneira tranquila, sobretudo quando certos comportamentos se mantêm por séculos e resistem a tentativas de renovação. Um exemplo significativo da contemporaneidade é a emancipação feminina, denominada "a maior das revoluções silenciosas de nossos tempos" pelo jurista e filósofo italiano Norberto Bobbio. Desde as reivindicações sufragistas que ocorreram no final do século XIX, os movimentos se intensificaram, e em alguns momentos de modo turbulento: na década de 1920, trabalhadoras de lavanderias londrinas recorreram a atos de violência, como quebrar vitrines e estourar caixas de correio, reivindicando participar de eleições e serem eleitas. Houve também movimentos pacíficos, porém recorrentes, que resultaram na legalização do voto das mulheres em diversos países durante a primeira metade do século XX.

Nas décadas de 1960 e 1970, as conquistas que tinham por objetivo libertar as mulheres da tradição patriarcal se ampliaram, tornando-se mais expressivas. Apesar disso, se antes elas tinham como opção apenas as funções de mãe e dona de casa, ainda hoje muitas delas continuam lutando pelo acesso ao estudo e a condições igualitárias no mercado de trabalho – segundo estudo realizado pelo IBGE, em 2018 as mulheres recebiam em média 20,5% a menos que os homens no país –, garantias fundamentais para a autonomia, além de recusarem o enraizado machismo responsável por práticas de violência nos mais diversos ambientes.

***Ranking*: mulheres no Parlamento – 2019**

Classificação	País	Porcentagem de mulheres nas câmaras baixas ou únicas
1	Ruanda	61,3
2	Cuba	53,2
3	Bolívia	53,1
10	África do Sul	42,7
12	Finlândia	41,5
18	Argentina	38,8
73	China	24,9
78	Estados Unidos	23,5
106	Arábia Saudita	19,9
134	Brasil	15,0
190	Iêmen	0,3

Fonte: ONU. *Mapa mulheres na política – 2019*. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2019/03/women-in-politics-2019-map>. Acesso em: 29 maio 2020.

No caso do Brasil, a câmara baixa do Congresso Nacional é a Câmara dos Deputados, ao passo que a câmara alta é o Senado Federal.

Análise de dados

A tabela apresenta a classificação de alguns países em relação à porcentagem de mulheres nas câmaras baixas ou únicas. No caso do Brasil, os dados se baseiam no número de deputadas federais em exercício em 1º de janeiro de 2019. Comente a situação do Brasil e compare-a com a da Arábia Saudita, onde o direito de mulheres votarem e se candidatarem foi conquistado apenas em 2015.

Diversidade cultural: o eu e o outro

Considerando a capacidade humana de "construir" seu hábitat, pode-se admitir que a diversidade das sociedades decorre das múltiplas possibilidades de convivência no esforço civilizatório. Será, porém, que somos capazes de aceitar a diversidade cultural? As respostas a esse questionamento variam bastante e têm início na própria cultura em que se nasce. Há os que manifestam dificuldade em se defrontar com o diferente: estranham certas idiossincrasias dos vizinhos, não convivem bem com pessoas de outra classe social ou condenam crenças religiosas diferentes das que professam. Há ainda os que não aceitam os próprios filhos quando eles pensam ou agem fora dos padrões em que foram educados, como se devessem repetir a vida inteira os hábitos da geração de seus pais.

Sufragista: que defende o sufrágio, o direito de votar e ser votado.
Idiossincrasia: característica peculiar de uma pessoa ou de um grupo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O estranhamento com o diferente, o outro, não representa por si só um empecilho para as relações humanas cordiais, a não ser quando se torna fonte de preconceitos que impedem a integração de todos os seres humanos como pertencentes à mesma humanidade.

A recusa da pluralidade e a posterior exclusão do diferente geralmente derivam do temor que o estrangeiro, o "estranho à minha cultura", provoca. Na Grécia antiga, o termo "bárbaro" designava os que pertenciam a outros povos e que, por falarem uma língua incompreensível para os gregos, eram ridicularizados em razão de seu idioma supostamente confuso e desorientado, que soava como "bar, bar, bar". Não por acaso, o significado dessa palavra em grego estava atrelado a "estrangeiro" e a "cruel", justamente pelo fato de os "bárbaros" terem sido considerados pelos nativos como rudes, ignorantes, não civilizados e, portanto, ameaçadores.

Percebe-se, então, que desconhecer o outro leva a posições preconceituosas, no sentido de negar o valor da cultura alheia antes mesmo de compreendê-la melhor, ou, ainda, de desprezar o outro por ter costumes diferentes, tidos como "exóticos" ou até mesmo "atrasados". A história do neocolonialismo do século XIX, quando várias potências europeias se apossaram de territórios africanos e asiáticos a fim de, entre outras coisas, obter matéria-prima para expandir o comércio, explica – embora não justifique – o fato de os nativos das colônias terem sido vistos como "selvagens" que deveriam se adequar aos costumes "avançados" das sociedades "evoluídas". As aspas em alguns termos indicam o caráter **etnocêntrico** do olhar europeu sobre o colonizado, o que denota o não reconhecimento do diferente.

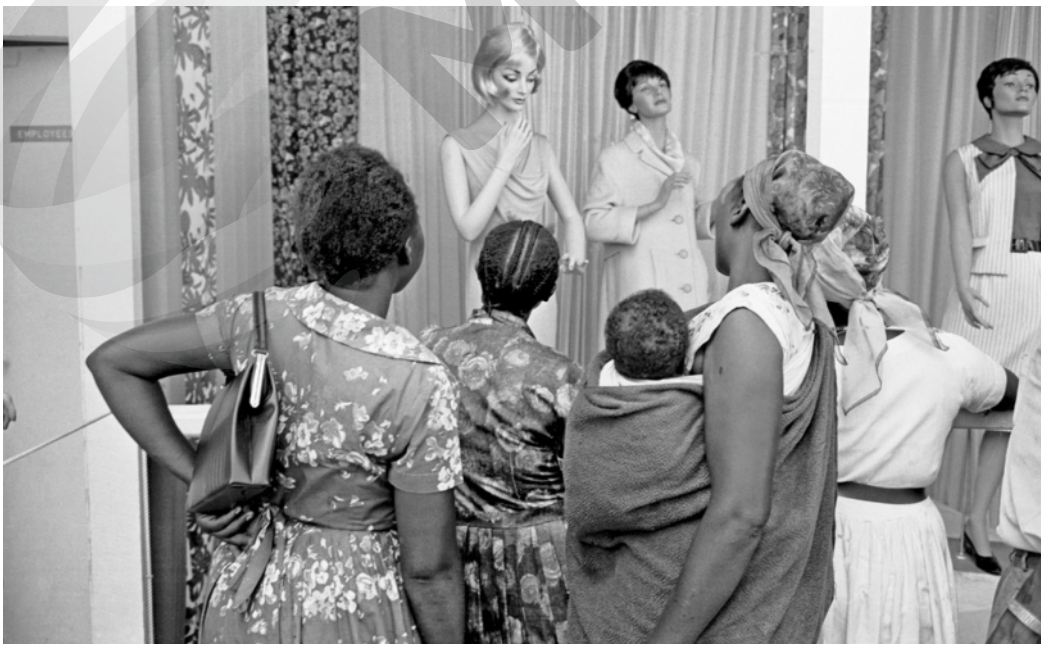
O medo do diferente tem consequências até mesmo na definição dos critérios, aparentemente irrelevantes, de beleza e feiura, pois tais padrões costumam ser avaliados com base na própria etnia ou em costumes particulares. Por exemplo, o movimento negro estadunidense do início da segunda metade do século XX lutou pelos direitos civis e pelo reconhecimento de sua etnia, destacando também a beleza da negritude. *Slogans* como "*Black is beautiful*" e o estilo *blackpower* para os cabelos não alisados representavam o desejo de afirmação da própria identidade, o que resulta em aumento de autoestima.

Ainda hoje, podem ser notados comportamentos de recusa e exclusão. Por exemplo, em decorrência dos atos terroristas comandados por facções muçulmanas radicais, o medo de isso se repetir tem levado à indevida identificação de qualquer árabe como um possível terrorista. Com as ondas migratórias que chegam à Europa e a outras regiões do planeta, recrudesceram reações xenófobas, desde a construção de muros em alguns países para impedir a entrada de refugiados até a proibição de vestimentas típicas das culturas dos imigrantes, o que tem causado discussões acaloradas.

Movimentos emancipatórios em defesa de pessoas com necessidades especiais atingiram maior visibilidade nos últimos tempos, embora nem sempre de maneira eficaz e universal. Pessoas com restrições físicas, sensoriais ou intelectuais não deixam de ser capazes de, em todos os aspectos, conviver socialmente. A universalização da inclusão de indivíduos com necessidades especiais deve ser acompanhada da educação que possibilite não identificá-los como pessoas diferentes das demais, mas, sim, como sujeitos com algumas necessidades particulares. A infância e a velhice podem ser citadas como exemplos de fases naturais da vida em que há necessidades específicas.

Etnocentrismo: visão de mundo daqueles que consideram seu grupo étnico, nação ou costumes mais importantes do que os demais.

Xenofobia: comportamento hostil e desconfiado direcionado a estrangeiros.



MAGNUM PHOTOS/FOTOARENA

Vitrine em Nairóbi, no Quênia, 1965. Essa foto, tirada poucos anos depois de o Quênia se tornar independente do Império Britânico, mostra que o neocolonialismo impôs até mesmo um padrão de beleza europeu e etnocêntrico a uma população majoritariamente negra.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

EM PAUTA

O multiculturalismo nos Jogos Olímpicos

O multiculturalismo designa a coexistência de várias culturas em um mesmo território ou em situações específicas. O texto a seguir trata desse assunto na situação dos Jogos Olímpicos Rio 2016 e mostra como uma solução simples pôde viabilizar que mais nações participassem desse evento mundial: a flexibilização de normas sobre os trajes usados durante as competições femininas de vôlei de praia.

"De um lado, as unhas das mãos pintadas de vermelho, moletom preto, camiseta de mangas compridas azul-turquesa e um *hiyab* preto na cabeça. Do outro, unhas sem pintar, biquíni preto, rabo de cavalo preso com dois elásticos escuros e uma fita preta sobre óculos de sol brancos. Doaa Elhgobashy, 19 anos, diante de Kira Walkenhorst, de 26. No ar, a bola. Azul, amarela e branca. Egito contra Alemanha. Rio 2016, Brasil.

As areias da praia de Copacabana receberam neste domingo [7 ago. 2016] as etapas preliminares do vôlei de praia. Ganharam as alemãs, por 21-12 e 21-15. Após o jogo, Elhgobashy falou com a imprensa e explicou: 'Uso o *hiyab* desde os 10 anos de idade. O véu não me impede de fazer as coisas de que gosto; e uma delas é jogar este esporte'. Sua companheira de equipe, Nada Meawad, também vestia mangas compridas, mas levava a cabeça descoberta.

O Egito nunca havia se classificado para essa modalidade. Nem com homens nem com mulheres. Os olhares e as objetivas se voltaram para ela e sua companheira, Nada Meawad, de 18 anos. Elhgobashy e sua parceira se classificaram para a Rio 2016 graças a uma ampliação do regulamento promovida alguns meses antes dos Jogos de Londres 2012.

Até então, as regras dessa modalidade determinavam que as atletas não podiam usar biquínis que medissem mais de sete centímetros de largura na cintura. Agora, elas podem escolher o que vestir. O objetivo da mudança era obter a participação de mais países, além dos europeus, Estados Unidos e Brasil, dominantes no circuito profissional. 'A ideia é abri-lo para outras culturas', disse o assessor de imprensa da Federação Internacional de Vôlei de Praia. 'O objetivo é aumentar cada vez mais o número de pessoas que jogam esse esporte'. A medida foi um sucesso. O processo classificatório para Londres contou com a participação de 143 países; o do Rio, com 169."

VIEJO, M. O multiculturalismo dos Jogos retratado em uma foto. *El País*, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/08/deportes/1470667537_816047.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

***Hiyab*:** véu tradicionalmente usado por mulheres muçulmanas.

LUCY NICHOLSON/REUTERS/FOTOARENA

As jogadoras de vôlei de praia Doaa Elhgobashy e Kira Walkenhorst em partida entre Egito e Alemanha nos Jogos Olímpicos Rio 2016.

Questões

Registre no caderno.

1. Sabendo que a competição descrita no texto marcou a estreia do Egito na modalidade de vôlei de praia feminino em Jogos Olímpicos, explique o episódio por meio dos conceitos de tradição e ruptura.
2. Baseando-se na decisão do Comitê Olímpico de alterar o regulamento, pode-se dizer que houve uma atitude tolerante por parte do comitê em relação à crença de jogadoras como Doaa Elhgobashy? Comente.
3. Uma sociedade multicultural favorece a aceitação do "outro", daquele que não lhe é familiar? Justifique.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira

Para a filósofa Marilena Chaui, o Brasil é inegavelmente uma sociedade autoritária. Dentre as razões para esse autoritarismo, a autora argumenta que a sociedade brasileira não concretizou os princípios mais elementares do liberalismo e do republicanismo, não conseguindo sequer distinguir o público do privado. Consequentemente, torna-se incapaz de suportar o princípio formal e abstrato de igualdade perante a lei e também de efetivar os direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Além de conviver com uma profunda discriminação étnica, sexual e de classe impregnada na estrutura da sociedade (ou seja, nas famílias, nas escolas, nas universidades, em instituições de todo tipo), o brasileiro convive com uma forte hierarquia que configura as relações sociais na forma de tutela. Na relação entre o governante e o povo, a tutela se manifesta em cidadãos dependentes de uma espécie de pai benevolente que os oriente a conduzir a própria vida. Daí a noção de paternalismo, que se coaduna com a de autoritarismo, uma vez que esse tipo de governante retira a autonomia e a liberdade dos cidadãos em troca de favores concedidos ao povo. Disse a filósofa:

> "O que é a sociedade brasileira enquanto sociedade autoritária? [...] É uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relações de hierarquia, mando e obediência (situação que vai da família ao Estado, atravessa as instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais). Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais. Todas as relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do 'caráter nacional'."
>
> CHAUI, M. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 262.

Assim, para Marilena Chaui, a cultura brasileira é marcada por paternalismo e autoritarismo, que comandam não apenas o exercício dos agentes políticos do Estado, mas todas as relações mais básicas entre as pessoas. Fundada sobre a noção de autoridade, essa cultura gera vínculos de dependência e obediência cristalizados em uma rígida hierarquia, a qual demanda dos cidadãos a invenção de formas de resistência.

A indústria cultural

Na década de 1940, Max Horkheimer e Theodor Adorno, filósofos da primeira fase da Escola de Frankfurt, criaram o conceito de **indústria cultural** e advertiram sobre os riscos da massificação, o que ocorre quando a chamada **cultura de massa** deixa de ter origem popular para vincular-se à produção empresarial. Com isso, tudo se torna objeto de consumo e, por depender do financiamento de empresas, reflete e difunde a ideologia capitalista.

A arte, que deveria provocar um efeito de conscientização e de humanização, fica tolhida quando a indústria cultural oferece puro entretenimento, cuja superficialidade entorpece a consciência crítica. Por se tratar de um negócio, a pretensa arte se transforma em mercadoria. Reside aí o vínculo ambíguo de toda arte, cujo destino pode ser progressista ou retrógrado. Nesse sentido, expôs o professor Vladimir Safatle:

> "[...] O crítico de arte Pierre Restany afirmou décadas atrás que os artistas se transformariam em 'engenheiros dos nossos lazeres'. [...] [A arte] paulatinamente assumiria a condição de uma engenharia de lazeres para turistas e pessoas à procura de alguma forma de sessão de beleza terapêutica capaz de nos retirar, por um momento, do universo cinza da vida ordinária e de seu tempo morto.
>
> Assim, por exemplo, a partir principalmente dos anos 1970, os museus se transformaram em centros de entretenimento, onde contemplar uma obra de arte era uma atividade equivalente a ir ao restaurante, descobrir a mais nova sensação arquitetônica ou fazer compras em lojas que ofereciam *design* para a classe média letrada."
>
> SAFATLE, V. Lugares do que não tem lugar. *Folha de S.Paulo*, 24 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2017/02/1861393-lugares-do-que-nao-tem-lugar.shtml>. Acesso em: 10 maio 2020.

Para que essa degradação não ocorra, espera-se que a arte seja crítica e constitua um espaço de resistência à massificação. Essa advertência continua válida para que possamos garantir a **autonomia da arte**, isto é, de obras que não estão a serviço do consumo e de interesses econômicos, cujo valor artístico se sobressai em relação ao valor de mercado.

Violência simbólica: conceito forjado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para designar um tipo de violência que não requer agressão física, uma vez que é exercida nas relações do indivíduo com a sociedade por meio da imposição de padrões dominantes, causando prejuízos emocionais e psicológicos em quem não corresponde a esses modelos.

Clientelismo: prática exercida por políticos que privilegiam um grupo (uma clientela) em troca de votos, como em uma relação comercial em que há troca de favores.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

© WARHOL, ANDY - LICENCIADO POR AUTVIS BRASIL, 2020. STEFANO MONTESI/CORBIS/GETTY IMAGES

Sala de exposição dedicada a Andy Warhol em Roma, Itália, 2019. A *pop art* de Andy Warhol se apropriou de ícones da indústria cultural, como atores de Hollywood, e objetos de consumo, produzindo uma interação entre arte, entretenimento e mercadoria. Na foto, uma série de pinturas do artista dedicadas à atriz Marilyn Monroe, criadas em 1967.

Reflexões sobre arte e poder

Torna-se, aqui, necessário refletir em que medida os poderes constituídos poderiam facilitar ou dificultar o acesso universal aos benefícios da arte, seja como fruidor, seja como realizador de obras artísticas. Antonio Candido, sociólogo e crítico literário brasileiro, comentou:

> "A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição desse bem humanizador [a literatura]. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas."

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A. (org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz: Brasiliense, 1989. p. 122.

Antonio Candido alertou sobre a importância do contato com a literatura, ao mesmo tempo que reivindicou o acesso à totalidade de manifestações artísticas em qualquer sociedade que se queira chamar de democrática. A arte deveria ser um bem acessível a qualquer um, independentemente de suas posses, o que está longe de acontecer.

Mesmo após as denúncias feitas pelos frankfurtianos sobre os males da indústria cultural em meados do século XX, ainda hoje pode ser negado às pessoas o contato com expressões artísticas emancipadoras, tal é a força do mercado que dissemina obras de puro entretenimento. Isso sem falar da exclusão a que são relegados cidadãos que não têm sequer a oportunidade de assistir a filmes, peças de teatro ou *shows* de diversos tipos. A cultura em geral, tanto a popular como a erudita, deveria ter canais acessíveis a todos, bem como oferecer condições para qualquer artista produzir suas obras.

Para assistir

The Square: a arte da discórdia

Direção: Ruben Östlund. Alemanha, 2017. 142 min.

Na história, Christian, respeitado curador de um museu de arte contemporânea de Estocolmo (Suécia), assume a tarefa de promover a exposição *The Square*, cuja atração principal é um quadrado instalado no centro de uma sala vazia e que convida os visitantes a se responsabilizarem pelo próximo. Na narrativa, uma série de acontecimentos inusitados colocam em xeque o objetivo da exposição. Em várias cenas, o filme problematiza se a arte é capaz de conscientizar.

Estratificação: em sociologia, processo de divisão da sociedade em grupos distintos de acordo com o prestígio ou a posição social, podendo ser estabelecida também segundo o sexo, a idade etc.

Compressível: comprimível; o que é capaz de diminuir de volume sob compressão. No contexto, os bens compressíveis são os não essenciais, e os incompressíveis, os que não podem faltar, sob pena de desumanização.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A crença

Bem sabemos como são complicadas as discussões sobre futebol, política ou religião. Cada um tem seu time do coração, opiniões sobre o governo e também sua religiosidade, evocando **crenças** e convicções. Se não houver serenidade e certa disposição para ouvir, a discussão tende para a desavença. É importante reconhecer que ninguém é dono da verdade e que trocar ideias é melhor do que tentar impor as próprias convicções aos outros. Do ponto de vista das religiões, a disposição para ouvir significa reconhecer que a sua fé não é a única no mundo e que, se as crenças e as religiões alheias forem respeitadas, o futuro da humanidade vai ser mais tolerante.

Nesta etapa, é proposta uma abordagem de filosofia da religião, cujo objetivo é apresentar um leque plural de manifestações religiosas e suas principais características, sem a pretensão de fundamentá-las.

Tipos de crença

É comum pessoas associarem o conceito de crença exclusivamente à vida religiosa: o crente seria aquele que, por exemplo, crê em Deus, na imortalidade da alma, na revelação divina, e assim por diante. O conceito de crença, porém, pressupõe maior amplitude, uma vez que consiste na adesão a uma proposição que se considera verdadeira, o que requer a disposição psicológica de aceitação, de confiança. Por exemplo, se confio em meu médico, tomarei o medicamento prescrito, não porque compreenda como ele age no meu organismo, mas porque reconheço a competência do médico e espero que me faça bem.

Os diversos graus de crença dependem dos níveis de comprovação racional e objetiva de que se dispõe. O senso comum, pelo qual são emitidas opiniões, baseia-se em crenças que auxiliam a atuação no cotidiano. A vida moral apoia-se em crenças que são submetidas a frequentes reavaliações a fim de mantê-las ou alterá-las. Mesmo a ciência, tão avançada atualmente, depende de crenças, embora as hipóteses científicas sejam mais rigorosas.

Vai ser examinado aqui um tipo especial de crença, aquela que se refere ao sentido estrito de confiança na existência do sobrenatural, isto é, naquilo que ultrapassa as leis da natureza. É essa a instância do mistério, de tudo que não depende de compreensão racional e que previamente requer adesão pela fé.

O mito

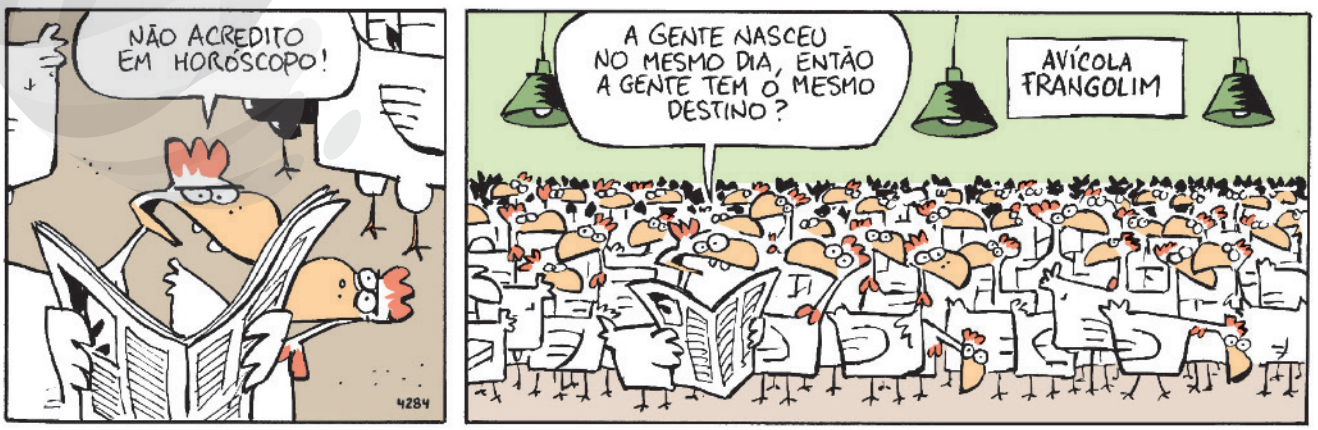
O **mito** é a forma mais remota de crença, que predominou em sociedades tradicionais de um modo abrangente. Nelas, as narrativas míticas constituíam tamanha expressão de poder que compreendiam todas as esferas da realidade vivida. O sagrado – a relação entre o indivíduo e o sobrenatural – permeava todos os campos de atividade.

O mito vivo, enquanto serve para a compreensão do mundo em uma comunidade, não é lenda, mas uma verdade sustentada pela crença. A verdade do mito resulta de uma intuição compreensiva da realidade, cujas raízes se fundam na emoção e na afetividade. Expressa o que se deseja ou se teme e representa como as pessoas são atraídas pelas coisas ou como delas se afastam por temor.

Não se trata, porém, de uma intuição qualquer. Opera na dimensão do mistério, pois é sempre um enigma a ser decifrado, por isso representa o espanto diante do mundo e das forças sobrenaturais que atuam nele.

O mito está impregnado do desejo humano de afugentar a insegurança, os temores e a angústia diante do desconhecido, do perigo e da morte. Para tanto, os relatos míticos se sustentam pela crença em forças superiores que protegem ou ameaçam, recompensam ou castigam. Sob esse aspecto, sua função não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o ser humano em um mundo que lhe parece assustador.

Fé: do latim *fides*, tem a mesma raiz de "fiel" e de "fidelidade", conceitos que pressupõem a confiança. A fé abrange um campo mais amplo que o da religião, porque podemos depositar fé em um amigo ou nos valores que cultuamos. Assim, a "má-fé" é uma forma de hipocrisia, por enganar o outro demonstrando um sentimento que não é o seu.



Níquel Náusea, tirinha de Fernando Gonsales, 2013. Há diversos tipos de crença que não dizem respeito apenas à vida religiosa, como a crença em horóscopos.

© FERNANDO GONSALES

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Mito e tradições

Quando os homens pré-históricos pintavam as paredes das cavernas com representações da captura de animais, é provável que não tivessem a intenção de enfeitá-las, mas de imprimir um caráter mágico a essas ações, para garantir de antemão o sucesso das caçadas. As danças também possuem significado ritualístico, ora para assegurar a boa colheita, ora para homenagear os mortos, como é o caso da cerimônia Quarup, realizada pelos povos indígenas do Alto Xingu, no Brasil.

O mito garante a manutenção cotidiana dos costumes e a sobrevivência dos povos tradicionais. Por exemplo, de acordo com um mito iorubá, o rio Níger nasceu da paixão de Oiá por Xangô. Oiá teria sido aconselhada a seguir sempre ao lado de seu marido, Xangô. Enquanto o amasse, ela não poderia retornar ao lugar onde havia nascido, no qual permanecia toda a sua família. Afetivamente dividida, Oiá não respeitou as recomendações e regressou à sua terra natal, distanciando-se de Xangô. Passado algum tempo, recebeu a notícia da morte de seu amado; sentindo enorme tristeza, transformou-se no rio Odô Oiá, conhecido atualmente como rio Níger. A importância desse rio para os iorubás explica o caráter sagrado de que é investido.

O mito hoje

O mito nas sociedades complexas do mundo contemporâneo teria desaparecido? Para Augusto Comte, fundador do positivismo, o mito pertence a um passado remoto típico do estado teológico, que teria sido superado pelo conhecimento científico.

No entanto, ao criticar o mito e exaltar a ciência, o positivismo deu origem, contraditoriamente, ao mito do cientificismo, que é a crença cega na ciência como única forma de saber possível. Trata-se de uma redução extrema do âmbito do conhecimento, pois, ao lado da ciência, existem formas válidas de compreensão, como o senso comum, a filosofia, a arte e a religião, que não podem ser desprezadas.

Além disso, até hoje o mito permanece vivo na raiz da inteligibilidade humana. A função de fábula persiste em contos populares e no folclore, mas não só. Por exemplo, palavras como lar, amor, pai, mãe, paz, liberdade e morte fazem remissão a **valores arquetípicos**, modelos universais que existem na natureza inconsciente de todas as pessoas.

Personalidades como artistas, políticos e esportistas, que os meios de comunicação se incumbem de transformar em imagens exemplares, costumam representar todo tipo de anseios: sucesso, poder, liderança, atração sexual etc. Por esses motivos, o imaginário das pessoas é exaltado por figuras mitificadas, como as do guerrilheiro Che Guevara, da princesa Diana e do velocista Usain Bolt. Hoje em dia, essas influências tornaram-se múltiplas e também mais fugazes.

O comportamento cotidiano das pessoas é igualmente permeado de rituais, mesmo que secularizados, isto é, não religiosos. Comemorações de nascimentos, casamentos e aniversários, celebrações do Ano-Novo, festas de formatura e de debutantes, trotes de calouros etc. guardam semelhança com os ritos de passagem típicos de povos indígenas. Examinando as manifestações coletivas no cotidiano da vida urbana do brasileiro, podem ser descobertos componentes míticos também no Carnaval e no futebol.

Não falta, porém, o lado sombrio dos mitos, quando se expressa sob o signo da morte. O governo totalitário de Hitler alimentou o mito ariano da raça pura, desencadeando perseguições que culminaram no genocídio de judeus, ciganos e homossexuais.

Iorubá: povo africano do sudoeste da República Federal da Nigéria, com grupos espalhados também pela República de Benin e pelo norte da República do Togo.

Arquétipo: do grego *arché*, "princípio", "origem"; também pode significar "modelo", "paradigma".

Trocando ideias

Os arianos são um subgrupo indo-europeu oriundo das estepes da Ásia que se expandiu pela Europa. Segundo a concepção racista do nazismo, os alemães descenderiam desse subgrupo como elementos de "raça pura".

- Discuta o fato de teorias racistas tratarem como inferiores pessoas ou grupos que são apenas diferentes.

ANDREW MATTHEWS/PA IMAGES/GETTY IMAGES

Ao fundo, *Mudança de jogo*, ilustração de Banksy exposta em um hospital em Southampton, Reino Unido, 2020. Os mitos persistem em figuras como os super-heróis do imaginário infantil, que foram substituídos pelo artista por uma enfermeira, dado que o empenho sobre-humano dos profissionais da área da saúde foi indispensável para enfrentar a pandemia de covid-19.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Waurá da aldeia Piyulaga durante o ritual do Quarup, no Parque Indígena do Xingu (MT), 2019. Para os povos nativos, o sagrado permeia a vida cotidiana.

Sagrado e profano

O desenvolvimento da agricultura, do pastoreio e do comércio de excedentes permitiu que as sociedades se tornassem mais complexas em virtude da especialização das técnicas e dos ofícios, o que provocou a hierarquização de segmentos sociais, valendo-se muitas vezes até mesmo da escravidão.

Nas primeiras grandes civilizações, como as mesopotâmicas, egípcia, indiana, chinesa e hebraica, embora o mito fosse um componente importante da cultura, instituições religiosas permitiram distinguir de modo mais nítido o **espaço sagrado** dos santuários e o **espaço profano** da vida cotidiana.

Hesíodo, poeta que teria vivido entre o final do século VIII e o início do século VII a.C., reuniu os mitos gregos na obra *Teogonia*, termo que significa "origem de deus". O sentido dessa palavra implica outro, o de cosmogonia, uma vez que os mitos relatam como todas as coisas surgiram do Caos – o vazio inicial – para compor a ordem do Cosmo.

O politeísmo, a crença em diversos deuses, era professado tanto pela civilização grega, que surgiu por volta do segundo milênio antes de Cristo, como por aquelas que a antecederam. No caso da Grécia, os deuses, moradores do Olimpo, eram imortais, embora agissem de modo semelhante aos humanos: às vezes eram benevolentes, mas moviam-se também por inveja, intriga ou vingança. Entre as obrigações a eles devidas, como oferendas, preces e sacrifícios, destacavam-se as peregrinações aos grandes santuários.

Delfos, dedicado ao deus Apolo, foi um dos mais famosos santuários gregos, por ser o local de consulta ao oráculo, isto é, onde era recebida a resposta de uma divindade, intermediada por uma pitonisa, sacerdotisa com o dom da profecia. Essas respostas, elaboradas com palavras sábias e muitas vezes ambíguas, eram procuradas por pessoas que vinham de longe para consultas sobre questões pessoais, negócios ou política, enquanto traziam oferendas para o deus.

Posteriormente, outras religiões de mistérios difundiram crenças de reencarnação, vida eterna e salvação pessoal, aspectos desconhecidos da religião grega oficial. Transmitidas pelo pitagorismo, escola filosófica que tinha por base o pensamento de Pitágoras e misturava misticismo às explicações da realidade, essas ideias influenciaram o pensamento de Platão no século IV a.C.

No entanto, há expressões do sagrado que não se baseiam na existência de Deus. Por exemplo, no budismo primitivo, o que se buscava era uma vida correta, fundamentada no afastamento dos desejos e em práticas de aperfeiçoamento pessoal. Ao fechar o ciclo de reencarnações, a existência individual se aniquilaria no Nirvana, ou seja, na extinção do sofrimento, dissolvendo-se na existência universal.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nesta obra, os nomes dos povos indígenas que vivem no Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada em 1953 na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia:

- sem flexão de número ou gênero;
- com inicial maiúscula quando usados como substantivo, sendo opcional quando usados como adjetivo.

Profano: do latim *profanus*, composto do prefixo *pro*, "defronte de", e *fanum*, "lugar consagrado", "templo"; o que se encontra defronte do templo, isto é, fora dele; o que não é sagrado.

Cosmogonia: do grego *kósmos*, "universo", e *gonos*, "origem"; designação dada às teorias que têm por objeto explicar a formação do universo.

Nirvana: do sânscrito, "perda do sopro", representado pela extinção do eu no Ser (em Buda ou em Brahma); não é um lugar, mas um estado da mente de "supremo apaziguamento", em que cessam o desejo, o sofrimento e a transmigração da alma.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

É possível conhecer o divino?

Ao se dar a separação entre o sagrado e o profano, as religiões constituíram-se com ritos e práticas institucionalizadas. Vale ressaltar que variam as formas pelas quais as pessoas compreendem o divino, seja as que se fundamentam na crença em Deus, seja as que negam a possibilidade de existir um ser divino, ou, ainda, as que se abstêm de se posicionar a respeito.

Para iniciar, vamos analisar a primeira tendência e, sem pretender esgotar as diversas expressões da crença em Deus, vão ser focados o teísmo, o panteísmo e o deísmo.

Teísmo

A maioria das religiões é **teísta**, isto é, sustenta sua fé na crença em Deus. O monoteísmo, a crença em um só Deus, é fruto de religiões mais prescritivas, no sentido de estabelecerem preceitos, regras, normas a serem cumpridas, como o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. Não por acaso, essas religiões dispõem de um *conjunto de doutrinas* em seus livros sagrados, respectivamente, a *Torá*, a *Bíblia* e o *Corão* (ou *Alcorão*), sagrados justamente por expressarem a revelação da palavra divina.

O teísmo pressupõe o conceito de transcendência, ou seja, além de criador de todas as coisas, Deus é exterior e superior ao mundo, este, sim, composto de seres imanentes, por estar reduzido à condição concreta, material e dependente de Deus para existir.

Panteísmo

Para explicar o **panteísmo**, é necessário recorrer aos conceitos de transcendência e imanência. Os teístas creem em um Deus transcendente, isto é, possuidor de uma natureza diferente de todas as coisas e separado do mundo. Já o panteísta conclui pela imanência de Deus, ou seja, Deus está em tudo, Deus e o mundo são um só.

Para Zenão, filósofo estoico do século III a.C., a natureza encontra-se impregnada da razão divina, portanto Deus também é corpo, embora seja o mais puro dos corpos, perfeito e inteligente, pelo qual se dá o ordenamento do mundo. Assim comentou a professora Marilena Chaui sobre a concepção estoica de Deus:

> "Natureza, mundo, Deus, fogo são o mesmo: a natureza é divinizada e a divindade, naturalizada. Em outras palavras, a física afirma a imanência da natureza ao Deus ou, como dirá mais tarde Sêneca: *Natura sive Deus* – natureza, ou seja, Deus. Cosmologia e teologia são inseparáveis. É por isso que o homem pode estar em contato com o Deus e encontrar na ordem que o cerca a possibilidade de também ordenar sua vida e lhe dar um sentido."

CHAUI, M. *Introdução à história da filosofia*: as escolas helenísticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 2. p. 140.

Em direção semelhante, no século XVII, Baruch Espinosa concebeu Deus como a **substância** que constitui o universo inteiro e não se separa de tudo aquilo que produziu. Para o filósofo, todas as coisas são **modos da substância infinita**, por isso Deus é causa imanente de seus modos, entre os quais se encontra o ser humano. De acordo com alguns intérpretes, Espinosa na verdade seria ateu, porque, ao "dissolver" Deus no mundo, acabaria por negá-lo. Outros discordam de que ele tenha sido panteísta ou ateu e defendem ter adotado o **panenteísmo** (atente: não é panteísmo), conceito que traz uma sutileza: tudo está em Deus, sem, no entanto, ser Deus. Sob essa perspectiva, Espinosa teria mantido a diferença entre a substância divina e seus modos.

Deísmo

O **deísmo** é a religião natural. Os deístas acreditam em Deus como um ser supremo e criador de todas as coisas, deixando-as em seguida à sua sorte: seria um "Deus ausente". Desse modo, não estabelecem vínculos com o divino, rejeitam os livros sagrados, os cultos e os sacerdotes. Essa concepção prevaleceu no Iluminismo (século XVIII), embora já houvesse defensores dela no século XVII, na Inglaterra. Entre os representantes do deísmo, destacam-se os filósofos John Locke, Voltaire e Jean-Jacques Rousseau, o que não significa que esses pensadores partilhassem experiências comuns, como explicou o professor Gilbert Hottois:

> "Voltaire e Rousseau eram deístas, mas diferiam em tudo. O Deus de Voltaire é uma inteligência racional que garante a ordem cósmica: ele é o relojoeiro do relógio do mundo. O Deus de Rousseau é interior, afetivo e sensível; ele fala à consciência moral e se manifesta não tanto na ordem, mas na majestade romântica de algumas paisagens. O que une os deístas é a tolerância em matéria de religião e a independência de sua experiência religiosa em relação à instituição religiosa."

HOTTOIS, G. *Do Renascimento à pós-modernidade*: uma história da filosofia moderna e contemporânea. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. p. 151.

As imagens de um relógio e de um relojoeiro, usadas por Voltaire, ilustram a defesa do argumento do desígnio, que prova a existência divina por meio de uma comparação, como será visto mais à frente. Ao comparar o universo com um relógio, certamente seria possível indagar-se sobre a capacidade do hábil relojoeiro, responsável por inventar aquele maquinismo. Do mesmo modo que o relojoeiro deve ter feito um projeto, também o universo seria resultado do desígnio de uma inteligência superior, que seria Deus.

Teísmo: do grego *théos*, "deus"; religião que admite a crença no divino.

Panteísmo: do grego *pan*, "tudo", e *théos*, "deus"; crença de que Deus está em tudo.

Cosmologia: do grego *kósmos*, "universo", e *lógos*, "saber"; estudo do universo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Agnosticismo

A teoria denominada agnosticismo admite serem inacessíveis ou incognoscíveis ao entendimento humano as ideias propostas pela metafísica, entre elas, a da existência divina. A posição assumida por agnósticos, no entanto, pode provocar estranheza, uma vez que a maioria das pessoas possui alguma crença religiosa.

De modo geral, o agnóstico abstém-se de concluir se Deus existe ou não, alegando falta de evidências e a impossibilidade racional de conhecê-lo. Ele não crê nem descrê. O filósofo francês André Comte-Sponville se referiu a essa postura com certa ironia:

> "Se essa posição é mais correta que outras é o que nenhum saber garante. É preciso crer nela, e é por isso que o agnosticismo também é uma espécie de fé, só que negativa: é crer que não se crê."
>
> COMTE-SPONVILLE, A. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 18.

Neste tópico, é pertinente mencionar Immanuel Kant, autor de grande expressão filosófica do Iluminismo alemão. Na obra *Crítica da razão pura*, ao julgar a capacidade da razão para conhecer, Kant concluiu que todo conhecimento depende em parte dos dados da experiência. Assim, os **conceitos metafísicos** – como as ideias de alma, mundo e Deus – não são acessíveis à razão por não pertencerem ao âmbito de nossa experiência possível. Kant se absteve, então, de argumentar sobre esses conceitos, porque tanto é possível defender a existência de Deus como negá-la, sem que se chegue a uma conclusão.

Seria apressado, porém, qualificar a posição kantiana como agnóstica, uma vez que o filósofo apenas criticava a metafísica ao negar a possibilidade de conhecer aquelas verdades pela razão (as ideias de alma, mundo e Deus). Tanto é que, em outra obra, a *Crítica da razão prática*, os conceitos mencionados são recuperados como postulados, ou seja, como pressupostos que permitem explicar a lei moral e seu exercício.

Metafísica: do grego *metá physis*, "depois da física"; com o tempo, o sentido de "depois" foi transformado em "além", uma vez que a parte da filosofia chamada de metafísica trata de temas que estão além da física, além do mundo da experiência.

Ateísmo

Diferentemente do agnóstico, o ateu opina: ele acredita que Deus não existe. Trata-se de uma opinião sem provas, assim como a do crente, que acolhe uma fé sem poder provar sua verdade. Os motivos que levam ao ateísmo variam de pessoa para pessoa ao alegar a insuficiência das crenças vigentes ou por não aceitar qualquer tipo de cerceamento da autonomia de pensar e de escolher seu destino. Há, ainda, justificativas encontradas por quem prefira relacionar-se com o mundo de maneira laica, suportando humanamente – com a razão e o sentimento – a angústia das escolhas, o sofrimento e o enfrentamento da morte.

As posições de agnósticos e ateus nem sempre são bem recebidas, e é comum encontrar na história fatos que comprovem essa reprovação. O Tribunal da Santa Inquisição puniu o ateísmo com severo rigor, e também o poder religioso das teocracias contemporâneas rejeita esse posicionamento, o que exige cautela. Sobre essa prudência, vejamos como se comportou Montaigne, filósofo francês do século XVI:

> "Sempre que Montaigne alude ao cristianismo, o faz com mais estranha senão maliciosa impertinência. Ocupa-se amiúde com a religião, jamais com Cristo. Nem uma só vez cita-lhe a palavra. É de duvidar que jamais haja lido os Evangelhos, ou melhor, é certo que jamais os leu seriamente. Suas reverências ante o catolicismo exprimem evidentemente muita prudência. Não se devem esquecer as instruções dadas em 1572 por Catarina de Médici e Carlos IX e que provocaram o massacre dos protestantes em toda a França."
>
> GIDE, A. *O pensamento vivo de Montaigne*. São Paulo: Martins Editora: Edusp, 1975. p. 21.

Não cabe à filosofia dar a palavra final a respeito do ateísmo e do teísmo, mas identificar as divergências e problematizar a discussão, o que, aliás, é sempre desejável em uma sociedade democrática. O que os filósofos criticam é a intolerância religiosa, manifestada quando um grupo pretende impor suas convicções a outros, seja por professarem religiões diferentes, seja por se tratar de ateus ou agnósticos.

Deus existe?

A crença em Deus não é unânime, embora a maioria das pessoas seja teísta, entre as quais existem nuances que os filósofos tentam esclarecer pela razão. Por exemplo, um tema muito discutido refere-se aos atributos de Deus. Dizer que Ele é infinito, tudo sabe e tudo pode, que é bom e criador tem sua origem na tradição herdada das religiões monoteístas mais conhecidas. No entanto, nem todas as outras têm a mesma concepção sobre a natureza divina.

Na cosmologia de Aristóteles, no século IV a.C., Deus é o **Primeiro Motor Imóvel** que impulsiona o movimento do mundo. Por não ser movido por nenhum outro, o Primeiro Motor é, segundo Aristóteles, Ato Puro. Ao considerar que para os gregos a matéria é eterna, esse Deus não criou o mundo, apenas lhe deu movimento. Além disso, não se trata do Deus providente que atende a pedidos dos crentes e ama todos os seres porque é "pensamento que se pensa a si mesmo" e, portanto, indiferente ao mundo.

Outra questão sujeita a muitas controvérsias diz respeito às provas da existência de Deus. Vários teólogos e filósofos se debruçaram sobre argumentos, que consistem no encadeamento de proposições que levam a uma conclusão, cujo objetivo é provar racionalmente a existência de Deus. A seguir, são apresentados alguns desses argumentos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Argumento ontológico

No século XI, Anselmo, arcebispo de Cantuária, Inglaterra, elaborou o mais antigo argumento de prova da existência divina, posteriormente denominado **argumento ontológico**. Segundo ele, da ideia que se tem de Deus, pode-se deduzir a sua existência. Ao conceber Deus como um ser perfeito – e de tão perfeito nada se pode conceber de mais excelente do que Ele –, é possível concluir que Deus deve também ter a perfeição da existência. Logo, Deus existe.

Esse argumento chama-se ontológico porque parte da definição de Deus – portanto, do plano do pensamento – e passa para o plano ontológico – ou seja, para a existência mesma de Deus. É também chamado de argumento *a priori*, por ser elaborado apenas pela razão e não depender de confirmação da experiência.

O argumento ontológico ressurgiu em outros momentos da história da filosofia com Descartes e Leibniz, entre outros pensadores, mas também sofreu duras críticas dos mais diversos filósofos. Para Kant, por exemplo, a conclusão é indevida, pois a existência não pode estar contida no conceito ou na definição de um ser perfeito.

Argumento cosmológico

Enquanto o argumento ontológico é *a priori*, os **argumentos cosmológicos** são *a posteriori*, porque partem de dados da experiência, de realidades do mundo (do Cosmos) para chegar a Deus. Tais argumentos, descritos nos tópicos a seguir, foram retomados por Tomás de Aquino, na Idade Média, e aceitos por um grande número de filósofos e teólogos da época.

- Relação entre **causa e efeito**. De acordo com este argumento, pode-se perceber que todo efeito resulta de uma causa; como não é possível levar esse encadeamento ao infinito, deve-se concluir que há um princípio, uma causa que por sua vez seja "incausada" e que dê início à sequência causal das coisas, ou seja, Deus.
- Outra variante é a do **movimento**. Nada se move por si mesmo, mas tudo que se move é movido por outro, por isso é preciso admitir um primeiro ser **imóvel**. Os argumentos de causa e efeito e de movimento já aparecem em Aristóteles, ao se referir, respectivamente, a Deus como Primeiro Motor Imóvel e como Ato Puro.
- Pela versão da **contingência**, cada ser depende de outro para existir. Só Deus é **necessário**, porque não depende de nenhum outro e fundamenta a existência de todos os demais, que podem ser ou não ser.

Bertrand Russell criticou as provas cosmológicas por existir uma contradição nesse tipo de argumento: a conclusão de que Deus é incausado e é causa de todas as coisas invalida o argumento porque nega a premissa de que "tudo o que existe tem uma causa". Mais ainda, o argumento confunde acontecimentos sobrenaturais (Deus) com os naturais (causalidade, movimento e contingência).

Como já foi visto, ao criticar a metafísica, Kant invalidou as tentativas de explicar a existência e a natureza de Deus por meio da razão. Para ele, a existência de Deus pode ser postulada, não demonstrada: por isso é objeto de fé.

Ontologia: termo criado no século XVII e adotado como sinônimo de metafísica; no contexto, é o conhecimento do "ser" das coisas (o "ser" de Deus, nesse caso específico).

***A priori*:** expressão latina que significa "anterior à experiência"; designa o que é anterior à experiência e dela independe.

Contingência: caráter do que não ocorre de maneira necessária, podendo acontecer de forma diferente ou até mesmo não ocorrer.

MATT MOLLOY/GETTY IMAGES

Foto de Matt Molloy, no Canadá, 2014. O fotógrafo utilizou a técnica do *time-lapse* para captar o movimento com o passar do tempo. A realidade do movimento levou alguns filósofos a refletir sobre um primeiro ser imóvel.

MODERNA

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Argumento do desígnio

O **argumento do desígnio** é muito comum e tem força de convencimento por se tratar de um tipo de explicação por analogia, como a já mencionada analogia entre Deus e um relojoeiro.

Apesar da complexidade do mundo, é surpreendente o funcionamento do organismo dos seres vivos e a maneira como eles interagem, por isso sempre causa admiração a ordem e a perfeição do universo, com seus planetas e a regularidade de seus movimentos. Vejam-se as leis ecológicas, de uma harmonia que não pode ser afetada sob pena de desequilíbrio, como bem tem sido constatado nos últimos tempos. Torna-se, portanto, por analogia, impossível negar que tamanha harmonia tenha sido obra de Deus ou afirmar que esse mundo ordenado seja mero resultado de acaso.

O argumento do desígnio provoca adesões e críticas. As últimas são muito semelhantes às que se contrapõem aos argumentos cosmológicos: não há necessidade de ir além das explicações da própria natureza para buscar uma solução sobrenatural.

Outra objeção deriva da constatação de que o mundo não é tão maravilhoso assim, dada a inquestionável existência do mal. Como conciliar a bondade e a onipotência de Deus com o mal moral (o sofrimento causado pela injustiça) e com os males naturais (catástrofes provocadas por fenômenos da natureza, epidemias, doenças etc.)? Dada a complexidade dessa questão, ela merece ser abordada com cuidado em um tópico separado.

Desígnio: intenção, propósito, ideia de realizar algo.

Analogia: raciocínio estabelecido por semelhança; resulta da comparação entre objetos ou fenômenos diferentes nos quais se identifica alguma semelhança.

O problema do mal

A questão do mal sempre foi tema de debate entre os crentes, especialmente em razão da dificuldade em conciliar os atributos divinos da bondade e da onipotência (isto é, a qualidade de todo-poderoso, de ter um poder infinito) com a existência no mundo do mal moral e dos males naturais. Inúmeras foram as explicações para justificar essa aparente contradição.

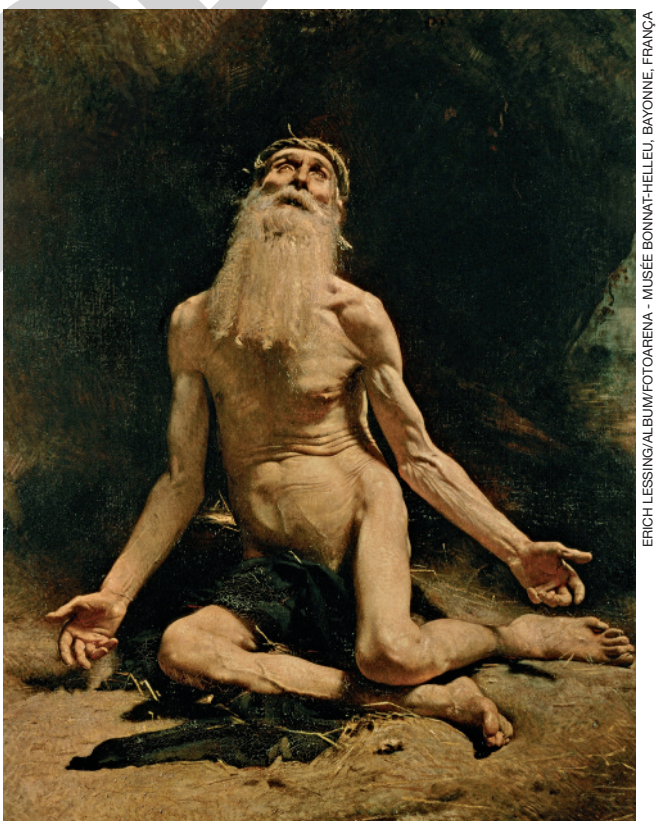
Algumas religiões optaram por aceitar dois princípios, um do bem e outro do mal, o que ocorreu com os maniqueus, seguidores do profeta persa Mani (Manes, ou ainda Maniqueu), que já haviam reunido crenças de diversas religiões. Desse modo, o mal teria existência real devido à existência dessa "antidivindade".

Outras religiões trazem em suas doutrinas a crença em "anjos caídos", ou demônios, que se insurgiram contra Deus e têm como finalidade corromper os seres humanos. O cristianismo introduziu o conceito de pecado original, que se refere à desobediência de Adão e Eva a Deus, pecado punido com a expulsão do Paraíso e com a desventura do sofrimento, herdada por toda a humanidade.

Para outras, o mal moral seria decorrente do livre-arbítrio concedido por Deus. Por ser livre, o ser humano poderia preferir o mal, e não o bem. Há ainda os que admitem ser o bem absoluto uma promessa para a vida após a morte, assim os fiéis suportariam os sofrimentos na esperança de vida eterna.

No entanto, a discussão sobre o mal físico levanta outro tipo de problema, aquele que vai além da transgressão pessoal a ser punida: trata-se do mal que resulta de uma catástrofe, como o provocado por terremotos ou *tsunamis* e que atinge indiscriminadamente pessoas moralmente boas ou más. Do mesmo modo, doenças incuráveis acometem crianças e prolongam nelas o sofrimento, pandemias provocam indistintamente a morte de milhões de pessoas em todo o mundo, entre outros exemplos. Nesses casos, seria justo que os bons fossem vitimados por uma natureza que foi criada por Deus? Há, por isso, quem veja esse tipo de mal como um castigo divino para penalizar faltas que as próprias pessoas desconhecem.

São inúmeras as teorias que discutem as relações entre Deus e a existência do mal, muitas delas inconclusivas. Na sequência, é fornecida uma breve ideia dos debates já realizados em torno dessa questão.



ERICH LESSING/ALBUM/FOTOARENA - MUSÉE BONNAT-HELLEU, BAYONNE, FRANÇA

Jó, pintura de Léon Bonnat, século XIX. O artista retrata o sofrimento da personagem bíblica Jó, homem justo e sem falhas, porém submetido às mais duras agruras. Diante do mal sofrido por ele, surge o enigma do mal: como conciliar onipotência e bondade divinas?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Para assistir

Coringa

Direção: Todd Phillips. Estados Unidos, 2019. 122 min.

O filme constrói o percurso de fracasso do comediante Arthur Fleck, que o torna violento e vingativo. É a trajetória de Coringa, um dos principais vilões das histórias de super-heróis. O filme nos faz pensar na dimensão moral do mal.

Agostinho: o mal como *não ser*

Agostinho viveu entre os séculos IV e V e, convertido ao cristianismo, tornou-se bispo de Hipona. Suas especulações foram motivadas pela questão do mal, o que o fez aderir de início à crença dos maniqueus, que admitiam o bem e o mal como princípios fundadores. Posteriormente, rejeitou a crença anterior, para aceitar, então, um Deus único, deparando-se novamente com o problema de explicar a aparente contradição entre a bondade de Deus e a existência do mal.

Na sua teoria sobre o mal, Agostinho concluiu que o mal é um *não ser*, isto é, não tem uma existência real, pois é uma carência, a **ausência do bem**. Argumentou que, se algo se corrompe, é porque antes era bom, senão não poderia se corromper e, caso as coisas fossem privadas de todo o bem, deixariam totalmente de existir.

A teoria agostiniana do mal foi criticada por outros pensadores. Kant, por exemplo, a rebateu, afirmando que, nos limites da razão, é impossível resolver essa contradição. Restaria ao ser humano reconhecer que o mal existe e, do ponto de vista prático, buscar maneiras de evitá-lo, quando possível.

Paul Ricoeur: espiritualizar a lamentação

No século XX, o filósofo francês Paul Ricoeur explicou a realidade do mal inicialmente sob três aspectos: nos planos do pensamento, da ação e do sentimento.

Sob o aspecto do pensamento, Ricoeur repassou as teorias teológicas e filosóficas anteriores, reconhecendo que o enigma do mal não pode ser solucionado. Do ponto de vista da ação, o mal surge como violência, portanto como objeto da moral: cabem à ética e à política as ações necessárias para sua diminuição. No plano do sentimento, o que resta às pessoas é a resignação diante da condição humana. É sobre este último aspecto que Ricoeur analisou as respostas que correspondem a três momentos diante da perplexidade que o mal provoca nas pessoas. Vale observar que a intenção do filósofo é destacar a mudança qualitativa da lamentação e da queixa que acompanham o indivíduo diante do sofrimento de uma perda afetiva.

***Élan*:** ou elã; impulso, movimento afetuoso, inspiração.

A primeira resposta é a de **ignorância** diante do porquê do mal. A pessoa que foi vítima do mal tende a dizer: "Não sei por que as coisas acontecem assim!"; ou afirma que o mal existe devido "ao acaso no mundo". A segunda é a de **lamentação** contra Deus: "Por que Deus permitiu que isso ocorresse?"; "Até quando, Senhor?". O terceiro estágio é o de **espiritualizar a lamentação**. Assim disse Ricoeur:

> "[Espiritualizar a lamentação] é descobrir que as razões de acreditar em Deus nada têm em comum com a necessidade de explicar a origem do sofrimento. O sofrimento é somente um escândalo para quem compreende Deus como a fonte de tudo o que é bom na criação, incluindo a indignação contra o mal, a coragem de suportá-lo e o *élan* de simpatia em relação às suas vítimas; então acreditamos em Deus apesar do mal."
>
> RICOEUR, P. *O mal*: um desafio à filosofia e à teologia. Campinas: Papirus, 1988. p. 51.

É evidente que esses questionamentos dizem respeito aos crentes, porque ateus e agnósticos não se dedicariam a eles, a não ser para tomá-los como prova de que Deus não existe, o que, na verdade, não teria condições de evidência, como já foi visto.

A reflexão sobre o mal, que intriga há séculos teólogos e filósofos, reaparece no campo da ética, mais propriamente nas discussões sobre os atos morais, a fim de identificar as razões pelas quais tais atos são classificados como bons ou maus.

ZEV RADOVAN/BIBLELANDPICTURES/ALAMY/FOTOARENA

Escultura assíria representando o demônio Pazuzu, rei dos espíritos maus, século VIII a.C. Nos relatos dos mitos e das religiões de todos os tempos e lugares, são descritos seres malignos que justificam a existência do mal e assombram os humanos.

MODERNA

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A morte

A morte, essa desconhecida, foi objeto de reflexão de muitos filósofos. Para Sócrates, no século V a.C., a única ocupação do filósofo consistiria em preparar-se para morrer. Seguindo o mesmo raciocínio, mas no século XVI, Michel de Montaigne citou o filósofo e orador romano: "Diz Cícero que filosofar não é outra coisa senão se preparar para a morte".

O tema filosófico da morte não se confunde com a forma mórbida de pensar continuamente a morte, mas de considerar que, diante de sua inevitabilidade, é possível aceitá-la com serenidade, revendo os valores e a maneira pela qual se conduz a vida, distinguindo, nas escolhas de cada um, o fútil do prioritário.

Há pessoas que só reavaliam a vida em situações-limite, como em doenças graves, sequestros ou quando submetidas a qualquer ameaça que revele de modo contundente a fragilidade da vida. Outros preferem não pensar na morte porque a veem como aniquilamento depois do qual nada existiria. Mesmo assim, os que não esperam que haja um "além da morte" vivem de acordo com seus valores humanos, muito humanos, ou então decidem aproveitar a vida gozando o momento presente, conforme a exaltação do *carpe diem*.

***Carpe diem*:** expressão criada pelo poeta romano Horácio, que viveu no século I a.C., que significa "colha o dia", "aproveite o momento".

De qualquer maneira, a morte é um enigma que sempre causou assombro. Estudos a respeito dos primórdios da civilização relacionam o registro dos sinais de culto aos mortos ao aparecimento das primeiras angústias metafísicas: a morte seria a fronteira que não representa apenas o fim da vida, mas o limiar de outra realidade.

O recurso à fé religiosa aplaca o temor do desconhecido ao oferecer um conjunto de crenças que levam a convicções capazes de orientar o comportamento humano diante do mistério, prescrevendo maneiras de viver, a fim de garantir melhor destino à alma. Desse modo, a angústia da morte favorece a aceitação do sobrenatural, do sagrado, da imortalidade da alma. Com o amparo da fé, a morte pode representar a passagem para a vida eterna no Paraíso, para outro tipo de vida humana ou animal, para o Nirvana etc.

O tabu da morte

Existem vários significados para o enfrentamento da morte não só em termos pessoais, mas também culturais. Por exemplo, as sociedades tradicionais são marcadas pela predominância da vida comunitária. Inseridas numa totalidade que lhes dá apoio, as pessoas recorrem a uma série de cerimônias e rituais típicos do grupo a que pertencem e que cercam acontecimentos como nascimento, casamento e morte. Não que isso torne fácil enfrentar o sofrimento da morte, mas contribui para que ela seja encarada de modo mais natural, como parte do cotidiano das pessoas.

É pertinente lembrar que ainda na primeira metade do século XX o moribundo permanecia em casa, sua agonia era acompanhada por parentes, amigos e vizinhos, e ele tinha consciência de estar morrendo, porque nada lhe era ocultado. Após o desenlace, o corpo era velado na própria casa, com a presença de crianças. No retorno à normalidade dos dias, a roupa dos parentes próximos indicava o luto: a viúva vestia roupas pretas por um ano inteiro, e o viúvo exibia uma faixa preta no braço.

Esses costumes começaram a mudar em meados do século XX, como resultado do processo de urbanização, de industrialização e da entrada da mulher no mercado de trabalho, motivo que a afastou por mais tempo dos cuidados do lar. No mundo urbano contemporâneo, o velório não é mais realizado em casa, mas em um espaço próximo ao cemitério. Por não ser costume levar crianças a velórios e cemitérios, elas crescem à margem dessa realidade da vida.

Celebração do Dia dos Mortos na Cidade do México, 2019. O país mantém a tradição, que remonta ao período anterior à chegada dos espanhóis, de homenagear os mortos com festas, danças e oferendas. De certo modo, preservar essa tradição é uma forma de enfrentar o tabu da morte.

EYEPIX/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

O historiador francês Philippe Ariès aborda essas questões no clássico *História da morte no Ocidente*, no qual cita o antropólogo Geoffrey Gorer, responsável por um estudo com o provocativo título de *A pornografia da morte*. Gorer analisou uma intrigante inversão: se nas sociedades tradicionais era o sexo o principal interdito, posteriormente foi a morte que se tornou um tabu.

> "Antigamente dizia-se às crianças que se nascia dentro de um repolho, mas elas assistiam à grande cena das despedidas, à cabeceira do moribundo. Hoje, são iniciadas desde a mais tenra idade na fisiologia do amor, mas, quando não veem mais o avô e se surpreendem, alguém lhes diz que ele repousa num belo jardim por entre as flores."

ARIÈS, P. *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 56.

Nota-se que a "obscenidade" em falar da morte é mais grave quando se trata de doentes terminais. É comum parentes esconderem do paciente sua doença letal e o fim próximo. A tentativa de ocultar a morte iminente talvez explique o requinte de funerárias estadunidenses, agora espalhadas pelo mundo, que "tomam conta do morto" e o preparam para o velório com serviço de maquiagem, fotos dele jovem e até com gravações de sua voz, costumes que se espalharam por outros países.

O que se percebe nessas mudanças é como a grande cidade cosmopolita fragmentou a comunidade tradicional em núcleos cada vez menores, acelerando processos de individualismo.

Ciência em contexto

A ciência seria capaz de driblar a morte?

Atualmente, com o avanço da ciência, há pessoas que desejam driblar a doença e a morte, escolhendo pagar fortunas para ter o corpo congelado na esperança de ser encontrada a cura para sua enfermidade letal e poder então "renascer".

Esses esperançosos da "imortalidade" recorrem à criogenia, processo de alta tecnologia usado para resfriar materiais em tanques de nitrogênio líquido a –196 ºC. Com inúmeras aplicações em medicina, a mais conhecida do público é o congelamento de embriões em clínicas de fertilização. Depois de descongelados e implantados no útero, a gestação pode seguir seu curso natural.

O congelamento de seres humanos, que não é endossado por boa parte da comunidade científica, começou a ser conhecido nos Estados Unidos na década de 1960, quando instituições de grande porte se especializaram em técnicas de preservação criogênica. Essas técnicas atraíram pessoas, sobretudo aquelas com doença incurável, que pagaram um preço alto para se submeterem ao processo, garantindo a manutenção do corpo pelo tempo necessário até a descoberta da cura da doença que causou sua morte.

Embora a técnica seja polêmica pela expectativa de superação da morte, o que conta mais com crenças do que com garantias científicas, ela é usada com eficiência razoável em outros procedimentos, como no caso do congelamento de embriões. Além disso, a técnica vem sendo estudada para preservar por mais tempo órgãos destinados a transplantes, que geralmente se danificam após algumas horas no gelo, gerando uma quantidade expressiva de órgãos descartados.

Aqueles que morrem mais cedo

Costuma-se dizer que a morte é democrática por ser um acontecimento que atinge a todos: ricos e pobres. No entanto, seria de fato democrática se decorresse de morte natural, o que não é o caso de assassinatos, suicídios, desastres e até mesmo quando é resultado da imprudência ou da penúria.

O último caso merece atenção, porque "penúria" significa a extrema pobreza, que atinge grande parte da população mundial, provocando fome e doenças endêmicas. Embora muitos não a percebam como resultado de violência social, acomete as populações mais pobres de países com má distribuição de renda, com altas taxas de mortalidade infantil, alimentação inadequada, falta de saneamento básico e precariedade do sistema de saúde tanto para prevenir doenças como para tratá-las.

Estatísticas revelam o crescimento de índices de homicídio de jovens brasileiros de até 19 anos – geralmente pobres e negros – por causa do narcotráfico ou de operações policiais, ao passo que, como se sabe, os grandes chefes de organizações criminosas escapam ilesos de seus atos. De acordo com o *Atlas da violência* divulgado em 2019, do total de óbitos de homens entre 15 e 19 anos ocorridos em 2017 no país, 59,1% foram causados por homicídio. Ao todo, 35.783 jovens morreram nesse mesmo ano. O documento aponta ainda uma escalada da violência letal praticada contra a juventude de três grupos específicos: negros, LGBTIs e mulheres.

Guerras e massacres não deixam esquecer as pessoas que perderam a vida precocemente, algumas por ideais, outras obrigadas a lutar por causas que desconheciam ou nas quais sequer acreditavam.

O *Atlas da violência* de 2019 foi elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 30 maio 2020.

Trocando ideias

Um relatório sobre os avanços e os desafios para meninos e meninas no Brasil, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2019, revela que o país apresenta uma das maiores taxas de homicídio de crianças e adolescentes, sobretudo de homens negros que vivem em áreas metropolitanas e nas periferias de grandes cidades. Verifica-se que a vulnerabilidade de menores de baixa renda, socialmente marginalizados, permite uma ampliação do número de crianças e adolescentes envolvidos no crime organizado, além de expô-los à violência policial, sobretudo os moradores de rua e de comunidades, que são vítimas de operações militares e de "pacificação", entre outras.

- Discuta com seus colegas alternativas para a redução da mortalidade de jovens de baixa renda no Brasil em situações como as mencionadas.

O relatório citado no boxe "Trocando ideias" está disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

Interdito: o que está sob interdição; proibido.

Obscenidade: do latim *obscenus*, "diante da cena"; ou seja, o que é mostrado, mas deveria ser ocultado.

Criogenia: do grego *kryos*, "frio", e *geneia*, "gerar"; significa "aquilo que gera o frio".

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ORIENTAÇÃO

A morte no gerúndio

Se a morte é uma sombra constante para qualquer ser vivente desde o nascimento, sua presença torna-se mais marcante com o envelhecimento. São as pessoas mais idosas, portanto, que percebem com mais nitidez a proximidade da morte.

Assim escreveu o poeta português Herberto Helder:

> "[...] octogenário apenas, e a morte só de pensá-la calo,
> é claro que a olhei de frente no capítulo vigésimo,
> mas não nunca nem jamais agora:
> agora sou olhado, e estremeço
> do incrível natural de ser olhado assim por ela."

HELDER, H. Servidões. *In*: MELLO, H. F. A morte no gerúndio. *Revista Cult*, São Paulo, n. 193, p. 14, ago. 2014.

A propósito desses versos, o professor e também poeta Heitor Ferraz Mello comentou:

> "[...] o que se percebe é o confronto do homem, cuja vitalidade não deixa de surpreender, com o seu fim, com os dias contados, a 'morte no gerúndio'. Não se sabe quando, nem como, mas a qualquer hora pode ser 'interrompida a canção ininterrupta'. Com o avanço da idade, o ponto de vista muda: não é mais o homem que vê a morte, mas a morte que passa a olhá-lo."

MELLO, H. F. A morte no gerúndio. *Revista Cult*, São Paulo, n. 193, p. 14, ago. 2014.

GUSTAV KLIMT - MUSEU LEOPOLD, VIENA

Morte e vida, pintura de Gustav Klimt, 1911.

Análise de imagem

Interprete a pintura de Gustav Klimt e compare-a com o trecho citado do professor Heitor Ferraz Mello.

Há idosos ativos apesar da idade avançada e outros que precisam mais cedo de cuidados especiais, necessidade que entra em conflito com a situação real de grande parte das famílias. O ritmo acelerado imposto pelo sistema de produção e serviços nas últimas décadas do século XX obrigou trabalhadores a jornadas intensas fora de casa, o que dificulta o atendimento a idosos e doentes.

Com frequência marginalizados porque reduzidos à improdutividade, os idosos recolhidos em "casas de repouso" ou em hospitais (no caso de doenças mais graves) podem usufruir dos avanços da medicina, cada vez mais especializada. Porém, mesmo aqueles que recorrem a técnicas avançadas e a ambientes assépticos que prolongam a vida não escapam à solidão e à impessoalidade do atendimento. Enfermeiros e médicos são eficientes, mas o moribundo frequentemente encontra-se afastado da mão amiga, da atenção sem pressa nem profissionalismo.

No entanto, sabe-se que a maioria dos idosos, constituída por pessoas de baixa renda, não tem acesso a esses recursos. Acrescente-se o fato de que nas últimas décadas cresceu o número dessa população com necessidades especiais sem o correspondente atendimento público.

Esse último caso não seria uma expressão concreta de morte em vida? Não seria uma espécie de morte simbólica antecedendo a morte fisiológica? Ou, ainda, seria o aniquilamento da dignidade, que faz da pessoa um ser humano? A morte social, que coloca o indivíduo à margem e o torna sem serventia, pode ser tão nociva quanto uma doença letal, causando não só o desenvolvimento de um mal-estar físico/mental, como pode levar também à fragilidade e à morte do corpo.

As mortes simbólicas

A morte, como clímax de um processo, é antecedida por diversas mortes simbólicas que permeiam continuamente a vida humana. Simbólicas por representarem de diferentes maneiras o sentido que cada um lhes dá, embora todas representem formas de ruptura, de perda. O próprio nascimento é a primeira morte: rompido o cordão umbilical, a antiga e cálida simbiose do feto no útero materno é substituída pelo enfrentamento do novo ambiente.

Depois disso, inúmeras perdas e separações marcam a vida: à medida que cresce, a criança vê a relação com os pais modificar-se e vice-versa. A oposição entre velho e novo repete indefinidamente a primeira ruptura e explica a angústia humana diante de sua própria ambiguidade: ao mesmo tempo que anseia pelo novo, teme abandonar o conforto e a segurança da estrutura antiga a que se habituou.

Os santos, os artistas e os revolucionários são os que enfrentam o desafio da morte, tanto no sentido literal como no simbólico, por serem capazes de superar a velha ordem e de construir o novo. Há que se considerar que nem toda perda é um mal. Apesar da dor, ela pode representar transformação, crescimento.

CADERNA

Amor e perda

As relações humanas, sobretudo as amorosas, oferecem um campo fértil para a reflexão sobre a morte. Mesmo nas relações duradouras, diversas "mortes" ou perdas permeiam nossas vidas, porque toda relação encontra-se em constante mudança e, por isso, perde a cada momento o que expressava o vínculo inicial do amor, dando lugar a novas configurações. Por saber disso é que surge o ciúme, uma vez que se teme a perda de quem se ama. Se alguém dá densidade à emoção de outrem e enriquece sua existência, o sofrimento surge até mesmo com a ideia da perda.

O risco do amor é a perda, seja pela morte de um dos parceiros, seja pela separação. Essa última é dolorosa e difícil, por ser a vivência da morte numa situação vital: a morte do outro em minha consciência e a minha morte na consciência do outro. Por exemplo, quando deixamos de amar ou não somos mais amados; ou ainda quando nos separamos em razão de circunstâncias incontornáveis, apesar de o amor recíproco permanecer vivo.

Se a perda é sentida de forma intensa, há necessidade de um tempo para se reestruturar, porque o tecido do ser que ama passa inevitavelmente pelo ser do amado. Um período de **luto** é necessário, portanto, para que um novo equilíbrio seja alcançado.

Uma característica dos indivíduos maduros é saber integrar a possibilidade da morte no cotidiano da vida. Talvez por isso haja os que evitam o aprofundamento das relações: preferem não viver a experiência amorosa para não ter de viver com a morte. É nesse sentido que o pensador francês Edgar Morin afirmou:

> "Nas sociedades burocratizadas e aburguesadas, considera-se adulto aquele que se conforma em viver menos para não ter que morrer muito. Entretanto, o segredo da juventude é este: viver significa arriscar-se a morrer; e fúria de viver significa viver a dificuldade."
>
> MORIN, E. *Les stars*. Paris: Le Seuil, 1957. p. 127. (Tradução nossa)

Os filósofos e a morte

Como foi abordado, o tema da morte faz parte das reflexões de muitos pensadores. Mesmo que a fé continue como um farol para muitas pessoas, também elas podem levantar essas questões do ponto de vista filosófico. A filosofia, como uma das expressões possíveis da transcendência humana, busca o sentido de nossa existência, portanto a morte não lhe pode ser estranha. Admiti-la como acontecimento inevitável conduz à reflexão ética sobre "como devemos viver". Vejamos como esse tema foi investigado por alguns filósofos.

Ciúme: do grego *zelos*, significa "o medo de perder o afeto de alguém". Já a palavra "zelo", que tem a mesma raiz etimológica, indica o cuidado que dedicamos a alguém por quem temos afeição. Por isso, costuma-se dizer: "Quem ama, cuida!".

Sócrates e Platão

O diálogo de Platão *Fédon* ou *Da imortalidade da alma* relata os momentos finais da vida de Sócrates enquanto aguarda que lhe tragam a taça de cicuta, o veneno que foi condenado a beber por, segundo a acusação, corromper a juventude e negar os deuses da cidade. Em meio à comoção de todos, a serenidade do mestre chama a atenção a tal ponto que Fédon, um dos discípulos presentes, afirma não poder sentir compaixão, uma vez que tem diante dos olhos um homem feliz. É o próprio Sócrates que lhe explica seu estado de espírito como uma questão de coerência, pois:

> "[...] quando uma pessoa se dedica à filosofia, no sentido correto do termo, os demais ignoram que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer e em estar morto! Se isso é verdadeiro, bem estranho seria que, assim pensando, durante toda sua vida, que não tendo presente ao espírito senão aquela preocupação, quando a morte vem, venha a irritar-se com a presença daquilo que até então tivera presente no pensamento e de que fizera sua ocupação!"
>
> PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 71. (Coleção Os Pensadores)

Como Sócrates preparou-se para a morte? Rejeitando os excessos do comer, do beber e do sexo, sem se deslumbrar com riqueza e honras, e buscando a sabedoria. Isso é conhecido por meio de Platão, que dá voz ao mestre, já que Sócrates não deixou registros escritos. Nesse relato, pode-se compreender o caráter moral de sua exposição ao se esforçar para superar as limitações do mundo sensível em direção ao suprassensível. A libertação pela morte seria o sinal de outra vida, quando a alma se purificaria ao se separar do corpo.

Vale ressaltar que Sócrates não tem tanta certeza sobre o que diz a respeito do que viria após a morte, mas afirma a vantagem de aceitar as crenças vigentes e permanecer confiante sobre o destino da alma quando se vive conforme os valores da temperança, da justiça, da coragem, da liberdade e da verdade. Em *Defesa de Sócrates*, outro diálogo de Platão, os últimos dizeres do filósofo são:

> "Vós também, senhores juízes, deveis bem esperar da morte e considerar particularmente esta verdade: não há, para o homem bom, nenhum mal, quer na vida, quer na morte, e os deuses não descuidam de seu destino. O meu não é efeito do acaso; vejo claramente que era melhor para mim morrer agora e ficar livre de fadigas. [...]
>
> [...] é chegada a hora de partirmos, eu para a morte, vós para a vida. Quem segue melhor rumo, se eu, se vós, é segredo para todos, menos para a divindade."
>
> PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 33. (Coleção Os Pensadores)

Espírito: termo latino que em grego corresponde a *psichê*, "alma", "princípio vital" (seja material ou espiritual).

Suprassensível: que está acima da realidade sensível, isto é, do que pode ser captado pelos sentidos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Epicuro: não temer a morte

Para Epicuro, filósofo grego que viveu no século III a.C., a morte nada significa porque ela não existe para os vivos, e os mortos não estão mais aqui para explicá-la. De fato, quando pensamos em nossa própria morte, podemos nos imaginar mortos, mas não sabemos o que é a experiência do morrer. O filósofo lamenta que a maioria das pessoas fuja da morte como se fosse o maior dos males, porque para ele não há vantagem alguma em viver eternamente. Mais do que ter a alma imortal, vale a maneira pela qual escolhemos viver.

Essas considerações fazem sentido na concepção hedonista de Epicuro. Para ele, o bem encontra-se no prazer. Que tipo de prazer? Hoje, costuma-se dizer que a civilização contemporânea é hedonista, por identificar a felicidade com a satisfação imediata dos prazeres, sobretudo pelo consumismo: ter uma bela casa, um carro possante, muitas roupas, boa comida, e também pela incapacidade de tolerar qualquer desconforto, seja uma simples dor de cabeça, seja o enfrentamento das doenças e da morte.

No entanto, não é esse o sentido do **hedonismo grego**. De acordo com a ética epicurista, os prazeres do corpo são causa de ansiedade e de sofrimento; portanto, para que a alma permaneça imperturbável, é preciso aprender a gozá-los com moderação. Essa atitude levou Epicuro ao cultivo dos prazeres espirituais, com destaque para a amizade e os prazeres refinados. E completa:

> "O sábio, porém, nem desdenha viver, nem teme deixar de viver; para ele, viver não é um fardo e não viver não é um mal. Assim como opta pela comida mais saborosa e não pela mais abundante, do mesmo modo ele colhe os doces frutos de um tempo bem vivido, ainda que breve."
>
> EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 31.

Heidegger: o ser-para-a-morte

Para o filósofo contemporâneo Martin Heidegger, o ser como possibilidade, como projeto, é introduzido na temporalidade. Isso não significa apenas ter um passado e um futuro em que os momentos se sucedem passivamente uns aos outros, mas que a existência é este ato de se projetar no futuro, ao mesmo tempo que transcende o passado. O existir humano consiste no lançar-se continuamente às possibilidades, entre as quais a situação-limite da morte. O fato inescapável de **ser-para-a-morte** provoca **angústia** por colocar o indivíduo diante do nada, ou seja, do não sentido da existência.

O conceito de angústia diante da morte não deve se confundir com medo de morrer: trata-se do sentimento de um ser que sabe existir para seu fim. Para Heidegger, a **existência autêntica** supõe a aceitação da angústia e o reconhecimento de sua finitude, conduta que orienta as pessoas para um olhar crítico sobre o cotidiano e as leva a assumir a construção da vida.

Ao contrário, o **ser humano inautêntico** foge da angústia da morte, resguarda-se na impessoalidade, nega a transcendência e repete os gestos de "todo o mundo" nos atos cotidianos. Para esse tipo de indivíduo, a morte está sempre na terceira pessoa, ele percebe apenas a morte dos outros. A impessoalidade o tranquiliza porque o instala confortavelmente em um universo sem indagações, ao recusar-se a refletir sobre a morte como um acontecimento que atinge todas as pessoas indistintamente.

Sartre: o absurdo

O filósofo francês Jean-Paul Sartre, influenciado por Heidegger, afirma que a morte é a certeza de que um **nada** nos espera e, por esse motivo, retira todo o sentido da vida, por ser a "nadificação" de nossos projetos. Diferentemente de Heidegger, conclui pelo **absurdo** da morte e também da vida, que é uma "paixão inútil". Assim explicou:

> "[...] a morte jamais é aquilo que dá à vida seu sentido: pelo contrário, é aquilo que, por princípio, suprime da vida toda significação. Se temos de morrer, nossa vida carece de sentido, porque seus problemas não recebem qualquer solução e a própria significação dos problemas permanece indeterminada."
>
> SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 652.

O conceito de náusea, a que Sartre recorre no romance de mesmo nome, exprime justamente o sentimento quando se toma consciência de que o real é absurdo, desprovido de razão de ser. Numa célebre passagem, Roquentin, o protagonista do romance, ao olhar as raízes de um castanheiro, tem a impressão de existir à maneira de uma coisa, de um objeto. Nesse momento, tudo surge como pura contingência, gratuitamente, sem sentido. No entanto, a consciência do absurdo não significa para Sartre a perda da liberdade para criar projetos de vida, porque estes independem da morte, que não constitui obstáculo para a livre ação.

E por que a consciência da morte não impede o agir com **liberdade**? Ao explicar a condição humana, Sartre rejeita a ideia de que possuímos uma essência que defina a "natureza humana". Para ele não há essa natureza, porque inicialmente somos "nada" – sem essência – e vamos constituindo nosso ser por meio de projetos pelos quais damos sentido e criamos a verdade de nosso existir. Por ser livre, é possível negar o que se é até o momento e buscar um novo significado para a existência. Nesse contexto, a morte é apenas um fato exterior ao tempo humano e contra o qual a consciência nada pode.

Hedonismo: do grego *hedoné*, "prazer".

Nadificação: neologismo criado por Sartre para designar, no contexto, que a morte é o esvaziamento das infinitas possibilidades que constituem os projetos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Nos séculos XVIII e XIX, há relatos de crianças que cresceram sem ter contato com a sociedade. Essas histórias inspiraram filmes como *O garoto selvagem*, do diretor François Truffaut, cujo roteiro apresenta a trajetória de socialização de uma criança encontrada depois de passar cerca de 12 anos sem conviver com outras pessoas e que sequer sabia falar e andar como bípede. Explique por que a humanização depende do contato com outros seres humanos.

2. Como é possível conciliar tradição e ruptura? Explique e dê exemplos.

3. Considerando todo o universo que a linguagem simbólica e a reflexão abrem para os seres humanos, é possível dizer que os animais são mortais no mesmo sentido em que nós o somos? Explique em que sentido a consciência da morte nos humaniza.

4. Na passagem a seguir, é descrita a personagem Fabiano, retirante nordestino protagonista de *Vidas secas*, romance de Graciliano Ramos publicado em 1938.

> "Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.
>
> Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? Repeliu-o, vexado: – Esses capetas têm ideias...
>
> [...] O patrão atual [...] berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor, o Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar que era dono. Quem tinha dúvida?
>
> Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse. Ao ser contratado, recebera o cavalo de fábrica, perneiras, gibão, guarda-peito e sapatões de couro cru, mas ao sair largaria tudo ao vaqueiro que o substituísse."
>
> RAMOS, G. *Vidas secas*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999. p. 19-23.

a) Nos dois últimos parágrafos, é narrada a relação de Fabiano com o patrão, que o havia contratado como vaqueiro. De que modo essa relação evidencia o autoritarismo da sociedade brasileira?

b) Que relação é possível estabelecer entre a pobreza da linguagem simbólica de Fabiano e sua condição?

5. Leia o trecho a seguir e responda às questões.

> "Deus já foi mulher. Antes de se exilar para longe de sua criação e quando ainda não se chamava Nungu, o atual Senhor do universo parecia-se com todas as mães deste mundo. Nesse outro tempo, falávamos a mesma língua dos mares, da terra e dos céus. [...] Todos sabemos, por exemplo, que o céu ainda não está acabado. São as mulheres que, desde há milênios, vão tecendo esse infinito véu. Quando os seus ventres se arredondam, uma porção de céu fica acrescentada. Ao inverso, quando perdem um filho, esse pedaço de firmamento volta a definhar."
>
> COUTO, M. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 15.

a) Essa passagem apresenta uma cosmologia ou uma cosmogonia? Explique.

b) O fato de esse tipo de história continuar sendo relatado favorece a preservação de tradições culturais? Justifique.

6. Interprete a tela do pintor René Magritte reproduzida abaixo com base no conceito de existência inautêntica proposto pelo filósofo Martin Heidegger.

© PHOTOTHÈQUE R. MAGRITTE, MAGRITTE, RENÉ/AUTVIS, BRASIL, 2020 - COLEÇÃO MENIL, HOUSTON

Golconda, pintura de René Magritte, 1953.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

7. **Dissertação**. Um dos grandes desafios da contemporaneidade é harmonizar a convivência e as trocas culturais em um mundo cada vez mais globalizado e que, antagonicamente, vive o recrudescimento da xenofobia. Conciliar os interesses do outro, do diferente, com os próprios interesses e os daqueles que são familiares tornou-se um desafio que exige a mobilização de todos. Com base nas citações a seguir e nos conhecimentos construídos ao longo deste capítulo, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O eu e o outro: a relação entre o familiar e o diverso".

> "Num frio dia de inverno, alguns porcos-espinhos se juntaram estreitamente uns contra os outros, de modo que seu mútuo calor os protegesse do congelamento. Mas logo se ressentiram do efeito de seus espinhos que os picavam e que os fizeram se afastar. Quando a necessidade de se aquecer os levava a se aproximar novamente, o mesmo desconforto se repetia, de modo que eles se encontraram hesitantes entre dois males até acharem a distância conveniente com a qual pudessem melhor se tolerar.
>
> É assim que a necessidade de convivência social, nascida do vazio e da monotonia de seu eu interior, aproxima os homens. Mas suas inúmeras qualidades desagradáveis e seus vícios intoleráveis novamente os afastam. A distância média que eles terminam por descobrir e que lhes permite conviver melhor são a polidez e as boas maneiras."
>
> SCHOPENHAUER, A. *Parerga et Paralipomena*. Paris: Éditions Coda, 2010. p. 930. (Tradução nossa)

> "Uma cultura específica é 'civilizada' quando, independentemente da riqueza ou pobreza de sua cultura científica, de seu nível de desenvolvimento técnico, ou da sofisticação de seus costumes, ela tolera em seu seio uma diversidade de crenças ou práticas (excluindo-se, evidentemente, práticas bárbaras). Uma cultura civilizada é sempre virtualmente mestiça. Em suma, uma civilização é enriquecida por uma pluralidade de culturas, enquanto uma cultura é bárbara quando é apenas ela mesma, só pode ser ela mesma, permanece centrada e, portanto, fechada sobre si mesma."
>
> WOLFF, F. Quem é bárbaro? *In*: NOVAES, A. (org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 41-42.

Enem e vestibulares

8. (Enem-MEC)

> "De fato, não é porque o homem pode usar a vontade livre para pecar que se deve supor que Deus a concedeu para isso. Há, portanto, uma razão pela qual Deus deu ao homem esta característica, pois sem ela não poderia viver e agir corretamente. Pode-se compreender, então, que ela foi concedida ao homem para esse fim, considerando-se que se um homem a usa para pecar, recairão sobre ele as punições divinas. Ora, isso seria injusto se a vontade livre tivesse sido dada ao homem não apenas para agir corretamente, mas também para pecar. Na verdade, por que deveria ser punido aquele que usasse sua vontade para o fim para o qual ela lhe foi dada?"
>
> AGOSTINHO. O livre-arbítrio. In: MARCONDES, D. *Textos básicos de ética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Nesse texto, o filósofo cristão Agostinho de Hipona sustenta que a punição divina tem como fundamento o(a)

a) desvio da postura celibatária.
b) insuficiência da autonomia moral.
c) afastamento das ações de desapego.
d) distanciamento das práticas de sacrifício.
e) violação dos preceitos do Velho Testamento.

9. (Unesp-SP)

> "O mundo seria ordenado demais, harmonioso demais, para que se possa explicá-lo sem supor, na sua origem, uma inteligência benevolente e organizadora. Como o acaso poderia fabricar um mundo tão bonito? Se encontrassem um relógio num planeta qualquer, ninguém poderia acreditar que ele se explicasse unicamente pelas leis da natureza, qualquer um veria nele o resultado de uma ação deliberada e inteligente. Ora, qualquer ser vivo é infinitamente mais complexo do que o relógio mais sofisticado. Não há relógio sem relojoeiro, diziam Voltaire e Rousseau. Mas que relógio ruim o que contém terremotos, furacões, secas, animais carnívoros, um sem-número de doenças – e o homem! A história natural não é nem um pouco edificante. A história humana também não. Que Deus após Darwin? Que Deus após Auschwitz?"
>
> COMTE-SPONVILLE, A. *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Adaptado)

Sobre os argumentos discorridos pelo autor, é correto afirmar que a existência de Deus é

a) defendida mediante um argumento de natureza estética, em oposição ao caráter ideológico e alienante das crenças religiosas.
b) tratada como um problema sobretudo metafísico e teológico, diante do qual são irrelevantes as questões empíricas e históricas.
c) abordada sob um ponto de vista bíblico-criacionista, em oposição a uma perspectiva romântica peculiar ao Iluminismo filosófico.
d) problematizada mediante um argumento de natureza mecanicista-causal, em oposição ao problema ético da existência do mal.
e) tratada como uma questão concernente ao livre-arbítrio da consciência, em detrimento de possíveis especulações filosóficas.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

CAPÍTULO

2

Indivíduo, sociedade e cultura

As sociedades humanas se diferenciam das formas de organização dos demais seres vivos pela sua capacidade de desenvolver culturas em um processo no qual valores sociais e padrões de comportamento são criados e compartilhados continuamente. Além disso, as relações nas sociedades são marcadas também por conflitos e contradições. Este capítulo trata sobre a contribuição da sociedade e da cultura na formação dos indivíduos por meio do processo de socialização e explicita a dinâmica contínua das culturas e das sociedades, resultado das múltiplas interferências de ações individuais e coletivas, bem como de ideologias criadas e propagadas por diferentes atores sociais.

Ação individual e estrutura social

Como explicar os padrões de comportamento existentes entre integrantes de uma sociedade? A vida em sociedade exige que os indivíduos se ajustem aos comportamentos e aos valores instituídos em cada cultura e momento histórico. Uma evidência da força com que os padrões sociais se impõem aos indivíduos se manifesta quando alguém decide se rebelar contra padrões estabelecidos. Quando uma regra ou lei é desobedecida, a sociedade aciona diferentes meios de coerção social, que podem ir de uma simples repreensão até a privação total da liberdade.

A relação entre o indivíduo e a sociedade é um tema fundamental nas ciências sociais e está presente na maioria de seus estudos. Compreender essa relação é essencial para entender as ações dos indivíduos e dos grupos na vida social e quais são os elementos – individuais e coletivos – que influenciam na organização da vida social e na definição dos padrões sociais.

Dessa forma, podemos considerar que esses padrões atuam no comportamento social do mesmo modo que os padrões gramaticais organizam a fala e a escrita. Quando conversamos, por exemplo, não refletimos sobre as regras gramaticais que utilizamos, as quais nos permitem ser compreendidos. O mesmo acontece com as regras sociais, vivenciadas no dia a dia. Esse conjunto de regras que regem as pessoas, independentemente da consciência que se tem delas, denomina-se **estrutura social**.

A seguir, veremos como diferentes perspectivas de análise da sociedade foram construídas e como surgiram os principais conceitos produzidos por elas.

HIKRCN/SHUTTERSTOCK

Crianças refugiadas estudam em tendas em Idlib, na Síria, em 2019. As escolas, importantes espaços de socialização, em campos de refugiados, representam para os jovens e as crianças uma esperança para reconstruir suas vidas.

Coerção social: é entendida como a força ou o efeito exercido sobre o indivíduo pelas normas sociais. Na sociologia, tal fenômeno pode ser reproduzido, por exemplo, como imposição de valores culturais já dominantes em uma sociedade ou pela afirmação de uma norma jurídica. Nos dois casos, existe uma medida punitiva associada à norma.

Padrão social: pode ser considerado um modelo pelo qual se estabelecem ações e condutas esperadas pela sociedade em relação a cada um de seus membros. Assim, a sequência esperada de relacionamento conjugal, pelo qual um casal namora, noiva, casa e depois tem filhos, é um exemplo de padrão social presente nas sociedades ocidentais.

Se julgar conveniente, esclareça aos alunos que o determinismo social corresponde a uma modalidade de análise cujo objetivo é explicar um fenômeno como consequência direta de um contexto social específico, estabelecendo uma cadeia de causas e efeitos com base em elementos restritos. Por exemplo: explicar o acentuado analfabetismo de populações rurais somente pela rotina de trabalhos agrícolas exercidos por seus habitantes, desconsiderando outros fatores. Por frequentemente ocasionar preconceitos e reforçar estereótipos, esse tipo de explicação está superado nas análises das ciências sociais, que, hoje, buscam privilegiar análises multicausais e complexas para a compreensão da vida em sociedade.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Charge de Filipe Rocha, 2016. Os padrões estéticos se transformam ao longo dos séculos. Características consideradas belas ou boas em determinadas sociedades podem ser julgadas como fora do padrão em outro contexto histórico ou social.

Análise de imagem

Compare as duas imagens e elabore hipóteses sobre quais pensamentos e sentimentos deve ter a espectadora representada diante de cada uma delas.

A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas

Como é possível que os indivíduos convivam em sociedade de modo organizado? Quem é o responsável pelo funcionamento e pela maneira como se apresentam as várias instituições sociais? Serão os indivíduos capazes de se rebelar contra as regras sociais e de transformá-las?

Ao discutir a relação entre o indivíduo e a sociedade, a sociologia produziu três matrizes clássicas de resposta a essa questão, que podem ser simplificadas e compreendidas conforme apresentado a seguir.

I. A sociedade molda os indivíduos devido à coercitividade dos **fatos sociais**.
II. A sociedade é compreendida como resultado da **ação social** dos indivíduos.
III. A sociedade e os indivíduos são expressão das contradições de **classe**.

Cada uma dessas respostas vincula-se a diferentes correntes teóricas que definiram princípios gerais da sociologia. Esses princípios abrem espaço para outras abordagens metodológicas, as quais procuram explicar as dinâmicas sociais e suas transformações. Essa simplificação não representa um esquema evolutivo do pensamento de autores que se dedicaram a esse estudo, mas apenas mostra que várias teorias são capazes de explicar, de modo distinto, as complexas e múltiplas relações existentes entre os indivíduos e a sociedade em que se encontram.

A procura pelo agente principal dos fenômenos sociais (a sociedade ou o indivíduo) faz parte do movimento da sociologia em busca de seu objeto de estudo. Toda ciência se ocupa de realidades específicas e, portanto, necessita de um objeto próprio para ser descrito e analisado (nas ciências da natureza, por exemplo, a física tem por objeto a matéria e os fenômenos relativos a ela no tempo e no espaço, enquanto a biologia estuda os organismos vivos).

O objeto de estudo da sociologia foi inicialmente estabelecido e sistematizado por Émile Durkheim. Ele reconheceu na sociedade um conjunto de fenômenos que poderiam ser compreendidos separadamente das consciências dos indivíduos nos quais se manifestavam e por meio dos quais eram representados. Durkheim chamou esses fenômenos de **fatos sociais**.

Instituição social: conjunto relativamente estável de padrões culturais estabelecidos coletivamente e que servem de modelo para a construção de comportamentos e ações dos indivíduos; determinam as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos são moldados no decurso de sua socialização. No sentido sociológico, instituição social refere-se a um padrão amplamente aceito de ação que tenta atender às necessidades criadas pelos agrupamentos humanos ao longo do tempo. O casamento é um exemplo de instituição social, pois é uma forma socialmente reconhecida de relacionamento entre indivíduos que supre as necessidades sociais (reprodução e construção de um ambiente de socialização primária) e apresenta caráter normativo (regras como: sustento, guarda e educação dos filhos, mútua assistência e respeito, fidelidade recíproca).

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Para navegar

***Blog* Café com Sociologia**

Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

O *blog*, criado e mantido pelos professores Cristiano das Neves Bodart e Roniel Sampaio Silva, reúne uma série de textos, dicas de filmes, livros, músicas e jogos que tratam de temas ligados aos objetos de estudo da sociologia.

O fato social e a explicação da relação entre indivíduo e sociedade

Os fatos sociais são formas de pensar, sentir e agir cuja manifestação coletiva constitui aquilo que entendemos como sociedade. Apresentam três características principais: são **externos aos indivíduos** (antecedem os indivíduos e existem independentemente de sua vontade ou reflexão), **coercitivos** (impõem penalidades àqueles que não cumprem suas normas) e **gerais** (devem ser reproduzidos por todos os integrantes da sociedade).

Para entender melhor esse conceito, considerem-se as leis. Todos os membros de uma coletividade são obrigados a cumpri-las, mesmo que tenham opinião pessoal desfavorável (por isso elas lhes são exteriores). Seu descumprimento prevê punição ao transgressor (por isso são coercitivas). Ao mesmo tempo, as leis servem de orientação para a conduta de toda a população (por isso são gerais).

Outro exemplo de fato social é o sistema educacional. Nele, as disciplinas já ensinadas e estabelecidas há gerações impõem-se independentemente das vontades individuais (a Educação Básica hoje é, além de um direito, uma obrigação). Essas regras exercem coerção sobre os indivíduos (no sistema escolar, por exemplo, aqueles que não conseguem determinada nota podem ser reprovados) e são gerais (seguidas pela maioria dos indivíduos que participam do sistema).

É possível, assim, reconhecer muitos fatos sociais em nosso cotidiano. A maneira como agimos nos diferentes ambientes (em casa, na escola, na rua), o modo como falamos (o idioma, o sotaque, as gírias), a forma como nos vestimos (as roupas escolhidas, a combinação de cores e acessórios), tudo isso pode ser investigado à luz do método sociológico proposto por Durkheim. Esses comportamentos, ainda que pareçam ou sejam sentidos como escolhas individuais, são estabelecidos socialmente.

De acordo com Durkheim, essa força exterior, que se impõe a todos os indivíduos e permite descrevê-los mediante generalizações observadas em suas características externas (os jovens, as mulheres, os professores, os militares etc.), é o próprio objeto da sociologia. Nesse sentido, ele entende que a sociedade é anterior aos indivíduos, uma vez que os comportamentos gerais e as dinâmicas sociais existem antes deles e os moldam criando padrões coletivos de comportamento.

Para Durkheim, as **relações sociais** podem ser compreendidas com base na ideia de que o todo (a sociedade) é mais complexo que a simples soma de suas partes (os indivíduos). É possível entender essa proposição tomando como exemplo um carro: desconectadas, todas as peças do automóvel não são um carro. Contudo, montadas e encaixadas de modo correto, constituem o veículo com seu funcionamento e uso específicos. Do mesmo modo, os indivíduos precisam estar integrados para que se estruture o todo, a sociedade.

MAURICIO SANTANA/GETTY IMAGES

Espetáculo de música, no Rock in Rio, Rio de Janeiro (RJ), em 2019. Eventos de grande porte são exemplos de atividades que dependem da previsibilidade dos comportamentos sociais.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A ação social e a explicação da relação entre indivíduo e sociedade

Diferentemente das explicações que demonstram o modo pelo qual os fatos sociais e uma consciência coletiva orientam maneiras de pensar, sentir e agir, outra posição teórica e metodológica enfatizou que o único elemento da sociedade que pode ser observado são os indivíduos, suas ações e a compreensão que eles próprios têm de suas ações.

Quando um cidadão obedece à ordem de um policial, quando um pai age em defesa de um filho ou quando um fiel jejua por orientação religiosa, é possível encontrar princípios racionais, afetivos e tradicionais na origem dessas ações. Quem propôs essa perspectiva de análise foi Max Weber. Para ele, a ação dos indivíduos em sua interação social é o ponto de partida da análise sociológica.

Na concepção de Weber, a sociedade existe porque é vivenciada e compreendida por indivíduos racionais que tomam suas decisões conforme sua história e cultura. Uma vez que é possível também observar esses indivíduos, ou a ação consciente deles, o sociólogo alemão elege o sentido da **ação social** como objeto de estudo da sociologia.

As normas sociais – que Durkheim entendia como fatos sociais –, de acordo com Weber, existem por causa do sentido atribuído a elas pelos indivíduos. A sociedade é moldada pelo conjunto de decisões de muitos indivíduos, que reconhecem essas regras, atribuem-lhes sentido e manifestam as razões para obedecê-las de forma consciente.

No entanto, nem todas as ações dos indivíduos são ações sociais. A ação social é diferente de um simples comportamento social, uma vez que carrega um sentido a ela atribuído pelo indivíduo (sujeito da ação). Assim, pode ser definida como toda ação realizada pelos indivíduos levando em consideração a expectativa de outra ação pelos demais.

MARK MAINZ/GETTY IMAGES

A atriz Meg Ryan se esconde atrás de um guarda-chuva para não ser fotografada em um *set* de filmagem em Nova York, Estados Unidos, em 2002. O fato de alguém abrir o guarda-chuva para evitar se molhar não configura ação social; mas, se decide usá-lo para se esconder ou se esquivar de alguém que não deseja cumprimentar, ocorre então uma ação social, pois a atitude vincula-se a uma relação social.

Sob essa perspectiva, a realidade social não pode ser entendida por meio de leis universais nem somente por elementos externos aos indivíduos. A cientificidade da sociologia relaciona-se com sua capacidade de compreender de maneira racional as intenções das ações e as relações sociais.

A observação da realidade para a construção de uma teoria da ação social levou à identificação de quatro tipos fundamentais de ação: tradicional; afetiva; racional orientada a valores; racional orientada a fins.

A **ação tradicional** é motivada por um hábito enraizado ou um costume. Ao perguntar a uma pessoa por que ela realiza determinada ação (como cumprimentar alguém com um aperto de mãos), ela responde que é porque sempre o fez e porque seus pais e antepassados também sempre o fizeram.

A **ação afetiva** é determinada por sentimentos ou estados emocionais. Como exemplo, podemos imaginar um indivíduo que dá uma gargalhada ao ouvir algo que considera engraçado. Tal ato consiste em uma reação momentânea a uma situação inesperada.

A **ação racional orientada a valores** é determinada pela crença consciente em um valor importante para o indivíduo, sem considerar as consequências das ações em favor desse valor. Isso pode ocorrer, por exemplo, com um ativista que participa de uma manifestação em defesa de suas convicções, mesmo correndo o risco de sofrer represálias, como a repressão policial. Apesar de poder produzir efeitos contrários aos objetivos, a ação é elaborada de maneira racional: o ator social considera suas consequências positivas e negativas, mas a orienta conforme seus valores, independentemente dos resultados negativos que possa vir a provocar.

A **ação racional orientada a fins** é aquela determinada pelo cálculo racional que estabelece fins objetivos e organiza os meios necessários para alcançá-los. Pode-se citar como exemplo a estratégia de um jovem para ser aprovado nos exames de ingresso no ensino superior. O estudante define as ações necessárias para atingir esse objetivo, organiza-as racionalmente, pesando prós e contras para sua realização, e opta pela estratégia de ação mais eficiente para atingir a meta planejada.

Nessa concepção, o entendimento da relação entre indivíduo e sociedade tem como foco a intenção da ação do indivíduo (ação social) em relação a outros integrantes com quem está interagindo.

A sociedade, portanto, não existe como um fim em si mesmo ou como uma estrutura que se organiza independentemente da consciência subjetiva de seus agentes, mas como expressão histórica dos valores e da racionalidade dos indivíduos que a constituem.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

O trecho reproduzido entre aspas nesta página foi extraído de: MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 25.

As classes sociais e a relação entre indivíduo e sociedade

Diferente das duas perspectivas vistas anteriormente, uma terceira possibilidade é observar a dinâmica de uma sociedade atentando para sua totalidade, ao identificar o modo como as ações individuais ocorrem de acordo com condições materiais e históricas específicas. Segundo essa perspectiva, os seres humanos devem ser pensados em relação ao que produzem materialmente, e a sociedade, compreendida como resultado da ação recíproca entre os indivíduos.

Karl Marx, em parceria com Friedrich Engels, definiu as bases para a compreensão do objeto da sociologia tendo em mente os aspectos materiais e históricos que ligam o indivíduo à sociedade. Nessa perspectiva, "Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram". Por isso, não é possível afirmar que os indivíduos têm primazia sobre a sociedade ou o contrário, pois sua ação na vida social, assim como a estrutura na qual estão inseridos, é entendida como resultado de determinada situação histórico-social. Do mesmo modo que o nômade não poderia optar por uma residência fixa, o trabalhador moderno também não é livre para escolher suas condições de trabalho (quantas horas deve trabalhar ou o valor do seu salário), uma vez que ambas as situações dependem das condições materiais de determinado momento histórico.

Para Marx, a base material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e cultural. Nessa perspectiva, a posição social dos indivíduos é definida por sua relação com os meios de produção (terras, fábricas, máquinas). O fato de serem proprietários desses meios ou meros trabalhadores seria o elemento fundamental que determinaria a divisão da sociedade em grupos com interesses antagônicos – as **classes sociais**. Desse modo, ele identifica que as leis de uma sociedade quase sempre representam as ideias e os interesses da classe dominante, mantendo sua condição de poder.

Contradições nas relações de produção: propriedade, luta de classes e transformação social

Segundo Marx, pode-se definir classe social como a posição que um grupo de indivíduos ocupa no processo produtivo: de um lado, os proprietários dos meios de produção e, de outro, os produtores (trabalhadores). Nessa perspectiva, a **propriedade privada** dos meios de produção seria a causa maior da dominação de uma classe sobre a outra ao longo da história. Se o trabalhador não dispõe de mais nada além da própria força de trabalho, está submetido ao poder do patrão, que definirá quanto e de que forma ele vai trabalhar, assim como o valor de seu salário, de acordo com as leis existentes e a capacidade de negociação dos trabalhadores organizados.

Marx desenvolveu uma teoria que identifica os **conflitos existentes entre as classes sociais**, estabelecendo-as como unidades de análise sociológica que permitem pensar a relação entre indivíduo e sociedade de maneira recíproca. Não é possível, portanto, pensar o indivíduo sem considerar seu pertencimento a uma classe social e as diferenças de poder e dominação definidas com base em sua posição nas relações de produção. Do mesmo modo, não se pode pensar a sociedade sem compreendê-la como resultado de um processo histórico marcado por contradições. Na sociedade capitalista que Marx analisou, burguesia e proletariado eram as classes que protagonizavam o conflito em meio a uma profunda desigualdade.

Dois indivíduos que tenham nascido na mesma cidade e no mesmo dia, mas que pertençam a classes sociais diferentes, terão sua trajetória de vida individual marcada pelas classes das quais fazem parte. Assim, o filho de uma família de operários terá muito mais possibilidade de seguir a mesma profissão dos pais do que de se tornar empresário.

Marx foi um crítico contundente do capitalismo, especialmente no que tange à exploração dos trabalhadores nesse modo de produção. O pensador alemão ansiava por uma sociedade sem classes, em que a propriedade dos meios de produção seria coletiva, e não privilégio de um pequeno grupo; mas, para isso, seria necessária a tomada de consciência por parte dos trabalhadores e sua organização para a superação do conflito que os mantém em situação de opressão.

A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas

Na sociologia contemporânea, a relação entre indivíduo e sociedade também articula as diferentes percepções sobre o papel e os limites da ação individual.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, por exemplo, interpreta essa relação formulando uma teoria que rompe com a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Destacando a capacidade de a estrutura social ser incorporada pelos agentes, por meio de disposições que orientam o pensar, o sentir e o agir, Bourdieu propõe um conceito central em sua obra, o *habitus*, por meio do qual se evidencia a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Pode-se traduzir tal conceito como um conjunto de gostos ou um estilo de vida que condiciona a ação do indivíduo, o qual tenderá a agir de acordo com o que se espera de sua posição social. Trata-se, portanto, de uma forma de identificar e distinguir indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais. Por exemplo, o tipo de comida e o modo como se come, os gostos musicais e o lazer comuns entre indivíduos da classe trabalhadora costumam diferir daqueles compartilhados por empresários industriais.

***Habitus*:** sistema de disposições incorporadas, tendências que organizam as formas como os indivíduos percebem o mundo social ao redor e reagem a ele, tendo como base classe social, religião, nacionalidade, etnia, educação, profissão, entre outras condições.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PROVA

Pierre Bourdieu também foi um crítico das desigualdades, denunciando os mecanismos de dominação nelas existentes. Uma das questões norteadoras de seus estudos é o modo de reprodução das relações de dominação. Ele concluiu que a posição ocupada pelo indivíduo dentro da hierarquia social depende do acesso a uma composição de capitais: material (renda ou salário, por exemplo), simbólico (prestígio ou reconhecimento), cultural (acesso ao conhecimento e à escolaridade) e social (relações sociais que podem se converter em oportunidades).

O sociólogo britânico Anthony Giddens avalia que o indivíduo na modernidade age de modo dialético em relação às estruturas. Em uma releitura das teorias sociológicas clássicas, Giddens defende que os agentes (indivíduos) são influenciados pelas estruturas em seu cotidiano ao mesmo tempo que as recriam mediante um processo de reflexão sobre sua própria prática. Isso significa dizer que os indivíduos, por exemplo, ao cumprirem as leis, refletem sobre sua aplicabilidade na realidade social, adaptando-a continuamente às necessidades individuais e coletivas da sociedade em que vivem, o que pode alterar as próprias leis que deram origem a essa reflexão.

Giddens entende que estaríamos experimentando um momento de radicalização da modernidade, e essa radicalização das formas de relacionamentos e das instituições nos traria algumas "consequências da modernidade", isto é, viveríamos em uma época de incertezas e de **reflexividade**. Tais incertezas seriam situações de risco às quais estão submetidos os sujeitos nas sociedades contemporâneas, como uma pandemia ou um grande atentado terrorista. A radicalização também resultaria em maior reflexividade, uma vez que os indivíduos, diante das situações e informações cada vez mais diversas do cotidiano, reexaminam constantemente suas práticas sociais, o que lhes poderia conferir alguma autonomia.

Dialética: na tradição marxista, a dialética é uma forma de pensamento e ação segundo a qual o conhecimento advém do embate de ideias contraditórias que se formam com base nas diferentes condições materiais existentes na vida social.

A perspectiva das teorias feministas

Outra contribuição fundamental a esse debate, que procura avançar na análise dos fatores que interferem na relação entre indivíduo e sociedade buscando a superação da visão dicotômica, pode ser encontrada nos estudos de autoras feministas.

A socióloga paulista Heleieth Saffioti, ao analisar os problemas relacionados às desigualdades e à violência de gênero, evidenciou a importância de considerar, em conjunto, as diferentes contradições da sociedade brasileira no que diz respeito às identidades básicas de gênero, raça/etnia e classe social. Para desenvolver um argumento que leva em consideração a história e a vida das pessoas como a história de suas relações sociais inseridas em uma trama complexa de relações de poder, Saffioti, assim como Lélia Gonzalez e outras importantes estudiosas desse campo, ressalta a importância de olharmos para o lugar ocupado pelas mulheres negras trabalhadoras na estrutura social brasileira. Ainda que tendo seus corpos marcados e suas vozes silenciadas pela violência de gênero nas relações cotidianas, essas mulheres seriam, ao mesmo tempo, sujeitos capazes de mover estruturas por meio da contestação das diferentes formas de hierarquização que as têm colocado na base da pirâmide social.

A imaginação sociológica

Considerando o conjunto das perspectivas apresentadas pela sociologia, torna-se evidente que as experiências pessoais não se limitam às consciências individuais, mas devem ser interpretadas como parte da experiência social.

Charles Wright Mills denominou essa característica social como **imaginação sociológica**, conceito que significa, na prática, ir além das experiências e das observações individuais para compreender temas coletivos, de maior amplitude. Dessa forma, é possível compreender por que o assassinato de George Floyd, um cidadão negro, asfixiado por um policial branco em maio de 2020 nos Estados Unidos, levou a uma explosão de manifestações antirracistas nesse país e em diversos lugares do mundo, mesmo em um contexto de circulação restrita devido à pandemia de covid-19. Nesse caso, a imaginação sociológica nos permite enxergar a conexão entre a biografia da vítima e a existência de um racismo estrutural, que marca as relações sociais desiguais e hierarquizadas.

Em um contexto em que as transformações das últimas décadas têm trazido numerosos desafios para os indivíduos em seu cotidiano, cabe à ciência da sociedade o papel de compreender as conexões que existem entre a experiência pessoal e a vida coletiva.

MARK FELIX/AFP/GETTY IMAGES

Cartazes em um protesto na cidade de Houston, Estados Unidos, apresentam demandas por paz e justiça, trazendo como lema: "Vidas negras importam". Expressivos protestos antirracistas foram realizados em reação à morte do estadunidense George Floyd durante abordagem policial em Mineápolis, Estados Unidos, em 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Se julgar necessário, explique aos alunos que a modernidade corresponde a um período histórico e filosófico no qual o ser humano passa a ser visto como indivíduo autônomo, racional e capaz de dominar a natureza. A expressão mais completa dos ideais da modernidade foi o Iluminismo, movimento filosófico e cultural de matriz humanista que marcou o século XVIII e cujo núcleo dinâmico foi a cidade de Paris, na França.

O processo de socialização

As investigações sobre a socialização procuram identificar os elementos sociais que constituem os indivíduos e os efeitos desse processo na sociedade como um todo. É possível dizer, portanto, que a socialização é um processo de assimilação de códigos e padrões culturais de um grupo social por parte dos diferentes indivíduos que o constituem, ou seja, é por meio dela que nos transformamos em seres sociais. Esse processo se inicia no nascimento e continua por toda a vida, por meio do contato permanente entre as pessoas.

Desde os primeiros contatos com o núcleo familiar, passando pela formação de relações amorosas, profissionais ou de amizade, os indivíduos são levados a estabelecer laços entre si. Constroem sua identidade e sua personalidade com base nesse processo ininterrupto, sempre influenciados pelos diferentes elementos presentes na vida social. Para o sociólogo Peter Berger, a socialização constitui a interiorização, pelos indivíduos, da realidade vivida em um desenvolvimento que os integra aos grupos sociais dos quais fazem parte.

Em outras palavras, o modo como uma pessoa age, pensa e sonha está relacionado à maneira como são estabelecidas as relações com os demais indivíduos e grupos sociais. Na sociedade atual, a internet e as redes sociais são elementos importantes nessa construção, uma vez que muitas das informações e dos valores assumidos como nossos chegam até nós por meios digitais.

Mecanismos e agentes de socialização

Nossa relação com a sociedade é mediada pelos **mecanismos de socialização**, que são as formas pelas quais nos tornamos o que somos. Isso ocorre por processos como aprendizagem, imitação e identificação, conforme as referências que nos são apresentadas.

Além desses mecanismos, que dizem respeito ao modo como ocorre a assimilação de tendências e padrões de comportamento e pensamento, é importante destacar os **agentes de socialização**. Trata-se de grupos de pessoas ou instituições que atuam diretamente na definição desses padrões, como a família, a escola, os grupos religiosos, de trabalho, de amigos e os meios de comunicação de massa. Por meio da atuação desses agentes, somos expostos a ideias, valores e representações que nos formam. Assim, o tempo, a intensidade e a qualidade das interações que mantemos com esses agentes terão influência na formação de nossa personalidade, gostos e crenças.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Corrida de toras na Terra Indígena Kayapó, em São Félix do Xingu (PA), em 2016. O esporte coletivo é um exemplo de como os padrões de comportamento e interação organizam os diferentes grupos sociais por meio da incorporação de regras, práticas e ideias pelos indivíduos, além de ser uma forma de interação social e de socialização.

Socialização primária e socialização secundária

Esse processo contínuo de aprendizado social subdivide-se em duas etapas: a **socialização primária**, que ocorre desde o nascimento de uma criança em seu convívio social rotineiro mais próximo com o núcleo familiar, em contatos caracterizados por alto grau de afetividade, que constituem relações diretas e de forte proximidade; e a **socialização secundária**, iniciada ao final da infância e continuada pelo resto da vida, em que os indivíduos são introduzidos a diferentes realidades sociais em espaços como instituições educacionais e esportivas, locais de trabalho, grupos de amigos e associações profissionais.

No século XXI, a difusão das tecnologias da informação e a expansão das redes sociais *on-line* ampliaram o leque de agentes de socialização. Essas redes tornaram-se instrumentos importantes na produção de novos significados, delineando outros tipos de comportamento. Assim, percebe-se que, paralelamente à influência dos meios de comunicação, surgem também novos modos de utilização das tecnologias da informação que influenciam decisivamente a formação dos valores, as relações sociais e os comportamentos de crianças e jovens.

JEFFREY ISAAC GREENBERG 13+/ALAMY/FOTOARENA

Adulto ajuda crianças a plantar árvores no Parque da Paz em Miami, Estados Unidos, no Dia Mundial do Voluntariado Jovem, evento anual que reúne jovens de mais de cem países na realização de serviços comunitários. Foto de 2017. O contato com outras pessoas é essencial para a nossa socialização.

As diversas possibilidades de socialização

Em uma sociedade marcada pela diversidade, há diferentes caminhos para a socialização dos indivíduos. Isso acontece porque a formação dos indivíduos está diretamente relacionada às experiências da vida cotidiana. Nesse sentido, os processos de socialização apresentam, ao mesmo tempo, elementos comuns que remetem aos padrões dominantes na sociedade em que se vive e elementos que dialogam diretamente com a realidade particular de cada grupo social, suas normas e seus valores.

Por exemplo, como a formação da sociedade brasileira ocorreu a partir da dominação portuguesa entre os séculos XVI e XIX, a língua oficial do país é herança dessa relação. A língua portuguesa, portanto, é um elemento comum da socialização primária e secundária da maioria da população brasileira. Entretanto, ela insere ou exclui palavras e modos de falar que são específicos das experiências dos diversos grupos sociais que compõem nossa sociedade e das relações que eles estabelecem entre si nas diferentes regiões do país. Assim, quando chegamos a um lugar do país diferente daquele onde nos socializamos, encontramos dificuldade em entender o significado de algumas palavras utilizadas no dia a dia – o que também ocorre quando pessoas de outras regiões passam a conviver conosco no lugar em que vivemos.

Cada grupo social estabelece com os demais grupos próximos relações que são fundamentais para a sobrevivência coletiva. As regras e os valores relacionados às demandas dessa vivência são transmitidos para as novas gerações por meio de processos os mais diversos e que remetem às tradições culturais, religiosas e econômicas desses grupos. Dessa forma, os processos de formação dos integrantes de nações e grupos indígenas, quilombolas, moradores das periferias, das áreas rurais e urbanas, por exemplo, apresentam semelhanças e diferenças.

Entre os moradores da comunidade quilombola Toca de Santa Cruz, em Santa Catarina, por exemplo, as crianças combinam atividades como andar de bicicleta e jogar futebol com o aprendizado de fazer tranças e participar das cerimônias no terreiro de umbanda. Dessa forma, são integradas aos valores de seus antepassados.

Outro exemplo pode ser observado nas periferias dos grandes centros urbanos do Sudeste. As escolas de samba tornam-se espaços de socialização onde se misturam tradições típicas das culturas afro-brasileiras com elementos da cultura europeia.

É importante entender que os processos de socialização em uma sociedade devem ter como objetivo preparar os indivíduos para conviver com a diferença e combater as hierarquizações que colocam determinadas práticas e saberes como menos importantes que outros. No entanto, as desigualdades sociais também aparecem no modo como são vistos os processos sociais de transmissão das tradições e dos valores. Assim, uma concepção equivocada de sociedade tende a considerar que as normas e os valores das elites econômicas e políticas devem se sobrepor aos dos demais grupos. Isso influencia diretamente o modo como atuam muitas instituições sociais.

MODERNA

Escola: formação, reprodução e transformação

A escola adquiriu um lugar central na formação dos indivíduos. No caso brasileiro, a expansão da educação formal pública ocorrida no século passado ampliou significativamente a passagem dos indivíduos por essa instituição social. Já no século XXI, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, estabeleceu que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade".

Uma das características da escola é transmitir um conjunto de informações, padrões de comportamentos e valores sobre a sociedade na qual os jovens, que são seu principal público, estão sendo inseridos. A esse respeito, convém fazer uma reflexão: de onde vêm os valores que você e os demais estudantes recebem da escola? Qual é o espaço para que suas experiências pessoais e coletivas sejam incorporadas como elementos importantes de formação por essa instituição? Será que todos os grupos sociais veem suas práticas, saberes e tradições igualmente valorizados pelas instituições escolares?

Pierre Bourdieu afirmou que as instituições escolares podem reproduzir e reforçar as desigualdades sociais, caso elas adotem um modelo de ensino que ignore as distinções e as trajetórias dos grupos sociais de onde vêm os estudantes. Em outras palavras, ao tratar o público escolar como indivíduos iguais, a escola reforça as diferenças que foram produzidas fora dela, como as econômicas, as culturais e as políticas.

Para compreender melhor esse argumento, pensemos em um estudante que mora na periferia de um grande centro, tem o hábito de frequentar os museus da cidade e participou, entre outros eventos, de uma mostra sobre arte indígena. Agora, consideremos outro estudante que mora em um município do interior do estado, onde a principal atividade econômica é a agricultura, e que, apesar de interessado, nunca teve a oportunidade de ver presencialmente uma obra de arte ou uma exposição sobre culturas indígenas. Na escola, ao serem apresentados ao tema, eles terão conhecimentos prévios diferentes, que podem permitir ao primeiro estudante compreender melhor o que está sendo explicado pelo professor ou pelo livro didático. Bourdieu chama essa diferença de **capital cultural**. Do mesmo modo, se o assunto discutido na escola for o trabalho prático com a agricultura, o segundo estudante pode possuir saberes prévios que o primeiro não conhece ou domina.

GAO JING/XINHUA/ZUMA WIRE/EASYPIX BRASIL

Crianças visitam o Museu d'Orsay em Paris, França. Foto de 2020. A visita a museus é uma das formas de construir capital cultural.

Educação, comunicação e diversidade cultural: marcos institucionais

1789
Proclamação, na França, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que define, em caráter universal, os direitos individuais e coletivos das pessoas.

1938
Mário de Andrade, então responsável pelo Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, inicia sua Missão de Pesquisas Folclóricas no Norte e no Nordeste brasileiros, cujo objetivo é registrar manifestações da cultura popular.

1948
A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecendo direitos e deveres para a promoção de dignidade, respeito e segurança nos âmbitos civis, políticos e sociais a todos os indivíduos.

1952
Após a Segunda Guerra Mundial, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss produz a obra *Raça e história*, na qual valoriza a diversidade cultural humana e realiza uma crítica ao racismo, ao evolucionismo e à ocidentalização mundial.

1963
O Decreto nº 52.795 regulamenta as concessões públicas de serviços de rádio e TV no Brasil. As concessões precisam ser periodicamente renovadas, dependendo de aprovação pela Câmara e pelo Senado Federal. Atualmente, existem 127 sinais ativos de TV e 476 de rádio no Brasil, que têm sido concedidos sucessivamente para os mesmos grupos que mantêm o monopólio da informação.

1967
Extinção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que concebia os indígenas como sujeitos primitivos que deveriam ser preparados para ingressar na "civilização", proibindo a manifestação de traços de sua cultura, como língua e rituais. Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), que tem como atribuição coordenar e executar as políticas indigenistas do governo federal, protegendo e promovendo os direitos dos povos indígenas e valorizando a diversidade.

A importância do capital cultural

O capital cultural seria todo o acúmulo de conhecimento que se obtém a partir do acesso a determinados conjuntos de hábitos e saberes que são valorizados pela sociedade e pela escola, como, em nosso exemplo, o acesso a obras de arte. Estudantes que, em razão de sua situação econômica e cultural, tiveram acesso a esses conhecimentos terão vantagens em relação aos que não entraram em contato previamente com esses conhecimentos, o que demonstra que o acesso desigual às informações culturais faz diferença no processo da aprendizagem escolar. Não levar essa situação em consideração hierarquiza os estudantes e mantém as desigualdades sociais.

Mas por que o capital cultural é tão importante? Porque o conhecimento escolar tem como orientação os padrões dominantes, ou seja, as práticas, os valores e os hábitos considerados mais importantes por aqueles que controlam política, econômica e culturalmente a sociedade, gerando a reprodução desses valores e a manutenção da hegemonia de determinados grupos sobre outros.

Ao observar as escolas brasileiras e os conhecimentos que são produzidos e discutidos por meio dos conteúdos disciplinares, pode-se verificar que, frequentemente, são priorizados os valores e as práticas oriundos da Europa e é dada menor atenção às tradições indígenas, africanas, quilombolas e das camadas populares urbanas e rurais. Uma tentativa de mudar esse padrão surgiu com a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatória a presença de conhecimentos relacionados à história e à cultura afro-brasileira nas grades curriculares da escola básica. A Lei nº 11.645 de 2008 ampliou esse alcance ao incluir a história e a cultura indígenas nos currículos. Com o aumento dos estudos sobre os conhecimentos, saberes e práticas das populações negra e indígena, desenvolve-se também a pedagogia decolonial, que, segundo a professora Catherine Walsh, busca valorizar outras maneiras de compreender e viver no mundo que questionem o padrão eurocêntrico e as diferentes formas de desigualdade presentes nas sociedades contemporâneas.

Interação social e diversidade

Um elemento central para a construção de cada sujeito na vida em sociedade é sua interação social ou o modo pelo qual ele estabelece relações com os outros indivíduos e grupos sociais. Por **interação social**, entende-se o conjunto das influências recíprocas desenvolvidas entre os indivíduos e entre estes e os grupos sociais. Todo processo de socialização ocorre em um contexto de interação social.

As formas de interação se repetem, embora seu conteúdo possa variar. Os diferentes modos de interação social, como a **cooperação**, a **competição** e o **conflito**, são padrões estáveis, ainda que possam manifestar seu conteúdo tanto no trabalho doméstico quanto nas atividades escolares (cooperação); nos esportes e nos concursos (competição); ou até mesmo nas relações, quando tensas, entre patrões e empregados ou fazendeiros e trabalhadores rurais sem terra (conflito).

Uma das tarefas da socialização é a percepção, por parte dos indivíduos e grupos, da necessidade de adotar condutas reconhecidas socialmente durante o processo de interação social. Quando comparecemos a uma festa de aniversário, independentemente do relacionamento que tenhamos com o aniversariante, estamos conscientes de que determinadas condutas devem ser empregadas naquele momento. Do mesmo modo, em cada ambiente ou situação social, adotamos comportamentos que supomos serem os esperados, os quais variam quando estamos em casa, em uma cerimônia de formatura ou em um velório.

Pedagogia decolonial: conjunto de ações pedagógicas que visa romper com as formas hegemônicas de pensamento, desafiando e derrubando as estruturas sociais, culturais e políticas baseadas no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Esta pedagogia busca contestar padrões de dominação e exploração, valorizando a autonomia e a diversidade, operando além dos sistemas educacionais, em diálogo com experiências críticas e políticas da vida cotidiana e junto a movimentos sociais e culturais.

1988
Promulgação da Constituição Federal, que reconhece o Brasil como um país multicultural e multiétnico, colaborando para a proteção dos direitos de populações tradicionais como as indígenas e as quilombolas.

1996
Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que procura adequar a legislação às transformações em curso na sociedade.

2000
O Decreto nº 3.551 institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial no Brasil, promovendo um alargamento da noção de cultura nas políticas de patrimônio ao incluir saberes, formas de expressão, lugares e celebrações populares no conjunto das referências fundamentais para a preservação da memória nacional.

2003
A Lei nº 10.639 torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Esse documento é ampliado, cinco anos depois, pela Lei nº 11.645, que insere também conteúdos sobre cultura e história das populações indígenas.

2014
Pouco mais de duas décadas depois da criação da World Wide Web (www), base para a difusão da internet, é aprovado, no Brasil, o Marco Civil da Internet. A lei criou mecanismos de proteção ao usuário e estabeleceu o acesso à comunicação como direito fundamental do cidadão.

2018
Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, documento que estabelece quais conteúdos devem ser desenvolvidos nessa etapa da formação, em convergência com os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

EVGENII PARILOV/ALAMY/FOTOARENA

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Nos exemplos das imagens, uma mulher trabalha com soldagem na Rússia, e um homem, com costura em Muriaé (MG): os papéis sociais exercidos pelos indivíduos no âmbito profissional ganham novas possibilidades devido às transformações sociais. Fotos de 2019 e 2018, respectivamente.

Status e papéis sociais em uma sociedade em transformação

Na sociedade e nos diversos processos de interação, indivíduos e grupos ocupam posições sociais associadas a diferentes graus de prestígio, poder, direitos e deveres. Na sociologia, essa condição de prestígio, poder, direitos e deveres é denominada ***status***. Todos os membros de uma sociedade ou grupo social têm uma ou mais posições de *status*. Por exemplo, em uma empresa, patrões, diretores e empregados ocupam lugares distintos na hierarquia. Portanto, apresentam *status* diferenciados.

A cada posição de *status* é atribuída uma maneira específica de agir e de se relacionar na vida social. O mesmo *status* pode envolver diferentes **papéis sociais**, que são os comportamentos socialmente esperados de indivíduos e de grupos em determinada posição. No caso de um estudante, sua posição de *status* comporta papéis sociais como integrante de uma turma, colega, representante no grêmio escolar e usuário da biblioteca. O *status* de estudante é mantido, mas com diferentes obrigações e atribuições, conforme os atores sociais com os quais interage e o contexto em que está inserido.

As posições de *status* e os papéis sociais não são imutáveis. Ao longo da história, o lugar ocupado pelos indivíduos e os papéis que exercem se modificam. As transformações recentes na sociedade brasileira têm modificado os papéis sociais de homens e mulheres, bem como o *status* de diferentes segmentos da população. Nas últimas décadas, a percepção sobre atividades que eram vistas como exclusivas de homens ou mulheres mudou muito, uma vez que qualquer profissão passa a ser possível para ambos os sexos. Do mesmo modo, as atividades domésticas deixam de ter a marca de tarefas femininas e passam a refletir novas relações de poder no interior das famílias e da sociedade, alterando relações sociais cristalizadas e gerando novas perspectivas na socialização, na organização social e na formação das novas gerações.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Diferentes significados de cultura

O termo **cultura** tem diversos significados e usos. Para a sociologia, ela é a base sobre a qual as sociedades humanas constroem seus diferentes modos de vida. É por meio da cultura que buscamos soluções para nossos problemas cotidianos, interpretamos a realidade e interagimos uns com os outros. A maneira pela qual estruturamos a economia, as formas de organização política, as normas e os valores que orientam nossas ações são elementos que estão presentes na cultura. Ao mesmo tempo que orienta nossos saberes e práticas, a cultura é também resultado de nossas ações sociais, por isso está em constante transformação.

A construção da cultura não ocorre de maneira harmônica e igualitária, pois ela é marcada por conflitos e relações desiguais entre os diversos grupos humanos. Ao exaltar a diversidade cultural brasileira, por exemplo, não podemos nos esquecer de que boa parte da cultura popular sofre preconceito. Os processos históricos que geraram essas expressões culturais foram e são marcados por conflitos em que indígenas, negros, mulheres, nordestinos, quilombolas, integrantes de comunidades ribeirinhas e outras minorias sociais são geralmente considerados cidadãos "menos evoluídos", e suas contribuições para a formação da cultura são vistas como inferiores. A história mostra, no entanto, que, diante de interesses políticos e comerciais, os grupos dominantes incorporam esses saberes, costumes e práticas ao padrão cultural estabelecido.

RAFAEL SILVA

Evento organizado pelo grupo *Slam* Campão, em Campo Grande (MS), em 2018. *Slam* é uma competição de poesias faladas que surgiu em Chicago, nos Estados Unidos, nos anos de 1980, realizada geralmente em espaços públicos por coletivos de jovens poetas que se encontram à margem dos veículos de produção e difusão cultural. Tais eventos têm revelado grande efervescência cultural com o protagonismo da juventude pobre e negra das periferias urbanas.

Para assistir

Que mal eu fiz a Deus?

Direção: Philippe de Chauveron. França, 2014. 97 min.

Um casal católico, conservador e preconceituoso não ficou satisfeito quando suas filhas se casaram com homens de diferentes nacionalidades e religiões. Porém, assim que a filha mais jovem anuncia seu casamento com um católico, os pais se sentem redimidos e descobrem que nem tudo é do jeito que gostariam. Em ritmo de comédia, envolvendo crenças religiosas, pertencimentos étnicos e variações culturais, o filme propicia o debate sobre tolerância e diversidade.

Cultura como juízo de valor e como produção social

Para entender os diferentes significados do termo *cultura*, deve-se atentar para algumas formas de sua utilização, e uma delas é a que associa cultura e educação. Ao afirmar que "uma pessoa tem muita cultura", o termo está sendo utilizado no sentido de educação formal ou acadêmica. Nesse aspecto, a cultura produz uma hierarquização dos indivíduos e grupos. Essa, porém, é uma visão típica do senso comum e deve ser problematizada.

Tal como acontece com Jeca Tatu, personagem criado pelo escritor Monteiro Lobato, o habitante das zonas rurais foi muitas vezes identificado como preguiçoso e apático, o que exemplifica um modo preconceituoso de tipificar a cultura sertaneja. Esse é um exemplo de cultura utilizada como critério de valor. Ainda hoje, muitas expressões da cultura brasileira são vistas sob esse viés, sobretudo quando manifestadas por grupos socialmente marginalizados.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Caipira picando fumo, pintura de Almeida Júnior, 1893. A hierarquização das culturas urbana e rural é um exemplo do uso discriminatório e hierarquizante do termo *cultura*.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Cultura e poder

Cada grupo ou coletividade constrói sua visão de mundo com base em contextos históricos e práticas sociais específicas. Desse processo, surgem interpretações e ações que são difundidas socialmente com a pretensão de se tornarem o padrão geral a ser seguido. Quando isso ocorre, estamos diante do que chamamos **ideologia**.

Para perceber como esse processo de construção de um padrão dominante a ser seguido ocorre, pense em sua realidade de estudante. Os conhecimentos, as normas, os valores e as ações pedagógicas com que você interage no espaço escolar são produzidos em contextos históricos específicos e por grupos que têm interesse em sua formação.

A escola tradicional é, portanto, um veículo para a difusão da ideologia dominante, por isso há uma desvalorização da cultura popular, que propõe outras formas de pensar e de agir. Assim, vários saberes e práticas que não pertencem ou não interessam às classes dominantes foram historicamente desconsiderados por essa instituição.

Cultura e ideologia são conceitos que explicam a relação entre pensamento e ação. Diferentes contextos modelam nossas escolhas pessoais, e é necessário considerar que, na atualidade, a expansão das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) é mais um elemento a interferir em nossas opções de vida. Produzidas com base em uma dinâmica que envolve diversos interesses econômicos, sociais e políticos, essas tecnologias provocam transformações no modo como os diferentes atores sociais agem e se percebem no mundo. Por outro lado, a maneira como indivíduos e coletividades se apropriam dessas tecnologias pode alterar o sentido e a utilização original planejada por aqueles que incentivaram sua difusão.

O cineasta Takumã Kuikuro na aldeia Ipatse, Xingu, 2007. Entre os seus trabalhos, o documentário *Pele de branco*, produzido em 2012, trata dos impactos das tecnologias digitais na vida do povo Kuikuro.

VINCENT CARELLI/VÍDEO NAS ALDEIAS

Perceber os múltiplos significados e usos do termo *cultura* é um dos modos de constatar sua importância. Palavra de origem latina, *cultura* deriva de *colere*, que significa "cuidar, cultivar", e pode também adquirir um sentido ligado à saúde fisiológica (cuidar do corpo), à religião (cultuar uma divindade) ou, ainda, à produção de alimentos (agricultura). O uso do termo é, portanto, dinâmico e adquire sentidos diversos de acordo com o contexto social e histórico. Para a sociologia, a cultura consiste, basicamente, no conjunto de práticas, saberes, normas e valores de uma coletividade, servindo de fundamento para as relações sociais nela estabelecidas.

BLAINE HARRINGTON III/ALAMY/FOTOARENA

Mulheres, homens e crianças da etnia hmong almoçam no mercado de Bac Ha, província no norte do Vietnã, em 2017. A cultura pode ser percebida por meio de diversos elementos, como vestimenta, culinária, hábitos alimentares e normas empregadas em relações sociais.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Diferentes formas de cultura

Atualmente, as ciências sociais compreendem diferentes formas de cultura. Suas principais escolas refutam qualquer tipo de hierarquização que resulte na discriminação de pessoas ou de grupos sociais. Nesse sentido, a cultura é pensada como práticas e valores de um grupo social, em sua dimensão material e imaterial, como patrimônio a ser preservado e transmitido. Isso não significa que não seja possível relacionar a produção cultural com os grupos que a geraram. Pode-se afirmar que a cultura assume diversas faces, que, em grande medida, representam os grupos, os sujeitos e os contextos dos quais surgiram, não havendo atribuição de superioridade de uma expressão cultural sobre outra.

A **cultura material**, por exemplo, abrange os bens tangíveis produzidos pelas sociedades, como construções, alimentos, móveis, aparelhos eletrônicos etc. Já a **cultura imaterial** é composta de práticas, expressões, valores, conhecimentos e saberes produzidos pelos membros de uma cultura ao longo do tempo.

HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS

A igreja de Santo Antônio, em Igarassu (PE), é um exemplo de cultura material. Foto de 2019.

MARLON COSTA/FUTURA PRESS

A apresentação do grupo de maracatu rural, em Recife (PE), constitui uma manifestação de cultura imaterial. Foto de 2020.

Cultura erudita e cultura popular

Chamamos **cultura erudita** as práticas, os costumes e os saberes produzidos pelas elites ou para elas normalmente relacionados à produção cultural das classes dominantes, que procuram se distinguir das outras classes.

Por **cultura popular** entendemos as práticas, os costumes e os saberes que têm sua origem nas classes dominadas ou populares. Representa o conjunto de manifestações culturais cuja origem remete a experiências cotidianas daqueles que não pertencem às classes dominantes.

Ao afirmar que a cultura erudita está ligada à cultura institucionalizada, ou seja, em conformidade com regras e padrões considerados oficiais, deve-se entender que a cultura popular expressa o saber não oficial ou não institucionalizado.

A cultura erudita está presente em espaços institucionalizados que acabam por eleger a produção das elites como referência para o que seria a "alta cultura", como é o caso das "belas artes", da literatura e música clássicas, por exemplo. Por outro lado, as manifestações da cultura popular, por fugirem às regras e aos padrões dominantes, tendem a ocupar espaços alternativos, como é o caso dos artistas de rua.

CARL DE SOUZA/AFP/GETTY IMAGES

Ensaio antes da estreia de uma produção de balé no Theatro Municipal do Rio de Janeiro (RJ), em 2018. Por causa de sua origem e do público ao qual era destinado, o balé clássico é um exemplo de cultura erudita. Nos últimos anos, contudo, há uma tentativa de popularizá-lo.

SÉRGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Mala de cordéis do escritor Jurivaldo Alves da Silva, em Feira de Santana (BA). Foto de 2019. A literatura de cordel é um exemplo de valorização do olhar das classes populares sobre o mundo utilizando vocabulário e linguagem peculiares.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Relação entre cultura erudita e cultura popular

Pelo fato de as práticas culturais efetivarem as visões de mundo das diversas classes sociais, deve-se entender que a relação entre cultura erudita e popular também está inserida nesse contexto. Sendo assim, elementos da cultura erudita podem ser utilizados para reforçar a dominação das elites sobre o povo. Em outras palavras, a difusão de determinada forma de linguagem ou sotaque como padrão nacional pode indicar o estabelecimento do domínio linguístico e cultural de um grupo social sobre os demais.

Por outro lado, alguns elementos da cultura popular podem se apresentar como contraponto aos padrões estabelecidos pelas classes dominantes, adquirindo um caráter de resistência cultural ou de ressignificação de práticas e saberes institucionalizados.

A valorização do folclore de diversas partes do Brasil constitui uma possibilidade de difusão das experiências e visões de mundo das classes dominadas ao mesmo tempo que fornece alternativas ao modo de ver e explicar o mundo das classes dominantes.

Com o advento e a consolidação do capitalismo, surgiu uma nova forma de expressão cultural – a **cultura de massa** –, que se caracteriza por transformar as práticas, os saberes e os costumes das diferentes classes em mercadorias.

Como veremos adiante, uma de suas consequências é a indeterminação das diferenças entre as culturas popular e erudita, que, ao serem incorporadas à cultura de massa, perdem sua especificidade e originalidade no cenário social contemporâneo.

JORGE HELY/FRAMEPHOTO/FOLHAPRESS

Desfile da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro (RJ), em 2019. Eventos como esse são exemplos de manifestações da cultura popular, evidenciando a possibilidade da expressão crítica, artística e politizada em espaços muitas vezes disputados por interesses econômicos das classes dominantes. Campeão do Carnaval de 2019, o enredo da escola abordou heróis negros e indígenas para recontar a história do Brasil, trazendo uma bandeira estilizada do país com os dizeres "índios, negros e pobres", com destaque para os setores comumente subalternizados e silenciados nas narrativas tradicionais.

É importante ressaltar que a cultura de massa também apresenta caráter ideológico. Seu atrelamento aos interesses financeiros a transforma numa expressão crucial da visão de mundo das classes dominantes, estabelecendo a padronização da produção, do consumo de produtos e de bens culturais e homogeneizando comportamentos de uma coletividade.

Você pesquisador

Como vimos até aqui, a indústria cultural se diferencia das culturas erudita e popular ao disseminar a cultura de massa, veiculando, por meio de seus produtos, formas de pensar e agir que se tornam hegemônicas e influenciam a visão de mundo da sociedade em geral.

Nesta atividade, você vai investigar o grau de influência da cultura de massa sobre o gosto estético, ou seja, vai refletir sobre a maneira como a exposição contínua a um modelo padronizado de oferta cultural torna as pessoas menos suscetíveis a outros tipos de experiência cultural, levando à desvalorização da cultura produzida em nossos contextos sociais. Para isso, você e seus colegas vão realizar **um estudo de recepção de obras de arte e de produtos da indústria cultural**. Nele, vocês farão um pequeno evento para a exibição de duas obras, um exemplar da cultura popular e outro da indústria de massa, e ainda vão verificar a opinião dos convidados sobre as obras. Acompanhem as etapas de trabalho a seguir.

- Em conjunto com a turma, escolham dois produtos culturais, um regional, que manifeste a produção da cultura popular local, e outro proveniente da cultura de massa. É importante que os gêneros sejam iguais, por exemplo, duas músicas, dois filmes, duas obras de artes visuais.
- Elaborem um questionário para avaliar a opinião das pessoas sobre as obras escolhidas que pode ser composto de questões abertas (sem respostas predefinidas em alternativas), por exemplo: "Você gostou do filme/música/espetáculo? Por quê?"; "Você acha que esse filme/música/espetáculo faria sucesso? Por quê?"; "Que diferenças e semelhanças você percebe entre as duas obras?".
- É importante que o questionário levante alguns dados do perfil das pessoas entrevistadas, como idade e grau de instrução. Assim, vocês perceberão se a recepção das obras é afetada pela idade ou pela escolaridade do público.
- Após elaborar o questionário, criem um evento para a exibição das obras escolhidas e convidem pessoas da comunidade para prestigiá-lo. Busquem variar as faixas etárias, mas fiquem atentos à participação de jovens e crianças caso o conteúdo apresente restrição etária.
- Depois da exibição das obras, apliquem os questionários.
- Avaliem, lendo as respostas dos participantes, qual das obras fez mais sucesso, isto é, qual teve melhor recepção.
- Com base nos resultados, comparem a recepção da obra da indústria cultural com a recepção da obra da cultura popular. Criem, juntamente com o professor e com base nas discussões propostas no capítulo, hipóteses que expliquem o sucesso ou o insucesso das obras estudadas. Nesse momento, pensem nas consequências desse processo para a produção cultural local.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Registro de patrimônio imaterial: um avanço na relação entre Estado e culturas populares

As políticas públicas de apoio e promoção da cultura no Brasil têm como marco institucional relevante a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), em 1937.

Na passagem do século XIX para o XX, definir o que deveria constituir a memória e a identidade do povo brasileiro era interesse prioritário de uma elite intelectual comprometida com um projeto de nação. Tal projeto se baseava no pressuposto de que nossa formação cultural miscigenada nos colocava em uma posição de desvantagem em relação às culturas estrangeiras que nos serviam de "modelo". Com o movimento modernista nas artes e na literatura, já a partir da década de 1920, uma nova interpretação sobre a cultura brasileira começou a ganhar espaço, e o aspecto da diversidade interna do povo brasileiro e de suas matrizes étnicas passou a ser valorizado como marca de nossa especificidade cultural.

A busca dos traços "genuínos" de nossa identidade foi a principal motivação para o projeto da Missão de Pesquisas Folclóricas realizado em 1938 por Mário de Andrade, à época responsável pelo Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. Com o objetivo de registrar manifestações culturais do Norte e Nordeste brasileiros, a missão resultou em vasta produção de material etnográfico.

Mário de Andrade esteve envolvido na criação do Sphan em 1937, no entanto seu projeto ambicioso de pensar formas de preservar e registrar as manifestações da cultura popular não chegou a ser encampado, e as políticas de patrimônio a partir de então estiveram voltadas sobretudo para a preservação de sítios e objetos históricos do passado colonial, o que levou à exaltação de uma memória branca e católica como constitutiva de nosso patrimônio cultural.

O cenário começou a se modificar apenas cinco décadas depois, com a publicação do Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que trata da preservação do patrimônio, dando destaque aos bens de natureza imaterial, integrando atores sociais ligados a minorias étnicas, como indígenas e quilombolas. Tal inovação representa, na visão de muitos especialistas, a retomada do projeto de Mário de Andrade, que, embora não falasse em patrimônio imaterial ou intangível, já apontava para a importância da valorização dos saberes e das práticas da cultura popular. Os bens representativos da cultura imaterial estão especificados no artigo 1º do decreto:

> Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.
>
> § 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:
>
> I – Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
>
> II – Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
>
> III – Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;
>
> IV – Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.
>
> § 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.
>
> § 3º Outros livros de registro poderão ser abertos para a inscrição de bens culturais de natureza imaterial que constituam patrimônio cultural brasileiro e não se enquadrem nos livros definidos no parágrafo primeiro deste artigo.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Atividade

Registre no caderno.

Identifique, na região ou no estado onde mora, manifestações culturais que tenham passado ou estejam passando pelo processo de reconhecimento de patrimônio cultural nos termos do Decreto nº 3.551. Escolha uma delas e pesquise:

a) Que argumentos foram utilizados para reivindicar o registro desse bem imaterial?

b) De que forma os detentores do bem registrado se beneficiaram ou buscam ser beneficiados com esse processo?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

O surgimento da antropologia

A discussão antropológica ocidental sobre cultura, numa perspectiva científica, inicia-se no século XVI. Nesse período, as grandes viagens marítimas permitiram que os europeus conhecessem novas partes do mundo e, assim, entrassem em contato com outros grupos humanos, suscitando debates sobre os hábitos, os costumes e a produção desses grupos.

O surgimento de impérios coloniais europeus estabeleceu um processo de intercâmbio cultural e de dominação em diferentes regiões do planeta cujos efeitos estão presentes até os dias atuais. A reflexão sobre os próprios padrões culturais diante da inesgotável diversidade da criatividade humana tornou-se mais complexa e ganhou uma abordagem científica, preocupada em desvendar os mistérios da organização social humana. O método científico oferecia, assim, uma nova chave para a descoberta de nossas origens e futuros possíveis.

No campo das ciências sociais, a disciplina que historicamente mais se dedica ao estudo da cultura é a antropologia.

Natureza e cultura na antropologia

Os primeiros estudos sobre as diferenças culturais buscaram encontrar respostas em elementos geográficos e biológicos, de modo que os argumentos explicativos tinham por base características relacionadas à natureza de um povo ou região. Daí adveio o **determinismo biológico**, entendendo que as práticas culturais de diferentes sociedades são explicadas com base nas características biológicas da população (incluindo a constituição física e genética de uma população). Essa visão de mundo foi usada para explicar e justificar a dominação das populações negras e indígenas pelos europeus, que se consideravam superiores. Já o **determinismo geográfico** explicava as diferenças culturais com base nas características naturais das regiões, como o clima e o relevo, argumento utilizado para valorizar as nações do norte do globo em detrimento dos povos do sul. Ambas as perspectivas foram superadas pela antropologia, mas ainda estão presentes no senso comum reforçando preconceitos e estereótipos, por isso merecem ser questionadas e desconstruídas.

Para ler

Ideias para adiar o fim do mundo

Ailton Krenak. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Neste livro, o autor afirma que somente o reconhecimento da diversidade e a recusa da ideia do ser humano como superior aos demais seres podem ressignificar nossas existências e frear a destruição socioambiental de nossa era.

Antropologia: surgida no século XIX, a disciplina dedica-se ao estudo das culturas em todo o mundo. Inicialmente, as sociedades não industriais eram seu objeto de interesse, mas depois incorporou-se a análise das sociedades industriais.

Ainda nos primórdios da antropologia, inspirada nas teorias do naturalista Charles Darwin, também teve grande repercussão o chamado **darwinismo social**, que estendia explicações do mundo animal à organização das sociedades humanas. Isso criou modelos classificatórios hierarquizantes, categorizando as sociedades como "atrasadas" ou "avançadas", o que não é mais admitido pela antropologia. Atualmente, outros olhares emergem, valorizando a necessidade de integração respeitosa entre seres humanos e natureza.

Etnocentrismo e antropologia evolucionista

A rejeição a práticas culturais consideradas "exóticas", por serem estranhas à cultura do observador, constitui uma tendência universal que vem sendo problematizada pela antropologia e que, no limite, pode levar a desdobramentos bastante graves, como a imposição de valores e a dominação cultural, com diferentes graus de violência implícita e explícita. Essa forma de pensar e agir é denominada **etnocentrismo**.

Etnocentrismo é, por definição, a visão de mundo característica de quem considera sua cultura e seu grupo étnico mais importantes que os demais. Dessa perspectiva, baseado em critérios de sua própria cultura, o observador julga como atrasados ou sem sentido as práticas e os valores culturais de outros povos ou grupos sociais.

Ao longo da história, os contatos entre povos com diferentes práticas culturais despertaram estranheza, desconfiança e até mesmo rejeição. Em muitos casos, as consequências foram devastadoras para as sociedades militarmente mais frágeis, que, muitas vezes, tiveram seus valores culturais relegados a uma posição subalterna, quando não extintos. Situações como essas podem ser observadas até hoje.

AILTON DE FREITAS/AGÊNCIA O GLOBO

Manifestação indígena na Esplanada dos Ministérios, em Brasília (DF), em 2018, pela demarcação de terras. As práticas derivadas do etnocentrismo colocam em risco diferentes grupos sociais em todo o mundo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

MAURO AKIIN NASSOR/FOTOARENA

Praticantes do candomblé realizam cerimônia religiosa no município de Lauro de Freitas (BA), em 2019. O olhar etnocêntrico produz o preconceito e a discriminação de grupos e culturas, como o que ocorre com os integrantes das religiões afro-brasileiras.

Atitudes racistas e discriminatórias (como a **xenofobia**, que é a aversão ao estrangeiro), derivadas de uma visão etnocêntrica, continuam a ocorrer, apesar de serem combatidas por grupos organizados da sociedade civil e pelo sistema judiciário, quando tipificadas no Código Penal. O olhar etnocêntrico sobre o mundo produz duas atitudes que desqualificam a diversidade: o preconceito e a discriminação. O preconceito ocorre quando grupos ou indivíduos avaliam as práticas culturais de outros com base em valores e opiniões preestabelecidas. Esse tipo de pensamento pode se efetivar por meio de atitudes discriminatórias, ou seja, que tratam de modo pejorativo práticas, valores e costumes de outras culturas.

A primeira teoria social a abordar o tema da cultura foi desenvolvida no Reino Unido do século XIX, especialmente por meio dos estudos de Edward Burnett Tylor. Em seu livro *Primitive culture* (Cultura primitiva), de 1871, Tylor define cultura como "o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade".

Apesar de sua importância na história da antropologia, a escola evolucionista é responsável pela construção de uma concepção já ultrapassada, segundo a qual as sociedades têm início num estado primitivo e tornam-se civilizadas com o passar do tempo. Essa tese contribuiu para justificar o processo de colonização da África e da Ásia no século XIX, pois fundamentava a ideia de que a Europa levaria a civilização aos povos de outros continentes. Baseada em uma visão eurocêntrica do mundo, ou seja, que colocava a cultura europeia como perspectiva por meio da qual as demais culturas deveriam ser julgadas, essa forma de pensar ainda hoje exerce influência em nossa sociedade. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando utilizamos como modelo de civilização os padrões de comportamento típicos do Ocidente – principalmente da Europa Ocidental e dos Estados Unidos – para analisar formas de organização social e práticas culturais de outras regiões do globo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

TANAKRID PROMBUT/SHUTTERSTOCK

SANTHOSH_VARGHESE/ISTOCK/GETTYIMAGES

À esquerda, turistas utilizam elefante para passear em Ayutthaya, na Tailândia, em 2019; à direita, elefantes são usados em cerimônia religiosa em Mysore, na Índia, em 2016. Um dos modos de reconhecer a diversidade cultural é observar a relação das culturas humanas com os animais. Cada uma dessas formas de relação só pode ser compreendida por sua própria lógica.

Diversidade e relativismo cultural

O **relativismo cultural** é uma forma de pensar cada manifestação cultural como legítima e que deve ser entendida de acordo com seus próprios termos, saberes e critérios.

Dessa forma, para contrapor-se ao evolucionismo que dominava o pensamento social e político, foram desenvolvidos, a partir de fins do século XIX, outros métodos de pesquisa e de análise da cultura. O resultado desse esforço intelectual está presente nas diferentes teorias sociais, que têm em comum o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Difusionismo e culturalismo

Entre as escolas contrárias aos postulados da antropologia evolucionista, a ideia comum é a de que as sociedades não são o resultado de um desenvolvimento unilinear e ascendente das culturas, ou seja, a **diversidade cultural** é a regra da vida humana e se manifestaria por meio de empréstimos e de imitação cultural (**difusionismo**) e das trajetórias independentes e não hierárquicas dos grupos humanos (**culturalismo**).

Devotos muçulmanos fazem suas preces diante de uma mesquita em Bhairahawa, Nepal, em 2019. Uma das características de uma crença religiosa é o compartilhamento de símbolos entre seus participantes, que podem ser interpretados pela antropologia.

SIRAJ AHMAD/SHUTTERSTOCK

Funcionalismo, estruturalismo e interpretativismo

Há também as correntes antropológicas que afirmam que as expressões culturais e formas de organização social devem ser compreendidas com base nas funções que cada elemento cultural desempenharia para a integração e a estabilidade de toda a sociedade (**funcionalismo**). Para outras vertentes, a cultura seria entendida como a estrutura do conjunto de sistemas simbólicos (arte, religião, educação) que atuam de modo integrado (**estruturalismo**) ou como uma "complexa teia de significados" compartilhados, elaborada pelos próprios seres humanos e variáveis de acordo com o grupo social (**interpretativismo**).

A diversidade cultural é vista como positiva no âmbito do relativismo cultural, que a compreende como portadora dos direitos de se expressar e de existir.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Ideologia e comportamento social

Na vida social, quando nos deparamos com um problema, tentamos encontrar soluções para ele. No entanto, as soluções encontradas não são neutras, ou seja, não estão isentas de valores. Todos os indivíduos e grupos sociais têm interesses diretamente relacionados às ideias que constroem ou que lhes são apresentadas no processo de interação social. O conjunto de ideias e valores que orientam o comportamento e as decisões dos indivíduos e grupos compõe a **ideologia**.

Como veremos nos tópicos a seguir, a ideologia, assim como a cultura, é um elemento essencial para a compreensão das relações sociais e pode ser entendida também como um mecanismo de controle social.

Do ponto de vista sociológico, o **controle social** compreende os mecanismos que delimitam as ações e as interações sociais seguindo parâmetros previsíveis, incorporados pelos indivíduos por meio da socialização. Pode ser analisado por duas perspectivas básicas: a abordagem funcionalista de Durkheim (que percebe as regras e normas como importantes para manter a coesão e a harmonia social) e a abordagem da sociologia do conflito (que percebe as relações sociais marcadas pela contradição de interesses que leva aos conflitos que movimentam a sociedade ao longo da história). Nessa última perspectiva, o controle social está relacionado à ideologia e ocorre pela ação de diferentes instituições sociais em defesa dos interesses de grupos específicos que detêm o controle econômico, cultural e político.

Mediante processos de socialização, os valores e os padrões de um grupo ou classe social que detém o poder são impostos à sociedade como um todo, como se fossem valores coletivos a serem aceitos como normas. Assim, pessoas ou grupos que se sentem prejudicados podem se organizar para exigir mudanças das mais diversas formas: greves, campanhas nas redes sociais, manifestações de rua, ocupações de prédios públicos, acampamentos à beira de estradas ou diante de órgãos do governo, entre outras. Essas ações podem ser chamadas de **resistência** ou **contra-hegemonia**.

O conceito de ideologia como falsa consciência

Nas ciências sociais, o conceito de ideologia está inicialmente relacionado aos estudos desenvolvidos por Karl Marx. Com base em um debate estabelecido com outros pensadores sobre o desenvolvimento da consciência, Marx, em parceria com Friedrich Engels, desenvolveu o conceito de ideologia como ilusão ou **falsa consciência**. As visões de Marx e Engels sobre o assunto estão expressas em manuscritos de 1846 que se tornaram conhecidos como *A ideologia alemã*.

Nessa definição, Marx procurou se contrapor à visão dominante em seu tempo de que o desenvolvimento da razão humana por si só modificaria o mundo, ou seja, as ideias seriam o fundamento da realidade. Marx contra-argumenta explicando que a sociedade é compreendida em duas esferas: a **infraestrutura** é a esfera de produção dos bens que satisfazem as necessidades humanas, relacionando-se às condições materiais de existência; já a **superestrutura** representa o conjunto das ideias, das leis, das religiões, da moral e das organizações políticas existentes em uma sociedade e sintetizadas na figura do Estado. Essas duas esferas se relacionam mutuamente, devendo ser percebidas como um todo estruturado.

Para ler

1984

George Orwell. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Publicado em 1949, o livro descreve uma sociedade estratificada e sem mobilidade social, em que o monitoramento da população é feito por teletelas espalhadas por todos os lugares. A narrativa é feita por um membro do Partido Externo, confrontado com a realidade asfixiante.

Esferas sociais: infraestrutura e superestrutura

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: produzido pelos autores.

Na visão de Karl Marx, infraestrutura e superestrutura são duas esferas da sociedade que se relacionam e se complementam.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODELO

As bases ideológicas dos discursos

Afirmar que as ideias (que pertencem à superestrutura) são autônomas (desvinculadas da infraestrutura) consistiria em estabelecer uma representação falseada das relações sociais; significaria desconsiderar que as relações materiais de produção fundamentam o modo pelo qual cada um explica e interpreta o mundo. Por isso, a ideologia é vista por Marx como uma falsa consciência da realidade.

Se tomarmos a perspectiva proposta por Marx e Engels, podemos entender a proliferação de discursos sobre meritocracia no mundo atual como manifestação de uma ideologia no sentido de falsa consciência, uma vez que muitos trabalhadores acabam por defender a ideia do mérito associada ao esforço individual, ainda que se vejam em condições de desvantagem em termos de oportunidades educacionais e acesso a direitos fundamentais como saúde e moradia. Esse discurso atende aos interesses da classe dominante por ocultar as causas materiais que contribuem para o sucesso profissional de um indivíduo devido à distribuição desigual de oportunidades e ao acúmulo de condições de vantagem por determinado grupo ou classe social. O discurso meritocrático apresenta forte viés ideológico, seus argumentos desconsideram as desigualdades e dificultam a superação de problemas como a pobreza e o desemprego.

Em todos os momentos históricos, a classe que controla o sistema econômico procura desenvolver um conjunto de ideias que legitime seu controle. Produz, assim, representações da realidade que atendem a seus interesses e lhe permitem continuar a exercer seu domínio sobre as demais classes sociais. Dessa forma, as ideologias da classe dominante tendem a tornar-se a representação da realidade de todas as classes.

Ideologia como visão de mundo

Outra abordagem teórica sobre a ideologia é a do filósofo e político italiano Antonio Gramsci, cujos estudos procuraram valorizar o papel da cultura no desenvolvimento da luta de classes.

Para Gramsci, a ideologia pode ser compreendida como **visão de mundo**, isto é, um conjunto de perspectivas produzidas por diferentes classes sociais que se materializam nas práticas sociais ao mesmo tempo que são influenciadas por elas, formando um sistema de valores culturais. Representa, portanto, o modo pelo qual cada grupo ou classe social atribui sentido a suas experiências no mundo.

Duas consequências importantes derivam dessa visão: a primeira é a valorização da cultura na análise das relações sociais e a segunda é o papel que as classes dominadas podem ter no processo de transformação da sociedade.

Na visão de Gramsci, as ideologias são expressões das experiências sociais e estão profundamente vinculadas às práticas culturais de sujeitos coletivos. Sendo assim, as classes dominantes procuram difundir sua forma de explicar o mundo, de modo que possam condicionar o comportamento cultural das classes dominadas. Quando isso ocorre, estamos diante de uma situação denominada por ele de **hegemonia**, que pode ser entendida como um domínio moral ou político de um Estado ou segmento da sociedade sobre outros, com base não exclusivamente na violência, mas, sobretudo, na construção do consenso e no consentimento daqueles que estão a ela subordinados.

Charge do artista Emanu, 2016. A imagem propõe uma reflexão sobre meritocracia.

EMANU.SE

"Qual é o problema?
É a mesma distância!"

Análise de imagem

Explique a crítica feita pelo chargista à meritocracia.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Hegemonia e controle ideológico

Em qualquer sociedade, o exercício do poder pressupõe alternância entre a coerção e o consenso. O exercício da hegemonia de uma classe sobre as demais prevê o domínio baseado no consenso, e não na força, o que pode ocorrer pela difusão da ideologia da classe dirigente para todas as esferas da vida, de maneira que se torne a concepção de mundo de todas as classes.

Ao pensar no exemplo citado da meritocracia, significa que a classe dominante, ao difundir as ideias sobre o papel dos indivíduos na questão do desemprego, tem como objetivo influenciar o modo como os trabalhadores vão se comportar em seu cotidiano. Portanto, a dominação ocorre também no âmbito das relações culturais.

Para Gramsci, no entanto, as classes dominadas não precisam ser elementos passivos nesse processo, uma vez que podem construir sua própria visão de mundo e contrapor-se à visão dominante, em um processo que estudiosos de inspiração gramsciana denominaram **contra-hegemonia**. Para isso, é preciso a existência de intelectuais vinculados às classes dominadas que possam ajudar a produzir outros olhares sobre o mesmo fenômeno.

Segundo Gramsci, é possível dizer que as organizações sindicais e os grupos políticos e culturais ligados aos trabalhadores podem produzir explicações distintas daquelas apresentadas pelas classes dominantes. Ao fazê-lo, permitem aos trabalhadores e ao conjunto mais amplo da sociedade rejeitar a ideia dominante e mobilizar-se contra as relações vigentes. Logo, as organizações de trabalhadores podem ser uma forma de construção de contra-hegemonia.

O educador e filósofo Paulo Freire elaborou uma reflexão sobre o papel da ideologia que se vale dos dois aspectos utilizados anteriormente. Para ele, a ideologia dominante é incutida na mente e na prática dos indivíduos por meio do processo educacional. A pedagogia tradicional associa-se ao modo de ver e agir das classes dominantes e falseia a realidade, apresentando o olhar dominante como o único possível.

MARCELO GONÇALVES/SIGMAPRESS/FOLHAPRESS

Manifestação de metalúrgicos da região do ABC paulista contra a reforma trabalhista, na rodovia Anchieta, em São Paulo (SP), em 2017. A organização e os movimentos dos trabalhadores são formas de lutar contra a hegemonia das classes dominantes.

Freire discute como a escola reproduz e ensina aos estudantes a ideologia dominante, principalmente quando adota o modelo que ele denomina **educação bancária**. Ele afirma que o modelo de educação adotado na sociedade brasileira produz exclusão, desigualdade e miséria, além de manter as classes populares submissas às elites dominantes.

A educação pode, no entanto, cumprir outro propósito social, de caráter emancipatório. Como Gramsci, Freire considera que a educação também pode ser utilizada como ação contra-hegemônica. Por meio do desenvolvimento de uma ação pedagógica que rejeita os valores pelos quais a ideologia dominante reproduz injustiças sob o discurso do mérito individual, Freire acredita que as classes populares podem produzir um discurso alternativo sobre o mundo, permitindo aos dominados se libertarem do controle ideológico e se tornarem sujeitos ativos na transformação da sociedade.

Cultura e ideologia

Em cada contexto sócio-histórico, determinados padrões de comportamento são valorizados, e outros, desvalorizados ou rejeitados. Essa condição depende da relação entre os diversos grupos no processo de interação social que é marcado por interesses distintos e pela tentativa de as classes dominantes tornarem seus modelos referência para as demais.

Desse modo, a relação entre culturas, grupos sociais, poder político e econômico representa como as conexões entre cultura e ideologia são na vida social.

Uma manifestação cultural de origem popular como o *funk* pode ser caracterizada como expressão social de parcela das classes dominadas da sociedade brasileira. Apesar da origem estadunidense, o *funk* foi ressignificado pelas populações da periferia das metrópoles brasileiras e tornou-se uma de suas referências na construção da identidade.

Por causa dessa origem popular, o *funk* é frequentemente visto como uma manifestação cultural de menor valor e há até mesmo quem não o considere legítima. Muitas vezes, o *funk* também é associado à criminalidade e proibido pelas autoridades policiais. No entanto, como gera retorno financeiro, essa expressão musical é encampada pelos meios de comunicação de massa para se tornar uma mercadoria difundida socialmente. O caso do *funk* mostra como a cultura (práticas, saberes, valores) está sempre articulada com a ideologia (interpretação, compreensão, difusão de ideias) e com os interesses econômicos dominantes.

Trocando ideias

Expressão das periferias e de populações marginalizadas, o *funk* tem seu *status* cultural negado por diferentes atores sociais, como artistas, autoridades públicas e jornalistas. No entanto, apresenta um número cada vez maior de adeptos e espaço crescente na mídia.

- Diante dessa controvérsia, responda: o *funk* é ou não é uma expressão da cultura? Justifique sua resposta.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Indústria cultural e meios de comunicação de massa

Na análise das relações entre cultura e ideologia, uma temática relevante para as ciências sociais é a discussão sobre cultura de massa, indústria cultural e meios de comunicação de massa. A proximidade dos conceitos parece indicar uma coisa só, mas eles constituem elementos distintos na estratégia de consolidação da ideologia vigente.

Uma questão relevante é que, diferentemente das culturas erudita e popular, que são produzidas respectivamente pelas elites e pelas classes populares, a cultura de massa não é produzida *pelas* massas, mas *para* as massas. Ela é gerada no interior da **indústria cultural**, conjunto de empresas vinculadas à classe dominante que tem como função "produzir" cultura. Mas como produzir industrialmente algo que, como vimos, surge das práticas cotidianas dos diferentes grupos e classes sociais?

Isso acontece pela massificação de saberes e padrões de comportamento promovida por parte da indústria ligada à produção de bens culturais (produtoras, editoras e gravadoras, por exemplo) por meio da disseminação de seus diferentes produtos (vídeos, filmes, novelas, revistas, livros etc.). Tal influência sobre o gosto e o pensamento da "massa" revela a ação dos controladores dos meios de produção cultural na construção de certas representações da realidade que acabam por se tornar hegemônicas.

A cultura como mercadoria

Quando um programa jornalístico, por exemplo, apresenta uma notícia, o modo como são narrados os fatos ou apresentadas as entrevistas não é neutro. Procura-se construir determinado olhar sobre a realidade que representa a visão dos donos desses veículos de comunicação. Diante do cotidiano das classes trabalhadoras, a principal forma de obter informações é por meio da televisão e da internet (mais amplamente acessível pela recente popularização dos telefones celulares). Por conta disso, a maneira como essas pessoas interpretam os acontecimentos é influenciada pela forma como a emissora apresenta os fatos. Assim, a televisão é um veículo essencial para a difusão da cultura e da ideologia dominantes.

O estudo da cultura sob a perspectiva das relações de poder e dominação (ou controle social) levou os teóricos Theodor Adorno e Max Horkheimer a criarem, em meados dos anos 1940, o conceito de indústria cultural. Esse conceito foi elaborado para designar o modo como se produz cultura, com base na padronização verificada em qualquer outra produção industrial. Assim, as empresas responsáveis pela produção em massa de bens culturais como mercadoria fazem parte da indústria cultural.

De acordo com Adorno, a produção da cultura passou a ter o lucro como principal finalidade. Esse processo de mercantilização tornou-se um obstáculo para a arte exercer sua função de criticar a sociedade, já que ela passaria prioritariamente pelos administradores e técnicos responsáveis por tornar os produtos mais rentáveis.

Cena do filme *Os vingadores*, de 2012. Os heróis dos enredos presentes na grande mídia manifestam características e modelos de comportamento que são valorizados e difundidos pelos meios de comunicação de massa, os quais exercem o papel de agentes de controle social.

© WALT DISNEY STUDIOS MOTION PICTURES/COURTESY EVERETT COLLECTION/ EASYPIX BRASIL

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Cultura de massa

A **cultura de massa**, como produto da indústria cultural, sustenta-se oferecendo divertimento e produzindo conformismo, pela aceitação acrítica da realidade social tal como apresentada pelos meios de comunicação. Segundo essa perspectiva, a diversão propiciada pelos produtos da indústria cultural promove a padronização dos gostos e muitas vezes mascara os conflitos existentes na sociedade.

Os teóricos da crítica à indústria cultural como reprodutora da ordem social capitalista realizaram suas análises do fenômeno da mercantilização da cultura em um contexto em que muitos dos principais avanços no campo das tecnologias da informação e da comunicação ainda não haviam se concretizado. Atualmente, o desenvolvimento de mídias alternativas, acelerado pela facilidade de acesso à rede mundial de computadores, traz elementos novos para o entendimento da relação entre técnica e crítica. A câmera de vídeo de um aparelho celular pode registrar um mesmo evento retratado pela grande mídia apresentando-o de uma forma mais crítica ou mais profunda, e essas imagens podem ser compartilhadas rapidamente pelas redes sociais. Diferentes *blogs* e canais mantidos por pessoas das mais diversas regiões, culturas e classes sociais têm sido fonte de informação e de conhecimento para diferentes públicos que buscam escapar do controle do oligopólio dos grandes grupos de comunicação.

Nesse contexto, a lógica da relação entre poucos emissores e muitos receptores de mensagens, ainda que não deixe de existir, passa a conviver com um novo universo de trocas. Assim sendo, é possível que uma jovem da periferia de uma grande cidade publique e divulgue suas próprias poesias, escritas ou faladas, sem a necessidade do apoio de uma editora; da mesma forma, podemos assistir a um vídeo produzido por indígenas de alguma etnia do interior do Brasil relatando situações vividas em seu cotidiano. Essas novas possibilidades certamente não anulam o poder dos grandes polos difusores da cultura de massa, no entanto, apontam para a emergência de novas questões a serem pensadas pelas diferentes áreas do conhecimento que abordam a comunicação humana e as relações de poder.

Cultura, ideologia e identidade cultural no século XXI

A partir dos anos 1970, a fusão das telecomunicações analógicas com a informática provocou uma transformação no modo como circulam as informações, o que permitiu uma comunicação multidirecional, desenvolvendo o que o sociólogo espanhol Manuel Castells denomina **sociedade da informação**.

A análise sociológica da sociedade da informação tenta compreender as transformações sofridas pelas sociedades contemporâneas em decorrência do impacto da **revolução digital**. A indústria geradora de serviços e de conteúdos digitais passa a ter importância fundamental na formação de comportamentos e hábitos de consumo. No entanto, a forma como essas mudanças ocorrem precisa ser compreendida entendendo que a tecnologia está relacionada com a produção social e com a cultura.

As tecnologias, bem como as linguagens e as instituições sociais, são parte das construções humanas, são produto da sociedade e da cultura, e tanto sua criação quanto seu uso constituem nossa própria noção de humanidade. Assim, elas não são neutras, e o desenvolvimento tecnológico se orienta por interesses que podem considerar ou não as desigualdades sociais e os abismos digitais.

Sendo assim, é importante considerar os contextos culturais e ideológicos em que essas tecnologias são utilizadas. Por exemplo, os diversos usos das redes sociais *on-line* são influenciados pelo conjunto de visões de mundo em disputa na sociedade, assim como pelos interesses comerciais e políticos de empresas e governantes. Cada acesso a *sites* dá origem a dados que são comercializados para empresas, com fins de *marketing* comercial ou até mesmo eleitoral.

Uma visão otimista da expansão das tecnologias da informação é desenvolvida pelo filósofo e sociólogo Pierre Lévy. Para ele, a propagação das redes sociais *on-line* pode transformar as relações culturais e políticas, gerando novos modos de exercício da cidadania e da democracia, que ele chamou de **cibercultura**. Nesse aspecto, entende-se que o espaço digital poderá concretizar seu potencial político ao ser habitado por culturas cada vez mais diversas e participativas. Um exemplo desse uso político das redes sociais são as manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, conhecidas como Jornadas de Junho, em que essas redes tiveram papel central na organização dos protestos e na mobilização popular.

Na sociedade de massas, há predominância das influências exercidas pelos meios de comunicação de massa na formação das práticas culturais e das ideologias. No entanto, existe espaço para que formas alternativas de concepção de mundo e de comportamentos possam se desenvolver e indicar novos caminhos para ações cotidianas.

Trocando ideias

Em 2016, "pós-verdade" (*post-truth*) foi eleita a palavra do ano pela Universidade de Oxford, Reino Unido. O termo, que no Brasil se popularizou na expressão "*fake news*", significa que fatos passam a ter menos importância do que crenças pessoais. Segundo estudiosos, trata-se de um novo tipo de irracionalismo, que pode, por exemplo, colocar em dúvida o aquecimento global ou espalhar, pelas redes sociais, notícias, sem nenhuma comprovação científica, como a falsa informação de que algumas vacinas se associam à incidência do autismo.

- Sob a perspectiva das ideias do filósofo e sociólogo tunisiano Pierre Lévy, discuta os limites da democratização das relações culturais e políticas nas redes sociais com o advento da cibercultura.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EDIÇÃO DOCENTE

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Os conceitos de fato social, de Émile Durkheim, e de ação social, de Max Weber, representam visões opostas a respeito da relação entre indivíduo e sociedade. Justifique essa afirmação.

2. O conceito de socialização é fundamental para compreender nossas ações e os padrões estabelecidos em uma sociedade. Explique quais são e como atuam alguns de seus principais agentes.

3. O conceito de cultura surge na antropologia no contexto da expansão de projetos colonialistas.

a) Explique a relação entre a emergência dos primeiros estudos antropológicos e as justificativas apresentadas pelo colonialismo como projeto de dominação.

b) Em seguida, comente os avanços que marcaram os estudos antropológicos que buscaram superar a perspectiva evolucionista.

4. Os grafites urbanos são manifestações presentes nos muros de várias cidades do mundo. Vistos por muitos como arte marginal, suas aparições expressam temas e questões especialmente presentes no universo jovem contemporâneo.

Considerando seu conhecimento sobre o tema e as discussões sobre cultura erudita, cultura popular e cultura de massa desenvolvidas no capítulo, como poderíamos classificar essa manifestação? Justifique sua resposta.

5. Bourdieu afirma que o **capital cultural** ao qual o estudante tem acesso pode interferir em sua trajetória escolar:

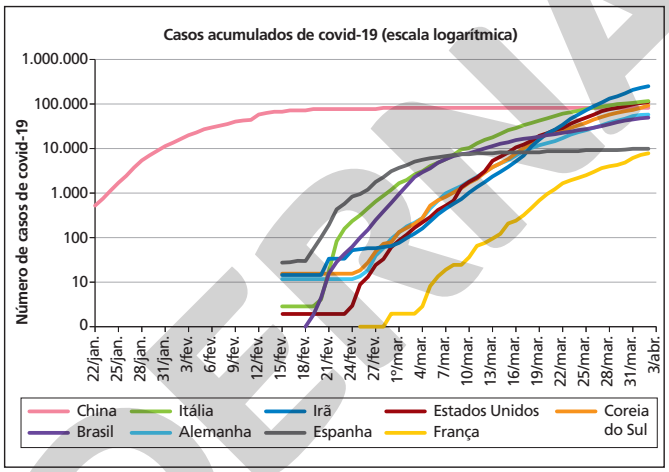
> "Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura".

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Pierre Bourdieu*: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

Reflita sobre casos em que o capital social pode influenciar a trajetória de um indivíduo e converse com seus colegas de classe sobre as diferentes dimensões das desigualdades sociais.

6. No final do ano de 2019 e no início de 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia viral, a da covid-19 (doença respiratória decorrente do coronavírus Sars-CoV-2). Identificada pela primeira vez por médicos chineses, a doença provocada pelo novo coronavírus rapidamente espalhou-se pelo mundo, como demonstrado no gráfico.

Número de casos de infecção por covid-19 em países selecionados (22 jan.-3 abr.) – 2020



ADILSON SECCO

Fonte: WORLDOMETER. *Covid-19 coronavirus pandemic*. Reported cases and deaths by country, territory or conveyance. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Com pouco conhecimento sobre o vírus, pesquisadores imediatamente iniciaram a busca de tratamento e vacina para a doença. Enquanto isso, o isolamento social foi reconhecido como a melhor medida para impedir a disseminação rápida do vírus e o colapso nos sistemas de saúde no mundo inteiro.

No livro *As consequências da modernidade*, o sociólogo britânico Anthony Giddens analisa as transformações radicais da vida social nas últimas décadas. Segundo ele, nossas ações são cada vez mais afetadas por fenômenos globais, e não apenas pelas circunstâncias locais.

Concomitantemente, há um maior acesso público ao conhecimento e à informação, o que provoca maior reflexividade coletiva a respeito dos acontecimentos. A combinação de tais fatores levaria a uma preocupação permanente e à sensação de risco constante.

Analise os dados trazidos pelo gráfico cuja escala logarítmica indica a velocidade de expansão do surto nos países fazendo uso da perspectiva de Anthony Giddens. Em seguida, explique de que forma a teoria de Giddens poderia ajudar a compreender a disseminação viral e as estratégias de redução de danos relativas à pandemia do novo coronavírus.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODELO

7. Leia, a seguir, um trecho extraído do prólogo do livro *Retratos sociológicos*, do sociólogo francês Bernard Lahire.

> "O mundo social está tanto dentro de nós como fora de nós. Na origem de nossas desgraças e de nossa felicidade, tanto individuais como coletivas, ele se diferenciou e se tornou tão complexo que produziu o sentimento de que o íntimo, o singular, o pessoal, se distinguiram por natureza da sociedade (como dois objetos claramente distintos) e até mesmo se contraporiam a ela. Em um estado de diferenciação particularmente avançado, por paradoxo ou por artimanha do mundo social, temos a sensação de uma vida subjetiva não social ou extrassocial. Nada é mais comum do que essa inverdade. O indivíduo, o foro íntimo ou a subjetividade como local de nossa liberdade primordial é um de nossos grandes mitos contemporâneos. [...]"

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos*: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. XII.

Analise o argumento do autor utilizando o conceito de **socialização**.

8. **Conectando com Arte.** *O slam* ou *poetry slam*, evento poético que surgiu em Chicago, nos Estados Unidos, em 1984, é uma competição de poesia falada com influências do *rap* e do *hip-hop*. Semelhantes ao sarau, os *slams*, porém, seguem algumas regras específicas: é vetado o uso de figurinos, cenários e instrumentos musicais; as poesias devem ser de autoria dos participantes e lidas ou recitadas em até três minutos; o júri é escolhido na hora e composto por cinco pessoas do público, que dão notas de 0 a 10; o *slammer* com maior nota entre todos os competidores vence a batalha poética. O evento, que dialoga com o público jovem, é um acontecimento poético e um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, contribuindo para a representação de minorias, como mulheres, negros, pessoas LGBTI e moradores das periferias. Agora que você já conhece um pouco das características desse gênero literário, faça as atividades a seguir.

a) Considerando as relações entre cultura e poder, analise o fenômeno do *slam* utilizando o conceito de contra-hegemonia.

b) *Slam* é um gênero de poesia para ser declamada ou falada em público, informal, marcada por traços de oralidade e coloquialidade. Pode ser comparado aos aedos, da Antiguidade, aos trovadores, da Idade Média, e aos griôs, da cultura africana. Para organizar uma batalha de versos como a dos grupos de *slams*, junte-se a mais quatro colegas e elejam um tema entre: racismo, empoderamento de mulheres, repressão policial, violência do Estado, exclusão de direitos, temática LGBTI, feminismo, machismo ou violência(s) contra a mulher. Cada grupo escolherá um tema e criará um poema para declamar no dia agendado para a competição. Durante o evento, escolham os jurados entre o público, que pode ser formado por outros alunos ou pela comunidade escolar que for convidada a assistir ao campeonato, e lembrem-se de que o poeta deverá contar apenas com a voz e o corpo para realizar sua *performance*.

Enem e vestibulares

9. (Enem-MEC)

> **Texto I** – "Documentos do século XVI algumas vezes se referem aos habitantes indígenas como 'os brasis' ou 'gente brasília' e, ocasionalmente no século XVII, o termo 'brasileiro' era a eles aplicado, mas as referências ao *status* econômico e jurídico desses eram muito mais populares. Assim, os termos 'negro da terra' e 'índios' eram utilizados com mais frequência do que qualquer outro."
>
> SCHWARTZ, S. B. Gente da terra braziliense da nação. Pensando o Brasil: a construção de um povo. *In*: MOTA, C. G. (org.). *Viagem incompleta*: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Senac, 2000. (Adaptado)
>
> **Texto II** – "Índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão díspares quanto os tupinambás e os astecas."
>
> SILVA, K. W.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

Ao comparar os textos, as formas de designação dos grupos nativos pelos europeus, durante o período analisado, são reveladoras da

a) concepção idealizada do território, entendido como geograficamente indiferenciado.

b) percepção corrente de uma ancestralidade comum às populações ameríndias.

c) compreensão etnocêntrica acerca das populações dos territórios conquistados.

d) transposição direta das categorias originadas no imaginário medieval.

e) visão utópica configurada a partir de fantasias de riqueza.

10. (Uerj-RJ)

> "O alemão Franz Boas foi o primeiro a ressaltar a importância do estudo das diversas culturas em seu próprio contexto, a partir das suas peculiaridades. Boas ressaltava não haver cultura superior ou inferior. Para ele, deveriam ser considerados os fatores históricos, naturais e linguísticos que influenciavam o desenvolvimento de cada cultura em particular."
>
> LUCCI, E. A. e outros. *Território e sociedade no mundo globalizado*: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2010. (Adaptado)

A abordagem apresentada no texto foi desenvolvida a partir do início do século XX e originou uma nova perspectiva das ciências sociais em relação ao estudo das culturas.

Essa perspectiva é denominada:

a) relativismo.

b) materialismo.

c) evolucionismo.

d) etnocentrismo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EM PODERIA

CAPÍTULO

3

Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais

O ritmo e a intensidade do crescimento demográfico das populações variam no tempo e no espaço, e são fortemente condicionados pelas conjunturas de vida e pelo processo de urbanização. O deslocamento de pessoas pelo espaço geográfico também interfere na dinâmica das populações. A grande maioria desses deslocamentos acontece dentro das fronteiras nacionais, mas é preciso considerar também as migrações internacionais, que ultrapassam essas fronteiras, impactando fortemente a cultura e a economia tanto dos países emissores quanto dos países receptores, contribuindo com a formação de sociedades multiculturais em diversas regiões do mundo.

Os grandes movimentos migratórios

A história da humanidade é repleta de exemplos de deslocamentos a longa distância. A maioria dos estudiosos acredita que a espécie humana apareceu na África e, mais tarde, se espalhou para outros continentes. Esses deslocamentos difundiram sistemas técnicos e padrões culturais que contribuíram para a formação de sociedades e civilizações.

Na Era Moderna, entre o final do século XV e o início do século XVI, a expansão comercial europeia e a conquista de territórios ultramarinos marcaram um período de grande movimentação da população mundial. As **migrações espontâneas** foram acompanhadas por **migrações forçadas**, por exemplo, de grande número de africanos capturados, escravizados e transferidos em massa para o continente americano.

Movimentos migratórios importantes ocorreram também nos séculos XVIII e XIX e na primeira metade do século XX, ocasiões em que milhões de europeus migraram para diversas partes do mundo, sobretudo para a América e a Oceania, em busca de terra e de trabalho.

Situações de opressão ou de perseguição também resultam em fluxos migratórios, como os que ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e nos anos posteriores a esse evento.

O fenômeno das **migrações internacionais** é característico da Era Moderna, pois se refere ao deslocamento entre Estados nacionais constituídos. A ONU define um migrante internacional como uma pessoa que tenha mudado do seu país de residência habitual e distingue entre migração de curto prazo (mudança por um período superior a três meses e inferior a um ano) e migração de longo prazo (realizada por quem se mantém distante por pelo menos um ano).

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CHRISTIAN BRUNA/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Manifestação em apoio aos imigrantes em Viena, na Áustria, 2015. Na faixa maior está escrito em alemão: "Nenhum ser humano é ilegal", uma mensagem em defesa daqueles que migram sem visto de permanência garantido pelos países de destino.

Deslocamentos populacionais da atualidade

As migrações disseminaram costumes, línguas e religiões de inúmeras comunidades etnoculturais por diferentes regiões do mundo. Desse modo, atualmente, a grande maioria dos países pode ser considerada **multicultural**.

Em números absolutos, a quantidade de imigrantes internacionais vem aumentando sistematicamente nas últimas décadas: eram 84 milhões em 1970, 153 milhões em 1990 e 258 milhões em 2017, a maioria dos quais em idade para trabalhar. De fato, os fenômenos associados à **globalização** que tornam o mundo cada vez mais interconectado, em especial a queda nos preços dos transportes (especialmente o aéreo) e o aprimoramento das tecnologias digitais que difundem informações sobre qualidade de vida e mercado de trabalho no mundo todo, parecem contribuir para o aumento da mobilidade humana.

Entretanto, em números relativos, os imigrantes representavam 3,3% da população mundial em 2015, o que significa, principalmente, que a grande maioria da população mundial vive no país no qual nasceu. Além disso, a porcentagem de migrantes na população vem se mantendo relativamente constante nas últimas décadas, embora tenha ocorrido um ligeiro aumento a partir de 2005. Ao que tudo indica, a globalização tem sido muito eficiente na derrubada das fronteiras nacionais aos fluxos de capitais, mercadorias e de informação, mas essas fronteiras continuam fortemente vigiadas até mesmo com o auxílio de avançados instrumentos tecnológicos para impedir o fluxo de pessoas, em especial em direção aos países mais ricos.

Em termos de direção dos fluxos, embora tradicionalmente os migrantes vindos dos países pobres representem uma parcela não desprezível da força de trabalho de menor remuneração nos países desenvolvidos, os maiores deslocamentos ocorrem entre países em desenvolvimento.

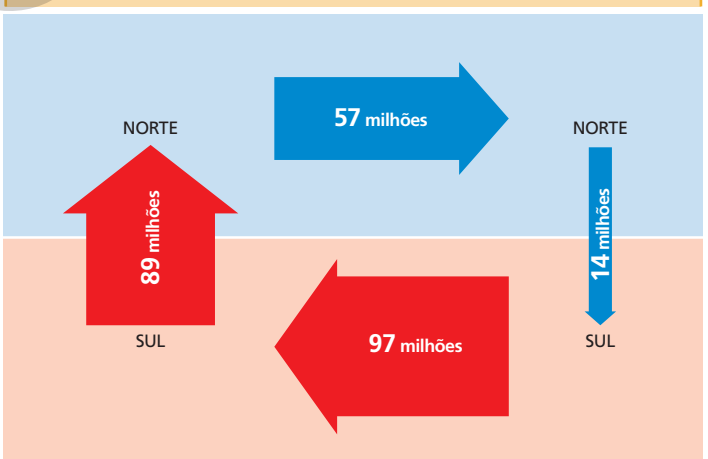
Entre os países do mundo, os Estados Unidos abrigavam o maior número de migrantes em 2015, 48 milhões, mais do que quatro vezes a população migrante da Rússia ou da Arábia Saudita, que ocupavam, respectivamente, o segundo e o terceiro lugar. Porém, é preciso considerar os números relativos para compreender melhor o fenômeno: nos Estados Unidos, os migrantes correspondem a cerca de 15% da população total, enquanto na Arábia Saudita, por exemplo, representam 34%.

Em termos gerais, os países que apresentam maiores porcentagens de imigrantes em relação à população total estão situados no Golfo Pérsico e abrigam grandes reservas de petróleo: é o caso, além da Arábia Saudita, dos Emirados Árabes Unidos, onde os imigrantes representavam, em 2015, mais de 87% da população, do Kuait (73%) e do Catar (68%). Nesses casos, os fluxos migratórios – originados principalmente de países do subcontinente indiano e do norte da África – são motivados pelas oportunidades na indústria petrolífera, alimentando os fluxos "sul-sul".

Nas democracias ocidentais mais ricas, a proporção de imigrantes na população varia: além dos Estados Unidos, destacam-se Áustria (17%), Suécia (16%), Reino Unido e Espanha (13%) e Alemanha e França (12%). Nesses casos, os fluxos migratórios são originados principalmente de países em desenvolvimento e movimentam os fluxos "sul-norte".

Fontes: ONU. *World migration report 2018*. Genebra: OIM, 2017. p. 16; ONU. *Population facts*, n. 2017/5, dez. 2017. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/popfacts/PopFacts_2017-5.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Os quatro grupos de migrantes internacionais – 2017



ADILSON SECCO

Fonte: PISON, G. O número e a proporção de imigrantes na população: comparações internacionais. *Population & Sociétés*, Paris, n. 563, p. 4, fev. 2019.

Na figura, Norte e Sul designam, respectivamente, países desenvolvidos e em desenvolvimento. De acordo com a ONU, em 2017 o número de migrantes que haviam se deslocado entre países em desenvolvimento era maior do que o número de migrantes nascidos em um país em desenvolvimento vivendo em um país desenvolvido.

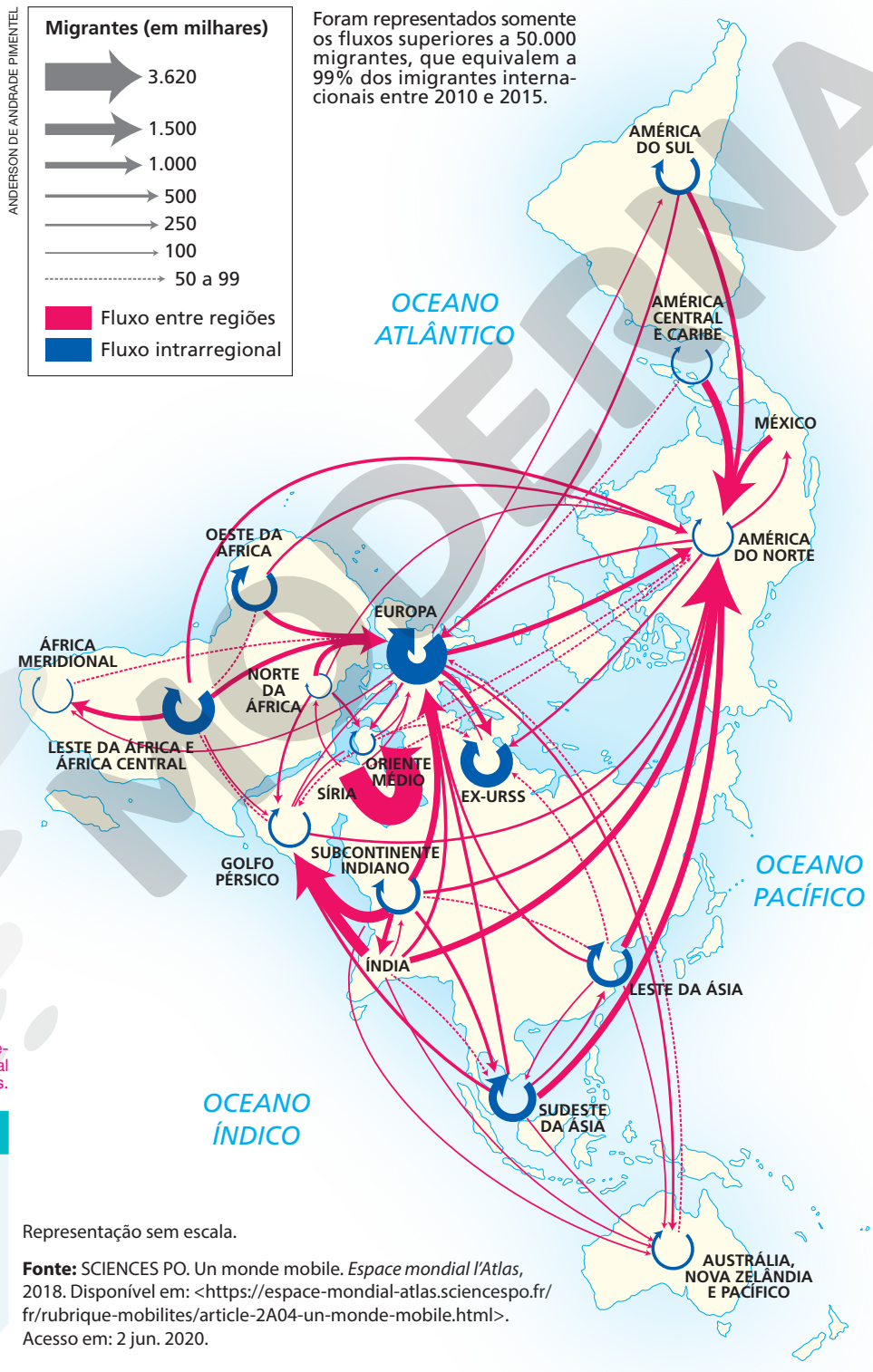
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Os grandes fluxos migratórios regionais

As mais importantes **rotas migratórias** do planeta envolvem os fluxos provenientes da América do Sul e Central e de diferentes regiões da Ásia para a América do Norte, do subcontinente indiano para os países do Golfo, do mundo todo em direção à Europa e, em decorrência da guerra, da Síria para outros países do Oriente Médio. Há, também, grande intensidade dos fluxos intrarregionais, em especial na Europa, entre as repúblicas da antiga União Soviética e nas regiões oeste, leste e central da África.

Fluxos de migrantes – 2010-2015



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Representação sem escala.

Fonte: SCIENCES PO. Un monde mobile. *Espace mondial l'Atlas*, 2018. Disponível em: <https://espace-mondial-atlas.sciencespo.fr/fr/rubrique-mobilites/article-2A04-un-monde-mobile.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Dados de Síria, Índia e México foram representados à parte da classificação regional em razão do volume dos fluxos migratórios.

Análise cartográfica

1. Quais são os principais fluxos de migrantes (entre regiões) apresentados no mapa?
2. Cite os três principais fluxos no interior das regiões mostrados no mapa.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Ásia

Mais de 40% do total de migrantes internacionais nasceram no continente asiático, no qual vivem 4,4 bilhões de pessoas. A maioria deles, porém, continua na Ásia, morando em um país diferente do qual nasceu. Entre os que se deslocaram para fora do continente, os grupos mais expressivos estão estabelecidos na Europa ou na América do Norte.

Os dois gigantes demográficos asiáticos, Índia e China, apresentam os maiores números de emigrantes, embora esses grupos constituam apenas uma pequena parcela da população total desses países. Bangladesh e Paquistão também são países de emigração, dos quais partem pessoas principalmente para os países produtores de petróleo do Golfo Pérsico.

América do Norte

A América do Norte recebe grandes fluxos de imigrantes vindos da América Latina e do Caribe, da Ásia e da Europa. Cerca de 85% dos que ingressam na região se estabelecem nos Estados Unidos, embora a porcentagem de imigrantes na população total seja maior no Canadá (correspondente a 21%, segundo dados de 2015).

Em 2019, os migrantes nascidos no México correspondiam à maior parcela da população de estrangeiros nos Estados Unidos – em torno de 12 milhões de pessoas, cerca de 26% do total de imigrantes. Porém, o fluxo de entrada de mexicanos apresenta uma tendência de diminuição por causa do aumento da fiscalização na fronteira entre os dois países e do aumento das deportações dos migrantes que não possuem autorização de permanência do governo estadunidense. Vale ressaltar que o fenômeno da migração de retorno é bastante expressivo: entre 2009 e 2014, por exemplo, 870 mil mexicanos migraram para os Estados Unidos, enquanto cerca de um milhão que lá vivia regressou ao México. Em compensação, o número de centro-americanos nos Estados Unidos aumentou dez vezes entre 1980 e 2015, em especial devido ao acirramento da violência no chamado Triângulo Norte (Guatemala, Honduras e El Salvador).

Depois dos mexicanos, os migrantes asiáticos, oriundos sobretudo da China, da Índia e das Filipinas, representam o maior contingente entre os que vivem nos Estados Unidos. Saliente-se a forte presença de estudantes nesse grupo: entre 2014 e 2015, os asiáticos representavam 76% de todos os estrangeiros internacionais matriculados em instituições de ensino superior nos Estados Unidos. Caso o fluxo de asiáticos continue aumentando e o de mexicanos diminuindo, estima-se que em 2055 eles formarão o grupo estrangeiro mais numeroso do país.

Europa

A Europa atrai principalmente imigrantes provenientes de suas ex-colônias, em especial da África e da Ásia.

O fim do controle das fronteiras e a livre circulação de pessoas no **Espaço Schengen** foram implantados por um acordo em 1985 entre países europeus. Em 1990 estabeleceram-se medidas de cooperação para a segurança das fronteiras. Até 2018, 26 países integravam esse espaço, sendo 22 membros da União Europeia. Quem entra em um país que faz parte desse espaço pode circular livremente pelos demais.

A facilidade de locomoção entre os países estimula a imigração de pessoas dos locais menos desenvolvidos do Leste Europeu para a porção mais rica da União Europeia.

A livre circulação, porém, tem se mostrado um problema para os países da União Europeia que querem barrar a imigração ilegal e a entrada de refugiados. Grande parte das pessoas que procuram a Europa sem garantia de visto permanente arrisca-se em travessias perigosas pelo Mar Mediterrâneo com a intenção de chegar a Grécia, Itália, Malta e Espanha e, a partir desses países, se dispersar pelo continente europeu.

CARLOS GARCIA RAWLINS/REUTERS/FOTOARENA

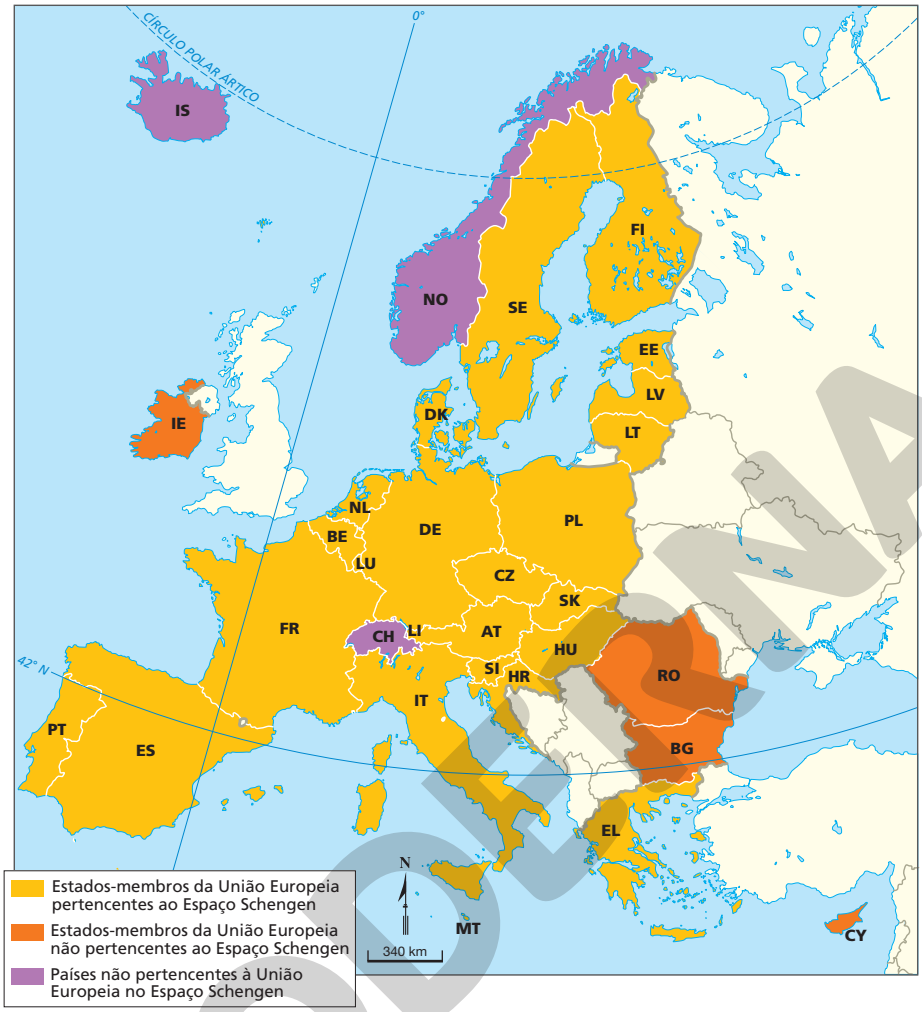
Caravana de imigrantes centro-americanos, principalmente hondurenhos, no México, rumo aos Estados Unidos, em novembro de 2018. O então presidente estadunidense Donald Trump acusou esses migrantes de protagonizarem uma tentativa de invasão.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Espaço Schengen – 2019

AT	Áustria
BE	Bélgica
BG	Bulgária
CH	Suíça
CY	Chipre
CZ	República Tcheca
DE	Alemanha
DK	Dinamarca
EE	Estônia
EL	Grécia
ES	Espanha
FI	Finlândia
FR	França
HR	Croácia
HU	Hungria
IE	Irlanda
IS	Islândia
IT	Itália
LI	Liechtenstein
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
LV	Letônia
MT	Malta
NL	Países Baixos
NO	Noruega
PL	Polônia
PT	Portugal
RO	Romênia
SE	Suécia
SI	Eslovênia
SK	Eslováquia



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: UE. *Europa sem fronteiras*: o Espaço Schengen. p. 2. Disponível em: <https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_pt.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Motivos das migrações

Diversos motivos podem ocasionar as migrações, sendo os **fatores econômicos** os que mais levam as pessoas a deixar suas pátrias. Entre os fluxos ocasionados principalmente por razões econômicas, destacam-se os de mexicanos e de outros países latinos para os Estados Unidos; de países do norte da África para a Espanha; de argelinos para a França e de romenos e búlgaros para a Alemanha. Outras causas podem estar relacionadas à situação de estagnação econômica do país de origem, como aquelas decorrentes de crises políticas, o caso, por exemplo, de migrações partindo da Nigéria, do Kosovo e da Eritreia.

Fatores naturais que provocam grandes cataclismos também podem originar migrações, como foi o caso do terremoto ocorrido no Haiti em 2010.

Fatores políticos que motivam perseguições, conflitos religiosos ou étnicos (como na Síria), guerras (como no Afeganistão), separação e formação de novas nações (como na ex-Iugoslávia e na ex-URSS), além de problemas de fronteira, podem ser responsáveis pela fuga da população de seu território, como os casos de palestinos e sudaneses.

No século XXI, a situação demográfica de muitos países da Europa Ocidental, do Canadá, do Japão e da Austrália constituiu-se um fator de atração de migrantes. Esses países tiveram taxas de fecundidade abaixo do nível necessário para a reposição de suas populações, passando a contar com grande número de idosos. Como consequência, a população economicamente ativa ficou reduzida, o que fez surgir um mercado de trabalho para a mão de obra imigrante.

Para assistir

Fogo no mar

Direção: Gianfranco Rosi.
Itália, França, 2016. 114 min.

Filmado em Lampedusa, na costa sul da Itália, o documentário acompanha a trajetória de imigrantes e refugiados provenientes da África e do Oriente Médio e desvela o contraste entre suas vidas incertas e a rotina pacata dos habitantes locais.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Novos imigrantes

A maior parte dos movimentos migratórios do mundo ocorre de maneira regularizada, ou seja, os imigrantes têm permissão para atravessar as fronteiras e fixar residência no novo país. Embora minoritária, a **migração clandestina** (constituída por pessoas que não têm residência legalizada nos países onde vivem) corresponde a dezenas de milhões de pessoas. Sem documentação apropriada, essas pessoas enfrentam problemas como dificuldade de acesso aos serviços de saúde, educação, segurança e a direitos trabalhistas, além de restrições de locomoção e da impossibilidade em realizar transações bancárias ou alugar um local para morar. Há casos em que a formação educacional e a experiência profissional dos imigrantes também não são formalmente reconhecidas nos países de destino.

No mundo contemporâneo, vem aumentando o fenômeno das **migrações circulares**, ou seja, de percursos migratórios que não se completam com um único deslocamento. É o caso, por exemplo, das pessoas que voltam ao país de origem depois de um tempo trabalhando fora, como o caso visto, em que um grande número de migrantes está retornando ao México após ter residido nos Estados Unidos. Muitos migrantes quando retornam a seus países estão mais qualificados e levam consigo, além de capitais, novas ideias e inovações tecnológicas, o que lhes permite abrir um negócio próprio ou contribuir com obras sociais ou governamentais, melhorando as condições de vida e a situação econômica no país de origem.

Nem sempre é fácil determinar se um país é ponto de origem ou de chegada das migrações, uma vez que pode ocupar as duas posições, como no caso do Marrocos, de onde uma parcela da população migra para a Europa e para os Estados Unidos, e que recebe imigrantes da África Subsaariana que podem tanto se estabelecer no país quanto prosseguir para a Europa ou para outras regiões do mundo. A Turquia também é um país de destino para migrantes africanos e asiáticos – muitos dos quais em trânsito para a Europa –, além de ser a origem de fluxos migratórios para a Europa, especialmente em direção à Alemanha.

A formação de redes de **diáspora** que fornecem ajuda (trabalho, abrigo e orientações quanto à burocracia) a novos migrantes tem por objetivo facilitar a migração e a vida no país de destino. Os migrantes do Sudeste Asiático e os chineses, por exemplo, costumam estabelecer comunidades étnicas no país de destino, o que facilita a manutenção da cultura e o apoio mútuo. As redes sociais na internet também propiciam o contato entre os migrantes no país de destino e entre eles e as pessoas de seu país de origem, reforçando a manutenção de laços culturais e possibilitando a troca de informações sobre oportunidades de trabalho.

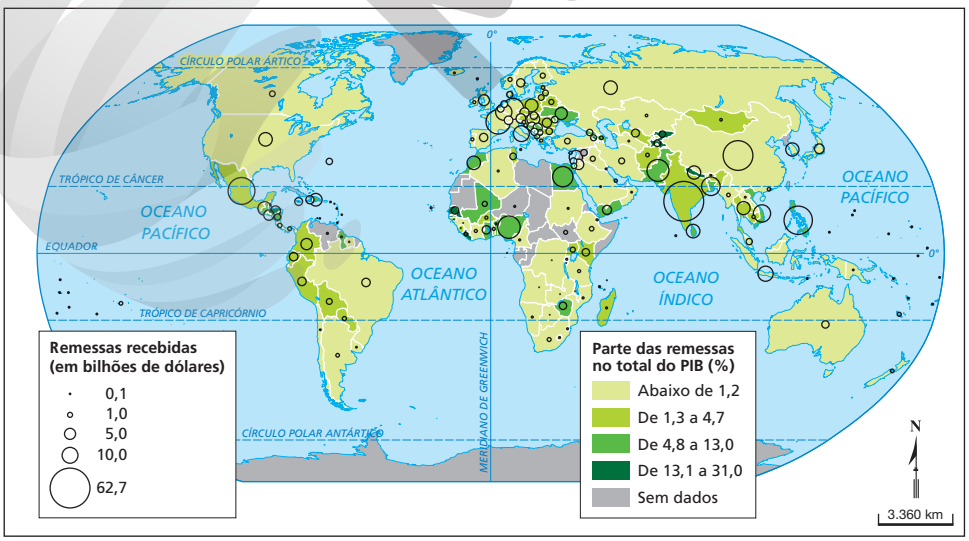
Produto Interno Bruto: indicador de desempenho das economias, é a soma do valor dos bens produzidos, das atividades comerciais e dos serviços em um território.

Remessas financeiras

As remessas financeiras de emigrados para seus países de origem são fonte de divisas significativas para países menos desenvolvidos. Em muitos locais, tais remessas equivalem a uma parte importante das exportações e do Produto Interno Bruto (PIB) dos países de origem. Desde a década de 1990, esses valores superam, em muitos casos, o esforço internacional de ajuda ao desenvolvimento.

Em 2016, os cinco principais países receptores de remessa foram Índia, China, Filipinas, México e Paquistão. Entretanto, quando se considera o total de remessas em relação ao PIB, destacavam-se Nepal, Libéria, Haiti, Tonga e Quirguistão – onde foram correspondentes a mais de um terço do PIB.

Remessas financeiras dos imigrantes para o país de origem – 2016



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: SCIENCES PO. Un monde mobile. *Espace mondial l'Atlas*, 2018. Disponível em: <https://espace-mondial-atlas.sciencespo.fr/fr/rubrique-mobilites/article-2A04-un-monde-mobile.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Diáspora: dispersão ou deslocamento populacional de determinado lugar para várias áreas.

Para ler

Migração e globalização: um olhar interdisciplinar

Glória Maria Santiago Pereira, José Ribamar Souza Pereira. Paraná: CRV, 2012.

Associando as migrações ao contexto da globalização, pesquisadores de diversas áreas abordam a questão descrevendo o panorama desses movimentos, o problema de gênero, raça e religião nos processos e a construção de identidade nas diásporas, entre outros assuntos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Xenofobia

Além dos problemas de inserção no mercado de trabalho e das dificuldades em se estabelecer em um país novo, os imigrantes muitas vezes ficam sujeitos à discriminação cultural e étnica. Parte dos habitantes do país de destino tem atitudes racistas, de intolerância e/ou preconceito, conhecidas como **xenofobia** (ações discriminatórias, de aversão e de ódio ao estrangeiro), chegando até mesmo a se organizar em grupos ou partidos para propor o fechamento das fronteiras ou a expulsão dos imigrantes.

JOHANNES SIMON/SÜDDEUTSCHE ZEITUNG PHOTO/KEYSTONE BRASIL

Manifestantes pró e contra imigrantes se encontram em manifestação na cidade de Munique, Alemanha, em 2018. No cartaz segurado por um membro do grupo contra a imigração lê-se a mensagem "Nós sustentamos vocês". É comum as pessoas saírem às ruas do país para expressar repúdio a manifestações de caráter racista e xenófobo de parte da população. Usualmente, os dois grupos são separados pela polícia, para impedir confrontos violentos.

Os Estados e a diversidade cultural

Além das divisões e uniões territoriais para a constituição de novos países, o ritmo das migrações internacionais acelerou o processo de formação de sociedades multiculturais. Como consequência, muitos Estados têm procurado modos de estabelecer uma unidade nacional em meio a essa pluralidade.

A diversidade cultural, contudo, pode ser a base sobre a qual Estados autoritários assentam projetos políticos de exclusão, ignorando direitos de determinados grupos culturais ou religiosos em seu interior. Na África do Sul, por exemplo, foi mantida por longo tempo a política do ***apartheid***, regime racista que discriminava a maioria negra, obrigando-a a se manter à parte da sociedade, formada principalmente por uma minoria branca descendente de imigrantes europeus.

Além da discriminação, muitos grupos étnicos e migrantes comumente sofrem privação da liberdade, imposta de várias maneiras. A liberdade cultural, definida como a livre escolha de identidade, valores e modo de vida, é desrespeitada sempre que esses preceitos não são reconhecidos ou são violados.

Assumindo trabalho pesado e com baixa remuneração, uma parte dos migrantes vive nos subúrbios das cidades, em **guetos**, bairros afastados e diferenciados etnicamente, nos quais, geralmente, o custo de vida é menor e onde são estabelecidas relações com pessoas da mesma origem ou com outros grupos imigrantes. Esses locais, onde pode ser observada a formação de redes de solidariedade, representam a segregação espacial relacionada ao fenômeno das migrações nas grandes cidades.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Tipos de exclusão

A ONU define dois tipos básicos de exclusão: a de participação e a do modo de vida. A **exclusão de participação** ocorre quando pessoas ou grupos são discriminados por suas diferenças culturais (crenças religiosas, língua, vestuário, cerimoniais, culinária, origem social), encontrando dificuldade em atuar na sociedade mais ampla. Essa segregação exclui as pessoas do processo de participação na educação formal, no mercado de trabalho ou nas esferas políticas.

A **exclusão do modo de vida** é o não reconhecimento de hábitos e costumes próprios de um grupo, o que o obriga a abrir mão de seus valores para viver conforme preceitos de grupos dominantes. Como exemplo pode ser citada a situação da população muçulmana na Europa, que tem sido alvo de leis relacionadas à desapropriação de seus costumes, como a proibição da construção de minaretes em mesquitas na Suíça e a restrição do uso, em locais públicos, de vestimentas que cobrem o rosto, como o *niqab*, na França, na Dinamarca e nos Países Baixos.

Minarete: torre dos templos religiosos islâmicos.

***Niqab*:** lenço usado por mulheres islâmicas para cobrir os cabelos e o rosto em ambientes públicos. Seu uso foi proibido na França sob alegação de garantir a segurança e a identificação individual.

Ações afirmativas

As **ações afirmativas** – entendidas como toda política pública que tem como objetivo reduzir ou eliminar as desigualdades entre grupos excluídos e garantir a igualdade de oportunidades – podem minimizar a discriminação e assegurar direitos iguais às comunidades marginalizadas por questões de deslocamento, por situações históricas (escravização colonial, por exemplo) ou por pertencerem a grupos étnicos culturais discriminados.

Alguns países tentam compensar a segregação, que provocou desvantagens históricas, buscando igualdade de direitos para as comunidades negras por meio da revogação de leis racistas e de propostas que promovam a inclusão socioeconômica dessa população.

Na África do Sul, as ações afirmativas procuram compensar as diferenças de rendimentos provocadas pelo *apartheid* e garantir a participação da população negra nos serviços públicos, nas universidades, em atividades econômicas diversas, entre outros espaços. Na Malásia, após conflitos étnicos ocorridos em meados do século XX, a maior parte da população – constituída por grupos nativos que viviam em grande desvantagem no que se refere à situação econômica – obteve direitos especiais de acesso a terra, empregos e educação.

Embora as ações afirmativas melhorem a situação dos grupos desfavorecidos e contribuam para a estabilidade social, as dificuldades para sua implantação são grandes. Muitas vezes, as diferenças étnicas se perpetuam por meio de privilégios de grupos políticos historicamente estabelecidos no poder, como no caso dos chineses, indianos e britânicos que chegaram à Malásia durante o domínio do Reino Unido. Da mesma forma, as dificuldades de acesso à educação formal contribuem para que pessoas de grupos discriminados não consigam ocupar cargos de maior qualificação.

SUBODH AGNIHOTRI/SHUTTERSTOCK

Museu do *Apartheid* em Johannesburgo, África do Sul, 2019. Inaugurado em 2001, o espaço resgata a história do regime de segregação que vigorou no país entre 1948 e 1994. Os visitantes são recebidos como se estivessem no regime do *apartheid*: há entradas separadas para "brancos" e "não brancos".

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

As migrações e os desafios para o século XXI

A necessidade de mão de obra levou muitos países a incentivar a imigração até a década de 1970, caso de Arábia Saudita e Catar, ricos em petróleo, ou de países europeus devastados pela guerra, que necessitavam de trabalhadores para sua reconstrução, como a França.

Após a fase de estabilização econômica nos países europeus, ocorrida a partir da década de 1990, houve aumento nas taxas de desemprego, por isso muitos deles estabeleceram **políticas migratórias restritivas**, que ocasionaram o aumento das migrações clandestinas.

Fronteiras vigiadas

Para impedir as migrações ilegais e a entrada de refugiados, desde a década de 1990 muitos países desenvolvidos mantêm as fronteiras fechadas sob constante vigilância.

Mesmo tendo necessidade de novos fluxos de pessoas jovens, em idade de trabalhar, a imigração (principalmente a ilegal) é assunto que preocupa a União Europeia.

Existe um consenso entre os países que compõem a União Europeia de prestar auxílio àqueles membros que, por sua situação geográfica (proximidade do mar), recebem maior número de imigrantes ilegais e refugiados, como a Grécia, a Espanha, a Itália e Malta. São propostas políticas coordenadas cujo objetivo é conter a imigração ilegal, sugerindo a repatriação dos chamados "sem papel". O bloco mantém um sofisticado sistema de vigilância marítima para proteger as fronteiras da imigração ilegal.

As fronteiras cada vez mais se militarizam e contam com alta tecnologia em sistemas de vigilância: além de muros, campos minados e controles policiais, há também vigilância eletrônica e térmica. Entretanto, nem a maior proteção das fronteiras, até mesmo com a utilização de sofisticados meios tecnológicos, tem inibido as migrações internacionais.

Os Estados Unidos, apesar de necessitarem de mão de obra dos migrantes, têm adotado uma política enérgica para impedir a entrada ilegal de migrantes ao longo dos 3.200 quilômetros de fronteira com o México. Sua política repressiva na fronteira e a deportação dos que não possuem documentos para permanecer em território estadunidense foram fatores que coibiram a imigração ilegal.

As políticas que visam impedir as migrações ilegais com o fechamento de fronteiras, que são mantidas sob constante vigilância, ignoram muitas vezes os princípios de direitos humanos como a autonomia e a dignidade da pessoa.

A imigração ilegal é, sobretudo, arriscada: somente no Mar Mediterrâneo, pelo menos 34 mil pessoas perderam a vida rumo à Europa entre 1993 e 2018. Outros lugares que oferecem perigo de morte são as fronteiras entre os Estados Unidos e o México, e as do leste da África.

Para assistir

Intocáveis

Direção: Eric Toledano, Olivier Nakache. França, 2012. 112 min.

O filme narra a história verídica de um imigrante do norte da África que trabalha para um milionário francês tetraplégico. Aos poucos, os distantes mundos vão se aproximando, o que propicia a formação de uma sólida amizade.

Principais muros fronteiriços – 2015

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: AFP. *The world's main fortified borders*. Disponível em: <https://i1.wp.com/www.armenpogharian.com/wp-content/uploads/2016/06/Map-of-Worlds-Walls.jpg>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A situação dos refugiados

Segundo a ONU, no final de 2018, o número de **refugiados** no mundo – pessoas que procuraram abrigo em outro país em razão de conflitos, guerras civis, perseguições políticas, religiosas ou étnicas – era 25,9 milhões. Afugentados por grupos armados ou em busca de amparo por medo da violência, essas pessoas se viram diante da necessidade de procurar um novo país para fixar residência.

Em 2017, ainda de acordo com a ONU, os países em desenvolvimento abrigavam 85% dos refugiados mundiais, e os países mais desenvolvidos, apenas 15%. Isso ocorre porque geralmente essas populações se deslocam para países vizinhos, onde são montados acampamentos bastante precários, muitas vezes sob supervisão da ONU, para recebê-los. Nesses campos, milhares de pessoas não têm trabalho nem atividade regular, dependem da ajuda humanitária e muitas vezes, por superlotação, são obrigadas a esperar dias ou semanas até poderem ser acolhidas em segurança.

O **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados** (Acnur) foi criado em 1950 em meio ao contexto turbulento posterior às duas guerras mundiais. No ano seguinte seria firmada a **Convenção das Nações Unidas sobre os Refugiados**, segundo a qual toda pessoa perseguida no país de origem em virtude de sua religião, sua ascendência étnica ou suas opiniões políticas tem direito à proteção internacional e ao asilo.

O direito de asilo

Como vimos, nas últimas décadas as leis dos países mais ricos vêm se tornando cada vez mais rigorosas no que diz respeito ao acolhimento de refugiados. A União Europeia, por exemplo, criou na década de 1990 o conceito de **terceiro país seguro**: se um refugiado já tiver passado por um país considerado seguro, ou seja, no qual ele não tenha sido ameaçado por perseguições religiosas ou étnicas, é concedido o direito de negar-lhe o pedido de asilo. Tanto na Europa como nos Estados Unidos, uma parcela crescente dos pedidos de asilo é negada sob a alegação de que os refugiados são na verdade imigrantes em busca de trabalho nas economias mais prósperas.

Do ponto de vista dos refugiados, o reconhecimento do direito de asilo é apenas o primeiro passo em direção a um acolhimento efetivo. O asilo deveria ser acompanhado de políticas públicas direcionadas à integração e ao acesso das pessoas nessas condições ao mercado de trabalho. Entretanto, tais direitos são garantidos apenas em alguns poucos países europeus, como os Países Baixos e os países escandinavos. As poucas ações de integração são realizadas por organizações não governamentais (ONGs) e organizações comunitárias, o que ocasiona uma situação de exclusão cultural, social e econômica no país que cedeu abrigo.

Refugiados ambientais

Em muitos locais do planeta, uma nova modalidade de migrantes tem surgido: são os refugiados movidos por **problemas ambientais**. Embora não sejam oficialmente reconhecidos pela ONU como refugiados, há uma grande pressão internacional para que eles também tenham garantidos direitos de asilo e reassentamento em outros países.

Áreas costeiras e ilhas já vêm sofrendo com o problema. Arquipélagos do Pacífico Sul podem desaparecer nos próximos anos. Ao norte de Papua Nova Guiné, no arquipélago de Carteret, os habitantes foram obrigados a deixar suas casas em razão da elevação do nível do mar, fenômeno provavelmente relacionado ao aquecimento global. Cidades estão sendo invadidas pelas águas do mar, dificultando a agricultura. Em geral, tais **migrações internas** costumam ocorrer para outras regiões do mesmo país.

Problemas naturais – somados aos ecológicos induzidos pelos seres humanos, como as mudanças climáticas – têm como consequências, por um lado, secas e desertificação nas áreas mais áridas, e, por outro lado, elevação dos índices de chuva e aumento das inundações em áreas tropicais. O resultado tende a ser escassez de recursos, fome e migrações em massa, transformando milhões de habitantes, principalmente de países menos desenvolvidos, em refugiados por problemas ambientais.

SAI AUNG MAIN/AFP

Durante a temporada chuvosa no sul da Ásia, uma inundação deixou pessoas desabrigadas na cidade de Ye, Mianmar, em agosto de 2019. A situação de emergência climática tende a agravar os eventos extremos, tais como enchentes, furacões e tornados, bem como seus efeitos sobre as pessoas.

Para navegar

Agência das Nações Unidas para Refugiados (Acnur)

Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

O *site* da Acnur em língua portuguesa traz informações sobre a situação dos refugiados no mundo e no Brasil, bem como sobre as políticas de proteção e assistência a essas populações.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

COPIA

Taxa de fecundidade: indica o número médio de filhos por mulher, em idade fértil, em dada população. Quando essa taxa for equivalente a 2,1 filhos por mulher, há reposição populacional, mantém-se estável o tamanho da população, desconsiderando a entrada e a saída de migrantes.

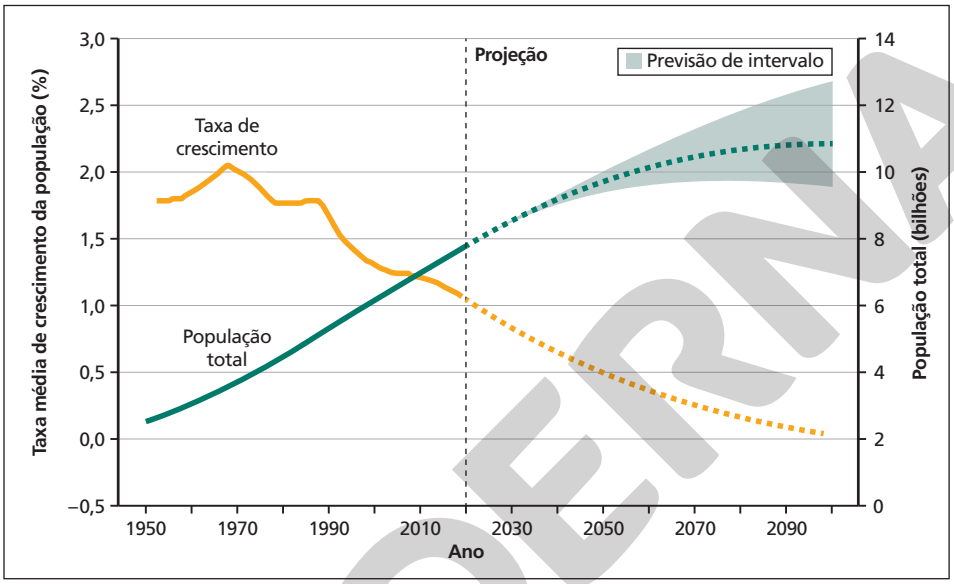
Crescimento vegetativo: também chamado de "crescimento natural", é a diferença entre a taxa de natalidade e a de mortalidade. A taxa de natalidade geralmente é expressa em número de nascimentos para cada mil habitantes em dado intervalo de tempo; a taxa de mortalidade é expressa em número de óbitos para cada mil habitantes também em determinado intervalo de tempo. Quanto mais ampla a diferença entre essas taxas, maior será o crescimento vegetativo da população.

Transição demográfica no mundo

O grande fenômeno demográfico da atualidade é a **transição global de alta para baixa fertilidade**. Nos últimos decênios, as taxas de fecundidade vêm caindo em quase todos os países do mundo. No final da década de 1960, por exemplo, a média global era o dobro daquela registrada em 2019. Como resultado, a população mundial continua a crescer, mas em menor volume e velocidade, e deve se estabilizar no final deste século.

População absoluta e taxa de crescimento populacional anual – 1950-2100

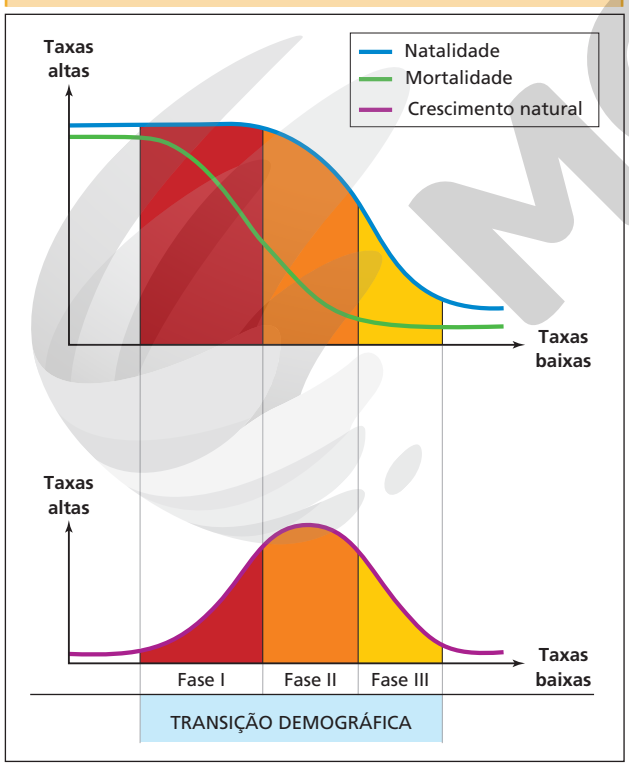
ADILSON SECCO



Fonte: ONU. Department of economic and social affairs, population division. *World population prospects 2019*: highlights. Nova York: ONU, 2019. p. 5

Esquema de transição demográfica

ADILSON SECCO



Fonte: LE MONDE Diplomatique. *El atlas de Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires: Espacio, 2003. p. 32.

O ciclo de evolução demográfica, modelo teórico elaborado na década de 1930, é amplamente utilizado para auxiliar a compreensão da dinâmica do crescimento vegetativo das populações.

Segundo esse modelo, o crescimento da população mundial tende a equilibrar-se à medida que diminuem as taxas de natalidade e as de mortalidade, no período denominado transição demográfica, que pode ser resumido em três fases:

- na primeira fase, ocorre a redução das taxas de mortalidade, mas a natalidade continua elevada;
- na segunda fase, natalidade e mortalidade estão em queda, mas ainda persiste grande diferença entre elas;
- na terceira fase, a queda da natalidade é mais acentuada do que a da mortalidade.

O modelo de transição demográfica é apenas uma referência teórica, mas o que se nota pelas análises ocorridas ao longo dos séculos XIX, XX e início do século XXI parece reforçar a ideia geral que sustenta o modelo: a maior parte dos países conheceu uma fase máxima de incremento populacional, seguida por um período de declínio ou de estabilização do crescimento da população.

MODERNA

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Industrialização e demografia

Em diversos países europeus, a Revolução Industrial que teve início na segunda metade do século XVIII foi acompanhada por grande elevação das taxas de crescimento vegetativo, resultante da queda da mortalidade.

Em 1798, o economista britânico Thomas Robert Malthus formulou uma teoria demográfica segundo a qual a capacidade de produção de alimentos cresceria em progressão aritmética (1, 2, 3, 4, 5...), enquanto a população cresceria em progressão geométrica (1, 2, 4, 8, 16...). Malthus acreditava que o ritmo maior do aumento da população e o menor ritmo de produção de alimentos gerariam fome e miséria crescente no mundo, e que as doenças seriam um mecanismo natural de controle da população.

Naquela época, era difícil prever que a tecnologia ampliaria significativamente a capacidade de produção de alimentos e levaria ao controle de doenças endêmicas, tais como a varíola, erradicada do mundo nos anos 1970. E era mais difícil ainda supor que a transição global de alta para baixa fecundidade iria se iniciar no continente europeu em meados do século XIX, ocorrendo também em outros países no século XX. Assim, mesmo com maior oferta de alimentos e diminuição das mortes por doenças infecciosas, verificou-se uma tendência à estabilidade populacional em países desenvolvidos desde o início do século XX, bem como uma desaceleração do ritmo de crescimento demográfico em grande parte dos países em desenvolvimento nas últimas décadas.

Embora cerca de 820 milhões de pessoas em todo o mundo não tenham tido acesso suficiente a alimentos em 2018, a fome não é resultado da impossibilidade de produzir alimentos para todos, como acreditava Malthus, mas sim das desigualdades e da pobreza, que impediram essas pessoas de se alimentarem de maneira adequada.

Transição demográfica na Europa

Na primeira metade do século XIX, a população dos países europeus atingiu o ponto máximo de seu crescimento vegetativo – entre 1,0% e 1,5% ao ano –, resultado, principalmente, da queda generalizada das taxas de mortalidade, marcando a primeira fase da transição.

Enquanto a industrialização se expandia e a Europa se urbanizava rapidamente, a fome e a escassez de alimentos se tornaram menos comuns no continente. A produtividade da agricultura aumentava, ampliando a oferta de alimentos e liberando mão de obra para as atividades industriais e urbanas.

Além disso, os novos hábitos de higiene individual e pública que passaram a fazer parte do cotidiano de parcela dos habitantes das cidades contribuíram para a melhoria das condições sanitárias, limitando a proliferação de epidemias. A disseminação do uso do sabão também foi decisiva para a queda da mortalidade.

Os avanços na área da medicina também foram importantes para a diminuição das taxas de mortalidade. Os hospitais passaram a adotar novas regras de higiene e de assepsia; além disso, a anestesia começava a ser utilizada, elevando a sobrevivência de pacientes operados.

Como resultado do aumento da natalidade e do declínio da mortalidade, houve aceleração do crescimento natural da população na maioria dos países europeus. Em 1750, a população era de aproximadamente 140 milhões; em 1840, o continente já contava com 270 milhões de habitantes.

A segunda fase iniciou-se nas últimas décadas do século XIX, quando as taxas de fecundidade começaram a declinar, primeiro na França e depois em outras regiões. A transição demográfica se completou na segunda metade do século XX, com a redução das taxas de crescimento vegetativo.

Ciência em contexto

Um mapa pode ajudar a erradicar doenças?

A primeira grande onda de urbanização do planeta, restrita aos países em processo de industrialização da Europa e da América do Norte, ocorreu entre 1750 e 1950. O Reino Unido, por exemplo, já apresentava nível de urbanização superior a 50% em 1850.

No rastro dessa primeira onda, agravaram-se os problemas ambientais e sociais associados à concentração urbana. Na maior parte das grandes cidades europeias não havia sistema de abastecimento de água ou de tratamento de esgotos, e a população mais pobre recém-chegada do campo se aglomerava em cortiços insalubres. Quase todas as cidades viveram surtos de cólera e outras doenças graves associadas ao consumo de água contaminada que matavam milhares de pessoas. Na época, grande parte da comunidade médica acreditava que essas doenças eram espalhadas pelo ar, e fundamentavam sua teoria no mau cheiro das cidades.

Em 1854, no auge de uma epidemia de cólera que devastava a cidade de Londres, no Reino Unido, o médico John Snow conseguiu derrubar a teoria da transmissão pelo ar e associar a doença à ingestão de água contaminada. Quando o poço de água infectado foi fechado pelas autoridades, ocorreu diminuição significativa dos casos da doença.

Snow elaborou um mapa identificando todas as residências acometidas pelo cólera e a empresa fornecedora de água para investigar de onde era captada. Pelo seu pioneirismo no uso da análise espacial para fins de saúde pública, John Snow é considerado um dos fundadores da epidemiologia moderna – ramo da medicina que investiga os diferentes fatores que propagam doenças, sua distribuição, evolução e frequência.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Uma geografia da baixa fecundidade

O crescimento econômico e o aumento da renda familiar foram fatores que influenciaram a redução das taxas de fecundidade. Nas sociedades urbano-industriais, o custo de educar uma criança é alto, o que faz com que os casais optem por ter um ou dois filhos. Graças aos métodos anticoncepcionais, as pessoas começaram a ter a possibilidade de decidir o número de filhos, e a maioria optou por famílias pequenas.

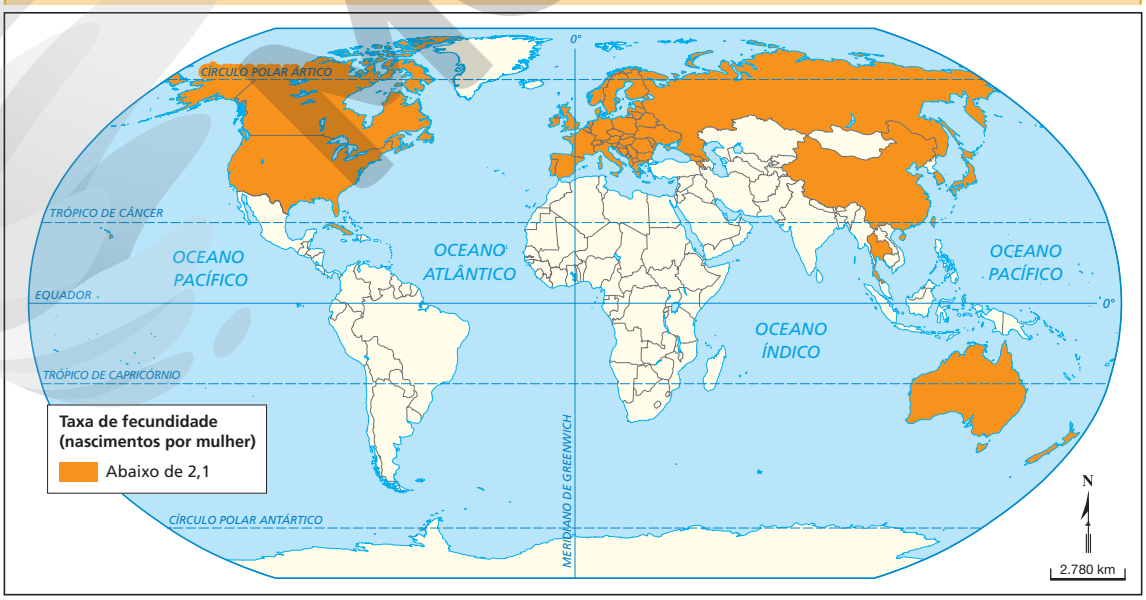
Em mais de cinquenta países e territórios a fecundidade se estabilizou abaixo do **nível de reposição** já há algum tempo, como é o caso dos países europeus que iniciaram a transição demográfica, mas também de locais de grandes dimensões, tais como Rússia, Estados Unidos, Canadá e Austrália.

Na China, a fecundidade começou a cair drasticamente a partir da década de 1970, como resposta a uma rígida política de **planejamento familiar**: a meta demográfica estabelecida pelo governo era de um único filho por família na maioria das províncias do país. A diminuição brusca da população jovem e o aumento de idosos obrigaram o governo chinês a adotar uma nova política, permitindo aos casais terem dois filhos a partir de 2013, além de elaborar estratégias para suprir as necessidades de uma população envelhecida, como treinamento de enfermeiros, programas de atendimento psicológico e criação de cursos universitários para idosos.

A **baixa fecundidade** e o **envelhecimento da população** são encarados como ameaças potenciais à economia em diversos países desenvolvidos, que temem uma redução drástica da força de trabalho e um aumento dos custos associados à saúde e ao bem-estar dos idosos. De acordo com a ONU, em 2015, dois em cada três governos de países desenvolvidos acreditavam que a fecundidade estava muito baixa e apostavam em medidas, tais como a ampliação das licenças-maternidade e paternidade e o aumento da oferta de creches, para reverter esse quadro.

O aumento da escolaridade e a participação mais ativa das mulheres no mercado de trabalho ajudam a explicar a baixa fecundidade nos países desenvolvidos. Esses fatores também convivem com questões financeiras que afetam o planejamento familiar e, apesar dos avanços na igualdade entre homens e mulheres, elas ainda enfrentam maiores entraves no desafio de conciliar a vida familiar e a carreira profissional.

Países com baixa taxa de fecundidade – 2018



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: UNFPA. *Situação da População Mundial 2018*. O poder da escolha: direitos reprodutivos e a transição demográfica. p. 94. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP_2018.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

EM PAUTA

Emigração e imigração na Europa

A previsão de que as sociedades se tornarão crescentemente multiculturais coloca em questão o agravamento de conflitos que envolvem diferenças culturais, como expõe o trecho do artigo a seguir.

"A migração de africanos, árabes e asiáticos para a Europa representa o reverter de uma tendência histórica. Na época colonial, a Europa praticou uma espécie de imperialismo demográfico, com os europeus brancos a emigrar para os quatro cantos do mundo. Na América do Norte e na Australásia [sul da Ásia e Oceania], as populações indígenas foram submetidas e, frequentemente, mortas – e todos os continentes foram transformados em ramificações da Europa. Os países europeus estabeleceram também colônias por todo o mundo e povoaram-nas com imigrantes, enquanto ao mesmo tempo vários milhões migraram à força da África para o Novo Mundo como escravos.

[...]

Países como o Reino Unido, a França e a Holanda tornaram-se muito mais multirraciais nos últimos 40 anos. Os governos que prometeram restringir a imigração [...] encontraram muitas dificuldades em manter as suas promessas. A posição da UE é a de que, enquanto os refugiados podem solicitar asilo na Europa, os 'migrantes econômicos' ilegais devem ser mandados de volta para casa. Mas é improvável que esta política detenha os fluxos de pessoas por variadas razões.

Em primeiro lugar, o número de países assolados pela guerra ou pela falência do Estado pode, na verdade, aumentar. [...]

Segundo, muitos daqueles que são classificados como 'migrantes econômicos' acabam por nunca deixar a Europa. Na Alemanha, apenas cerca de 30% dos que viram os seus pedidos de asilo rejeitados deixaram voluntariamente o país ou foram deportados.

Terceiro, quando grandes núcleos populacionais imigrantes se estabelecem, o direito da 'reunião familiar' assegurará um fluxo contínuo. Assim, é provável que a Europa continue a ser um destino apetecível e atingível para pessoas pobres e ambiciosas de todo o mundo.

Uma reação possível para a Europa é a de aceitar que a migração vinda do resto do mundo é inevitável – e acolhê-la de braços abertos. [...]

Mas mesmo os europeus que defendem a imigração tendem a argumentar que é claro que os recém-chegados têm de aceitar os 'valores europeus'. Isso pode ser irrealista, em parte porque muitos desses valores são de origem relativamente recente.

Nas últimas décadas, o feminismo tem feito grandes progressos na Europa e as atitudes em relação aos direitos dos homossexuais sofreram uma mudança. Muitos imigrantes do Médio Oriente e da África trazem com eles atitudes muito mais conservadoras e sexistas. Será necessário mais do que algumas aulas de educação cívica para mudar isso.

Os europeus estão profundamente confusos sobre como responder a estes novos desafios. Na era do imperialismo, eles justificavam os colonatos em terras estrangeiras com a crença confiante de que estavam a levar os benefícios da civilização para os locais mais recônditos do mundo.

Mas a Europa pós-imperial e pós-Holocausto está muito mais cautelosa no que toca a afirmar a superioridade da sua cultura."

RACHMAN, G. A migração em massa para a Europa está imparável. *Diário de Notícias*, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/a-migracao-em-massa-para-a-europa-esta-imparavel-4978872.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Questões

Registre no caderno.

1. Segundo o texto, por que os governos europeus encontram dificuldades em conter a imigração?
2. Com base no artigo, dê exemplos de como o colonialismo europeu contribuiu para o deslocamento de pessoas pelo mundo a partir do século XV.
3. O dicionário Houaiss esclarece que etnocentrismo corresponde a uma "visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais". Identifique um trecho do texto em que essa ideia está presente e responda: ainda ocorrem manifestações de etnocentrismo atualmente?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Transição demográfica nos países em desenvolvimento

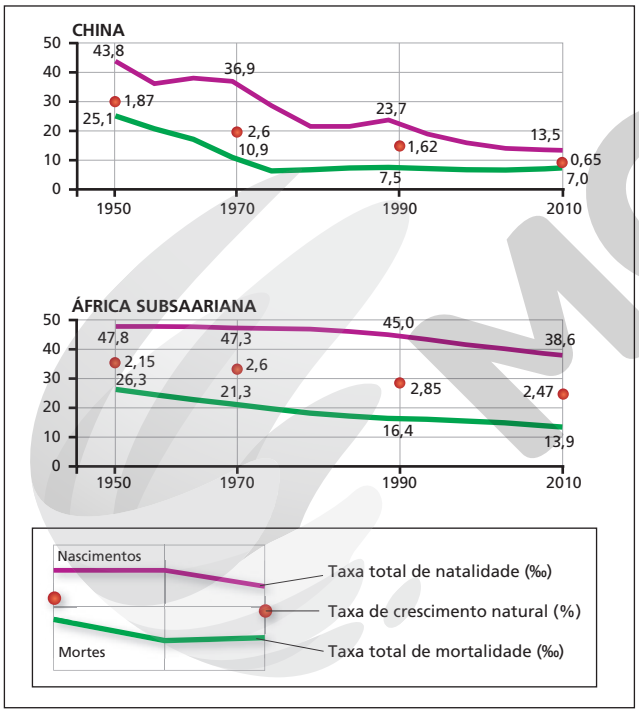
As taxas de mortalidade, incluindo a mortalidade infantil, começaram a cair nos países em desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX. A difusão de novos medicamentos, a vacinação em massa, o controle de algumas epidemias (difteria, tifo e malária, principalmente) e o saneamento básico foram difundidos na maior parte dessas regiões, configurando uma **revolução médico-sanitária** que aumentou o tempo médio de vida das pessoas.

A queda da mortalidade provocou uma fase de crescimento demográfico, que alguns denominaram **explosão demográfica**, apesar de não haver critério válido para estimar contingentes ideais de população. De fato, o aumento populacional foi numericamente superior ao crescimento ocorrido no século XIX na Europa: em alguns países da África Subsaariana, a população chegou a aumentar vinte vezes na segunda metade do século XX.

Mortalidade infantil: indica o número de crianças mortas no primeiro ano de vida em relação ao número de nascidos vivos do mesmo período.

Transição demográfica – 1950-2010

ADILSON SECCO



Fonte: ONU/ESA. *2019 Revision of World Population Prospects*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Análise de dados

Compare as regiões representadas nos gráficos quanto à taxa de crescimento natural em 2010.

Trocando ideias

A vacinação é um processo pelo qual uma versão inofensiva de um agente infeccioso (vírus ou bactéria) é introduzida em um organismo saudável, estimulando o sistema imunológico a combater a infecção. Graças a esse processo, doenças devastadoras, tais como a varíola, já foram erradicadas do mundo, e outras como a poliomielite existem apenas em algumas regiões remotas da Ásia nas quais o vírus selvagem ainda circula pela falta de cobertura vacinal. Apesar disso, existem grupos que resistem à vacinação, alegando sua ineficácia ou seus efeitos colaterais.

- Converse com seus colegas sobre a importância da vacinação e levantem argumentos que possam ser usados em um debate com pessoas que defendam o movimento antivacina.

Teoria neomalthusiana

No final da década de 1960, a população mundial atingiu a maior média de crescimento, em torno de 2% ao ano, o que projetava sua duplicação em apenas 35 anos. Nesse contexto, as velhas teorias malthusianas foram retomadas e o **neomalthusianismo** recebeu o apoio de alguns setores da sociedade.

Segundo essa teoria, o alto crescimento demográfico seria uma das principais causas da generalização da pobreza em regiões em desenvolvimento. O aumento populacional descontrolado atrapalharia o crescimento econômico, desviando recursos para investimentos não produtivos – como creches e escolas – e criando uma relação desfavorável entre o número de pessoas em idade de trabalhar e o total de habitantes. Logo, o controle da natalidade seria a resposta para o desenvolvimento. Assim, um número cada vez maior de governos e organizações não governamentais passou a investir em programas de planejamento familiar que buscavam convencer os casais a terem menos filhos.

Na década de 1970, essa visão negativa sobre o crescimento da população ganhou adeptos oriundos do movimento ambientalista. De acordo com eles, o acelerado crescimento demográfico resultaria em pressão sobre os recursos naturais.

© RAGHU RAI/MAGNUM PHOTOS/FOTOARENA

Pintura em muro promovendo o planejamento familiar na Índia, em 1988. Nela, está escrito: "Segundo filho após três anos".

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A redução do crescimento populacional

Apesar da ineficiência de muitos programas de planejamento familiar e de as **práticas contraceptivas** serem condenadas em muitas religiões e culturas, as regiões em desenvolvimento apresentaram diminuição das taxas de natalidade e, consequentemente, do ritmo de incremento demográfico nas últimas décadas.

Contracepção: técnica ou método para evitar a gravidez.

A modernização da economia, a urbanização e o aumento de instrução da população contribuem para diminuir as taxas de natalidade nas regiões em desenvolvimento. Os dados comprovam no mundo todo que, à medida que aumenta o nível de escolarização (principalmente das mulheres), aumentam também o acesso à informação e aos meios de controle e a decisão sobre a própria vida, diminuindo a taxa de fecundidade e, consequentemente, o crescimento populacional.

O custo de vida nas cidades também exerce influência sobre o planejamento familiar, diminuindo as taxas de natalidade, como vem ocorrendo na América Latina desde a década de 1970.

Assim como nas cidades, observa-se tendência de recuo das taxas de fecundidade entre as populações rurais, como resultado da difusão dos métodos contraceptivos, do aumento da escolaridade e da redução das diferenças entre os modos de vida no campo e na cidade.

Em contrapartida, as taxas de fecundidade seguem elevadas nos países da África Subsaariana, embora apresentem tendência de queda: em 1970, a média de filhos por mulher era de 6,7; em 2017, passou para 4,7 filhos por mulher.

A persistência de altas taxas de mortalidade infantil na região é um dos fatores que impulsionam a fecundidade, uma vez que famílias que enfrentam riscos elevados de perder um ou mais filhos tendem a ter um número maior deles. O risco de uma criança morrer antes de completar um ano é quinze vezes maior na África Subsaariana do que na Europa.

Por outro lado, a fecundidade é significativamente maior nas áreas rurais em relação às áreas urbanas, o que reforça o papel da urbanização, que avança rapidamente na região, como impulsionador da redução da fecundidade no futuro.

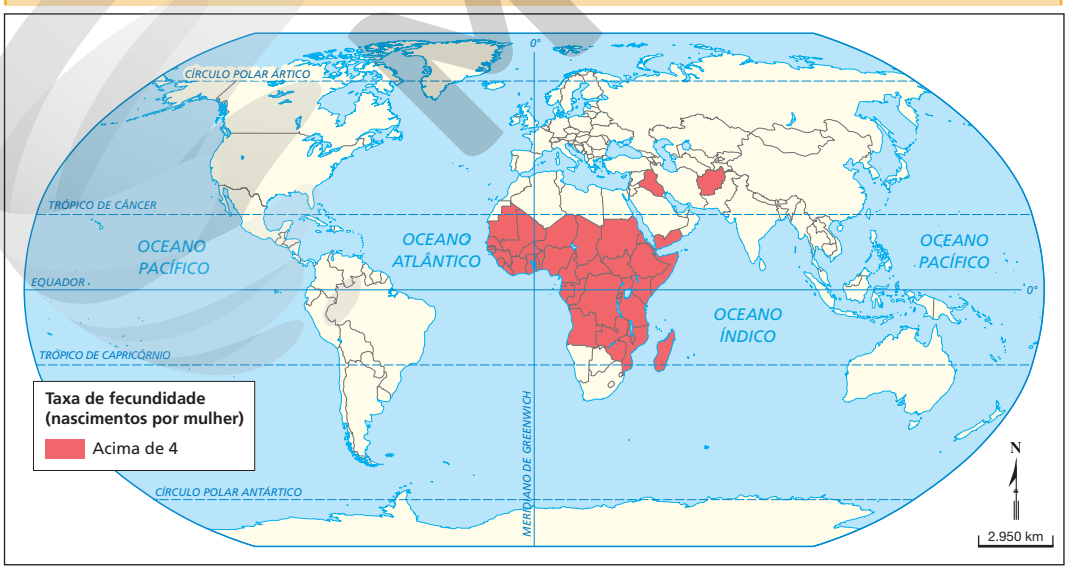
Para ler

Nova história das mulheres no Brasil

Carla Bassanezi Pinsky, Joana Maria Pedro (org.). São Paulo: Contexto, 2012.

O livro aborda a situação das mulheres nos séculos XX e XXI, bem como a trajetória de lutas e conquistas que permitem às mulheres hoje exercerem seus direitos. Coloca a compreensão do universo feminino à luz da história e das relações sociais que se estabelecem e se transformam durante os tempos. Trata ainda de temas como família, direito e violência contra as mulheres.

Países com alta taxa de fecundidade – 2018



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: UNFPA. *Situação da População Mundial 2018*. O poder da escolha: direitos reprodutivos e a transição demográfica. p. 30. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP_2018.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Campanha de vacinação contra gripe em São Vicente (SP), 2020. As campanhas periódicas de vacinação são responsáveis pela diminuição da incidência de doenças – como a poliomielite, o tétano e a rubéola – e pela prevenção de outras, contribuindo com a redução das taxas de mortalidade no Brasil.

Transição demográfica no Brasil

Entre 1872 e 1940, a população brasileira apresentou taxas de crescimento inferiores a 2% ao ano. Nesse intervalo, predominava um padrão de crescimento populacional resultante da concomitância de altas taxas de natalidade com taxas também elevadas de mortalidade. As doenças infecciosas e parasitárias eram as principais responsáveis pelo grande número de mortes.

A partir da década de 1940, o avanço da medicina, os novos hábitos de higiene, o uso de antibióticos e as campanhas públicas de educação em saúde ajudaram a conter a propagação de diversas doenças, e o incentivo ao aleitamento materno teve papel importante na redução da mortalidade infantil. Em decorrência disso, durante as décadas de 1950 e 1960, as taxas de crescimento populacional bateram recordes históricos, projetando a duplicação da população a cada 25 anos.

Entre 1940 e 1970, enquanto as taxas de mortalidade declinavam, os índices de natalidade permaneceram em patamares bastante elevados. A discrepância progressiva entre a mortalidade e a natalidade resultou no aumento das taxas de crescimento vegetativo da população brasileira. Em 1940, a população total do país era de 41,2 milhões; em 1970, de 93,1 milhões – um aumento de cerca de 130% em apenas trinta anos. No final da década de 1960, a natalidade brasileira começou a cair de maneira acentuada.

Na década de 1950, quando foi criado o Ministério da Saúde, começaram as campanhas nacionais de combate às **doenças endêmicas**, como a malária, a doença de Chagas e a esquistossomose. Desde 1973, um programa de vacinação em âmbito nacional imuniza a maior parte das crianças brasileiras contra as doenças mais comuns na infância, muitas delas já erradicadas no território nacional.

A diminuição do crescimento vegetativo registrada nas últimas décadas é resultado direto da queda da taxa de fecundidade que vem ocorrendo em todas as regiões do país, ainda que em diferentes ritmos. Nos anos 1960, cada brasileira tinha em torno de 6 filhos; em 1984, essa média recuou para 3,4; em 2018, foi de aproximadamente 1,77 filho, abaixo do nível necessário para a reposição populacional.

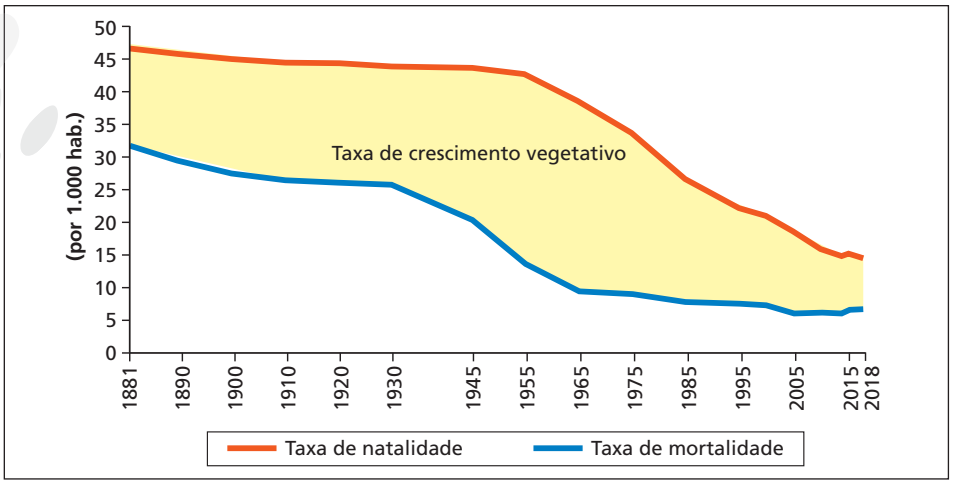
Desde a década de 1970, a população brasileira passou a crescer em ritmos cada vez mais lentos. Projeções realizadas pelo IBGE indicam que a população brasileira, composta de cerca de 210 milhões de pessoas em 2019, deverá crescer até atingir 233,2 milhões em 2047 e só então começará a diminuir em termos absolutos, caindo para 228,3 milhões em 2060.

Doença endêmica: patologia que se manifesta em certas áreas ou regiões, resultante de causas localizadas.

Análise de dados

Explique o resultado da evolução das taxas de natalidade e de mortalidade no Brasil com base nas informações do gráfico.

Brasil: evolução do crescimento vegetativo – 1881-2018



ADILSON SECCO

Fontes: IBGE. *Censo demográfico 2000: nupcialidade e fecundidade: resultados da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. p. 56; IBGE. *Brasil em números*. v. 22. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2/bn_2014_v22.pdf>; IBGE. *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acessos em: 5 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Causas da mortalidade e expectativa de vida

O Brasil teve seu **perfil epidemiológico** (padrão de ocorrência de enfermidades) modificado. As doenças infecciosas e parasitárias, responsáveis por quase metade das mortes ocorridas no Brasil em 1930, responderam por menos de 5% do total dos óbitos registrados no Brasil em 2016. Em contrapartida, as doenças crônicas não transmissíveis (enfermidades do sistema circulatório, tumores, doenças respiratórias etc.) representavam quase 70% dos óbitos em 2016. Chamadas de "doenças da civilização", relacionam-se com o modo de vida moderno.

Entre a população masculina jovem, as causas externas (principalmente acidentes de trânsito e homicídios) assumem o primeiro lugar na mortalidade. Os dados sobre homicídios, por exemplo, são alarmantes: em 2017, 65.602 pessoas foram assassinadas no país, mais da metade tinha entre 15 e 19 anos. Não por acaso, os homicídios figuravam como a principal causa de morte dos jovens brasileiros do sexo masculino, respondendo por 59,1% do total de óbitos.

Além do perfil etário, a **desigualdade racial** também se revela no perfil da violência homicida: três em cada quatro pessoas assassinadas no Brasil em 2017 eram negras. A mortalidade precoce da juventude brasileira, especialmente da juventude negra, é um dos mais graves problemas sociais atuais.

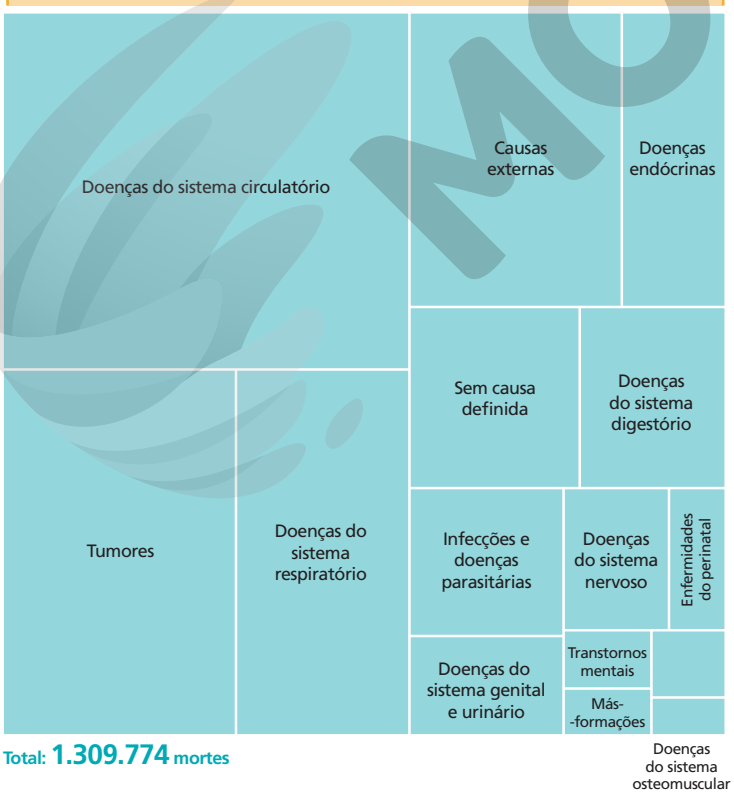
Segundo o artigo VII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Ainda assim, grande parte da população negra sofre com a desigualdade, o preconceito, a intolerância e a discriminação. Tal quadro ressalta a importância de políticas públicas que busquem promover a igualdade racial e a melhoria das condições socioeconômicas dos negros no Brasil.

A violência contra a mulher também é bastante grave no país, especialmente porque quase 30% das mulheres que foram assassinadas no Brasil em 2017 estavam dentro da própria residência, e a maior parte delas sofreu violência de um parente ou conhecido próximo. Apenas em 2017, mais de 221 mil mulheres procuraram delegacias de polícia para registrar episódios de violência doméstica.

A taxa de mortalidade infantil no Brasil vem sendo sistematicamente reduzida nos últimos decênios, como se pode observar na tabela. No entanto, essa taxa continua bastante elevada em relação aos padrões mundiais: no conjunto da União Europeia, para cada mil crianças que nascem, apenas 3,3 morrem antes de completar 1 ano.

A expectativa de vida ou esperança de vida – duração média, em anos, da vida de um habitante de determinado local – passou de 46 anos em 1950 para 76 anos em 2017. Mesmo assim, o país ainda está longe de países como o Japão, onde a expectativa de vida chega aos 80 anos. No Brasil, em 2017, persistiam as diferenças de expectativa de vida entre os gêneros: a dos homens era de 72,5 anos, enquanto a das mulheres ficou em 79,6 anos. Em parte, essa discrepância pode ser explicada pelo impacto das causas externas (acidentes de trânsito e homicídios, entre outras) no perfil atual da mortalidade brasileira.

As causas de morte no Brasil, segundo o SUS* – 2016



Mortalidade infantil no Brasil – 1960-2017 (‰ nascidos vivos)

1960	117,7
1970	97,6
1980	69,1
1991	45,1
2000	29,0
2010	17,2
2017	12,8

Fonte: IBGE. *Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 7. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101628.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

* Sistema Único de Saúde

Fonte: ZANLORENSSI, G.; ALMEIDA, R. As causas de morte no Brasil em 2016, segundo o SUS. *Nexo Jornal*, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/07/23/As-causas-de-morte-no-Brasil-em-2016-segundo-o-SUS>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Estrutura etária da população no Brasil

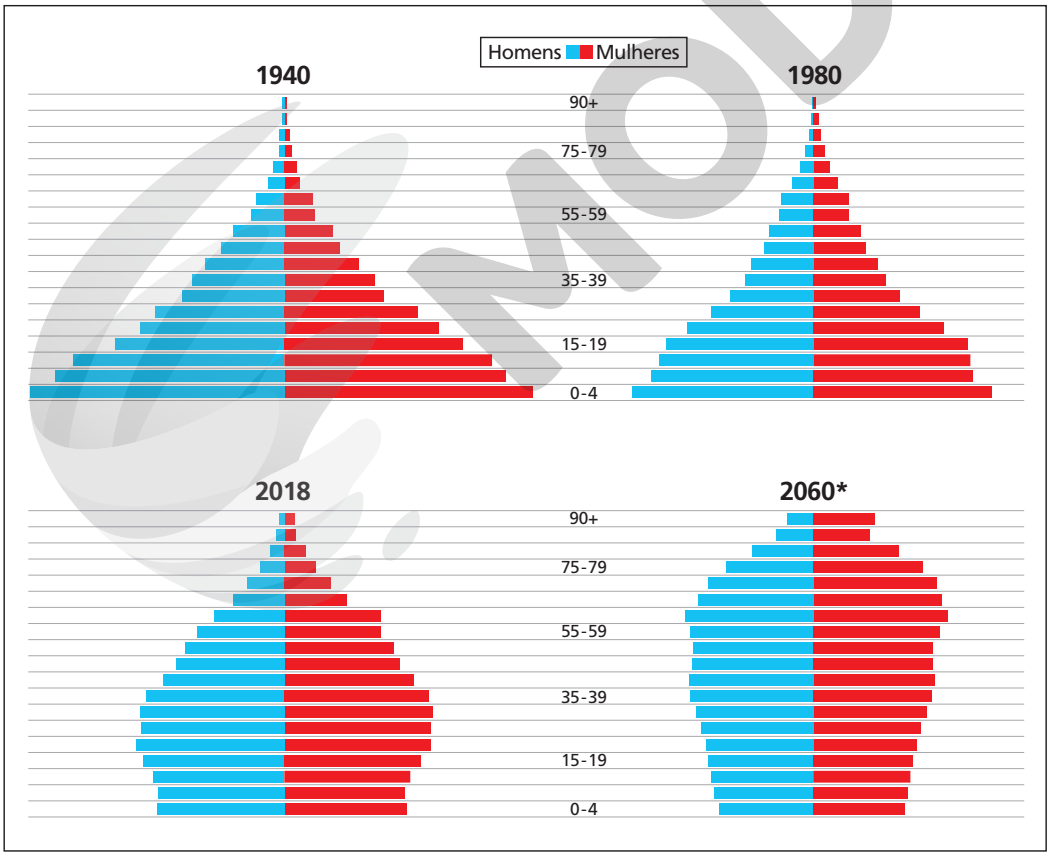
O país também está deixando de ter um perfil jovem. A estrutura etária da população brasileira está em rápida transformação. Em 1980, 38% da população tinha entre zero e catorze anos de idade; em 2010, esse percentual já havia decaído para 24% e, de acordo com as projeções do IBGE, em 2060 as crianças e os jovens menores de quinze anos serão menos que 13% da população do país.

De acordo com as estatísticas oficiais, cerca de 97,8% da população entre seis e catorze anos frequentava a escola em 2017. Como a população nessa faixa etária tende a diminuir em termos relativos e a permanecer estável em termos absolutos, não será necessário ampliar o número de vagas já existentes nas escolas fundamentais do país, embora ainda existam carências pontuais em alguns municípios. O problema agora reside na melhoria da universalização do Ensino Médio e no aperfeiçoamento da qualidade das escolas em todos os níveis.

No outro extremo, as projeções indicam um crescimento acelerado da população de idosos para as próximas décadas, resultado do aumento da expectativa de vida. Enquanto a população no Brasil cresce cerca de 1,1% ao ano, a população com mais de sessenta anos cresce 3% ao ano. Em 2012, a população nessa faixa etária era de 25,4 milhões; em 2017 ela atingiu 30,2 milhões. Entre os idosos brasileiros, as mulheres são maioria expressiva, pois, como vimos, a expectativa de vida é maior entre as mulheres do que entre os homens em decorrência da maior prevalência de homicídios entre os homens, mas também ao maior consumo de álcool e ao tabagismo. O **envelhecimento da população** é um dos fatores que agravam a crise estrutural do sistema de previdência social no Brasil.

O envelhecimento resultou no aumento significativo da importância dos idosos no mercado de consumo. Os serviços especializados para essa população, como asilos, casas de repouso, atividades recreativas (canto, dança e esportes) e educação continuada (sobretudo aulas de informática e de línguas), constituem um mercado em rápida expansão no Brasil. A indústria do turismo, por exemplo, já descobriu esse filão: na baixa temporada, os idosos chegam a se tornar maioria, uma vez que não têm filhos em idade escolar e podem aproveitar os descontos oferecidos pela maioria das agências. Além disso, mais da metade dos idosos brasileiros é a principal responsável pelo orçamento de suas famílias. Assim, as aposentadorias e as pensões dos mais velhos são fundamentais para garantir o consumo também de filhos e netos.

Pirâmides etárias do Brasil – 1940, 1980, 2018 e 2060



ADILSON SECCO

* Projeção.

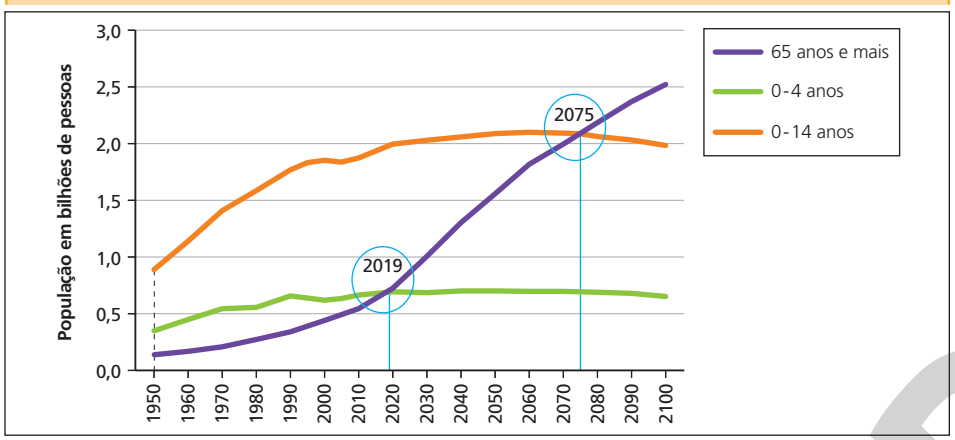
Fonte: IBGE. Longevidade, viver mais e melhor. *Retratos*, n. 16, p. 22, fev. 2019.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Políticas públicas para a terceira idade

O envelhecimento populacional é um fenômeno universal. Em 2019, pela primeira vez na história, o número de idosos ultrapassou o número de crianças de até quatro anos no mundo. De acordo com as estimativas da ONU, o envelhecimento da população mundial deve prosseguir nas próximas décadas, de modo que em 2075 vai haver mais idosos do que jovens de até catorze anos.

População global de idosos, crianças e jovens – 1950-2100*



ADILSON SECCO

* Projeção.

Fonte: ONU/ESA. *World population prospects 2019*: highlights. p. 17. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

O processo global de envelhecimento é uma conquista civilizatória relacionada à melhoria no acesso aos serviços médicos e ao consequente aumento da expectativa de vida. Mas é necessário mais do que garantir o aumento dos anos vividos: é preciso também investir na **qualidade de vida**, na valorização e no respeito aos mais idosos no mundo todo.

No Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a velhice digna é um direito humano fundamental, e a efetiva proteção à pessoa idosa é dever do Estado, da sociedade e da família. O processo de envelhecimento vem sendo acompanhado da adoção de políticas públicas voltadas para a garantia desse direito.

Em 1994, foi sancionada a **Política Nacional do Idoso**, caracterizando como idosas as pessoas com sessenta anos ou mais e buscando assegurar seus direitos sociais, sua autonomia e sua participação efetiva na sociedade. Em 2003, essa política foi substituída pelo **Estatuto do Idoso**, mais amplo, cujo objetivo é assegurar direitos em questões familiares e de saúde e proteger os idosos de situações de violência e discriminação. Embora a maior parte desses direitos não tenha sido assegurada na prática, o Estatuto do Idoso representou um enorme avanço no sentido de reconhecer as vulnerabilidades dessa população e apontar caminhos institucionais para acolher e lidar com ela.

A reforma da previdência

A reforma no regime previdenciário realizada no Brasil em 2019 está relacionada com o contexto de aumento de expectativa de vida e do envelhecimento da população. De acordo com o instituído recentemente, foi estabelecida uma idade mínima para o usufruto do direito de aposentadoria (62 anos para as mulheres e 65 anos para os homens) e um tempo mínimo de contribuição (15 anos para quem já estava trabalhando, 20 anos para quem entrou no mercado de trabalho após a reforma).

A nova previdência prevê regras distintas para algumas categorias profissionais, consideradas mais sensíveis. Os professores, por exemplo, podem se aposentar com 57 anos (mulheres) e 60 anos (homens), desde que tenham contribuído pelo menos 25 anos nas funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Policiais de ambos os sexos podem se aposentar aos 55 anos de idade, desde que tenham 30 anos de contribuição. Trabalhadores rurais precisam comprovar 15 anos de contribuição e ter no mínimo 55 anos (mulheres) e 60 anos (homens).

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

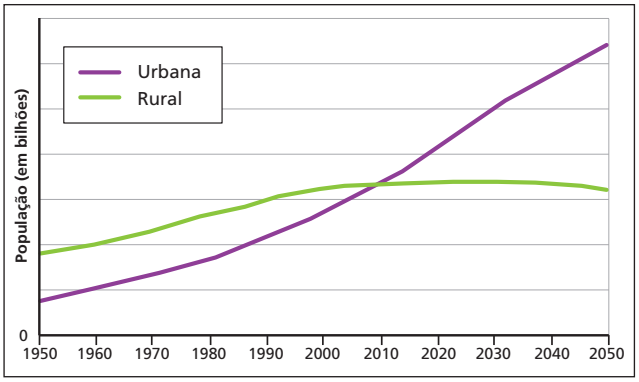
MODERNA

Urbanização no mundo: tendências e perspectivas

Em 2008, pela primeira vez na história, o número de habitantes das **cidades** superou o número de pessoas que vivem no campo; em 2014, cerca de 54% da população do planeta vivia em centros urbanos. De acordo com as estimativas da ONU, até 2050, cerca de dois terços do crescimento da população mundial vão ocorrer em cidades, especialmente naquelas situadas nos países em desenvolvimento. A transição urbana se manifesta também como alteração demográfica: como vimos, a redução da fecundidade acompanhou o processo de urbanização no mundo todo.

População mundial urbana e rural – 1950-2050*

ADILSON SECCO



Fonte: ONU. *World urbanization prospects*: the 2014 revision. Nova York: ONU, 2014. p. 7.

* Projeção.

A partir de meados do século XVIII, com a Revolução Industrial, as atividades industriais e de serviços se expandiram muito nas cidades, intensificando a concentração da população nesses espaços, além de consolidar seu papel centralizador. Do ponto de vista geográfico, a densidade é o principal elemento definidor da cidade: a população urbana, embora represente mais da metade da população total, ocupa uma área equivalente a apenas 3% da superfície do planeta.

Urbanização na América Latina, na Ásia e na África

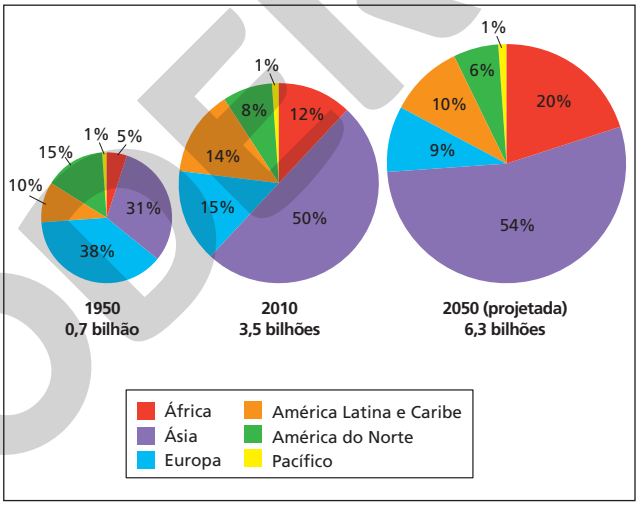
O processo de urbanização nos países em desenvolvimento da América Latina, da Ásia e da África ganhou impulso em meados do século XX e ainda está em curso.

A região da América Latina e do Caribe já deixou para trás a fase de intenso êxodo rural. Em 2018, 80,7% da população da região vivia em cidades, onde se concentram os serviços e a indústria que produzem quase dois terços do PIB regional. Em termos gerais, a urbanização foi acompanhada de crescimento econômico e incremento de produtividade em toda a região.

Na África e na Ásia, a população urbana, em 2018, era menor que no continente americano – 42,5% e 49,9%, respectivamente –, mas o ritmo da urbanização era mais acelerado: de acordo com as projeções da ONU, até 2050, cerca de 90% do crescimento da população urbana do mundo vai ocorrer nos continentes africano e asiático.

População urbana mundial – 1950, 2010, 2050

ADILSON SECCO



Fonte: UNICEF. *Situação mundial da infância 2012*: crianças em um mundo urbano. Nova York: Unicef, 2012. p. 9.

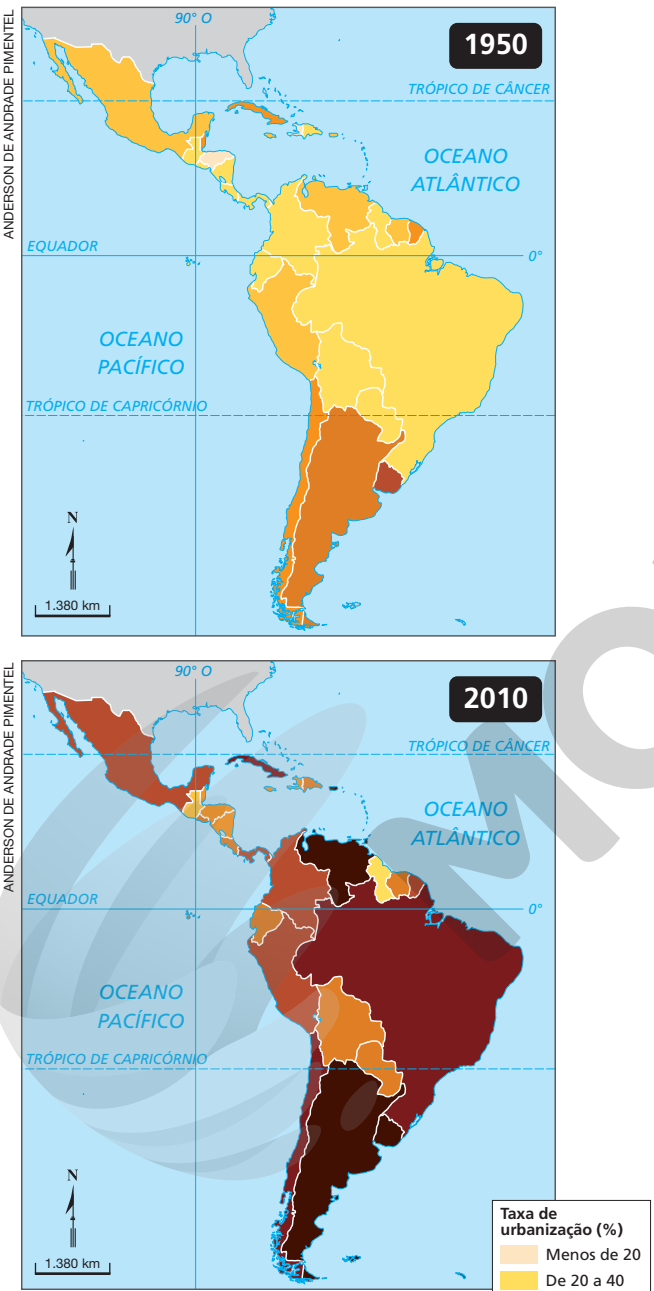
DMITRII POSTNOV/SHUTTERSTOCK

Vista aérea de Cingapura, 2019. Nesta cidade-Estado, onde o território do país coincide com o território da cidade, a taxa de urbanização é de 100%.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Ainda que sejam polos de produção de riquezas, as cidades são também espelho das desigualdades sociais. De acordo com a ONU, as cidades latino-americanas, vistas em conjunto, são caracterizadas pela forte segregação social e espacial, que se manifesta, por exemplo, na elevada porcentagem de pessoas que vivem em assentamentos precários e informais, na grande diferença de expectativa de vida entre os residentes de bairros ricos e os de pobres, e na distribuição desigual dos recursos culturais e de lazer.

Taxa de urbanização na América Latina e no Caribe – 1950 e 2010



Fonte: ONU-HABITAT. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012*: rumbo a una nueva transición urbana. p. 21. Disponível em: <https://www.mobilize.org.br/midias/pesquisas/estado-das-cidades-da-america-latina-e-caribe-2012.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

No continente africano, a população urbana deve superar a população rural em 2035. Além disso, segundo as projeções, até 2040 haverá um bilhão de pessoas vivendo nas cidades da África.

De acordo com o Banco Mundial, o processo de urbanização na África não está sendo acompanhado pelo aumento na produção de riquezas ou de rendimentos para as populações, como aconteceu em outras partes do mundo subdesenvolvido. Em uma situação de elevado crescimento populacional e baixos investimentos em infraestrutura, saneamento e habitação formal, a maior parte das cidades vive um cotidiano de diversas carências. Em decorrência da precariedade das estruturas industriais e comerciais, os moradores das áreas urbanas de países africanos pagam de 20% a 30% a mais por bens e serviços (tais como transportes, alimentos e acesso a internet) do que em países com o mesmo nível de rendimento situados em outros continentes.

Os desafios urbanos

A **moradia** e a **mobilidade urbana** podem ser consideradas dois direitos fundamentais dos moradores das cidades. Nenhuma necessidade básica dos seres humanos (alimento, vestuário, descanso, segurança, trabalho etc.) pode ser plenamente satisfeita sem a garantia de uma habitação com condições mínimas, o que envolve o direito à privacidade e à salubridade (as construções devem contar com isolamento térmico, ventilação e iluminação natural, além de outras benfeitorias). Da mesma forma, a mobilidade urbana envolve o direito de ir e vir de todos os moradores da cidade. Não adianta ter garantido o direito à moradia se o bairro está distante dos equipamentos públicos de lazer e cultura, e o custo e o tempo gastos no transporte para o trabalho são elevados. Por isso, a moradia e a mobilidade transformaram-se nos maiores desafios urbanos.

Moradias urbanas

De acordo com a ONU, em 2016, mais de 900 milhões de pessoas viviam em **habitações urbanas precárias** e esse número pode dobrar até 2050. Embora exista déficit de moradias e seja preciso construir novas unidades, o problema da insalubridade é igualmente urgente.

Para enfrentar esse desafio, a tendência mundial tem sido a legalização dos assentamentos precários e assegurar aos moradores que eles não vão ser expulsos da área onde moram. O poder público procura investir em saneamento básico e melhoria de infraestrutura nas áreas legalizadas, o que tem contribuído para a diminuição gradativa, de forma proporcional, da população que vive em imóveis precários nas cidades.

Análise cartográfica

Observe o mapa e indique os países latino-americanos que apresentavam níveis de urbanização superior a 80% em 1950 e 2010.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

RIVALDO GOMES/FOLHAPRESS

Heliópolis, uma das maiores favelas em São Paulo (SP). Foto de 2012. O local vem passando por um projeto de urbanização que incluiu a construção de 71 prédios projetados pelo arquiteto Ruy Ohtake.

As melhorias desses locais de habitação, no entanto, não seriam possíveis sem a participação dos movimentos sociais que lutam pelo direito à moradia. Para atender às necessidades da população mais pobre, tem crescido o número de experiências de mutirão e de autogestão de projetos habitacionais.

Mutirão: mobilização coletiva e voluntária para a realização de uma tarefa de interesse comum (no caso, a construção de moradias).

Mobilidade urbana

A questão dos sistemas de mobilidade urbana, ou seja, do deslocamento físico de pessoas e mercadorias no interior das cidades é crucial para o desenvolvimento de uma cidade, pois, além de afetar diretamente a qualidade de vida da população, atinge também o desempenho econômico das atividades urbanas. Sistemas de mobilidade ineficientes dificultam o acesso das pessoas aos locais onde trabalham, estudam ou se divertem.

JENS KALAENE/DPA-ZENTRALBILD/DPA/FOTOARENA

Ciclistas em Berlim, Alemanha, 2018. O governo alemão incentiva o uso de bicicletas nas áreas urbanas por meio de campanhas educativas, aumento da malha cicloviária e medidas que visam dar mais segurança para quem utiliza esse meio de locomoção.

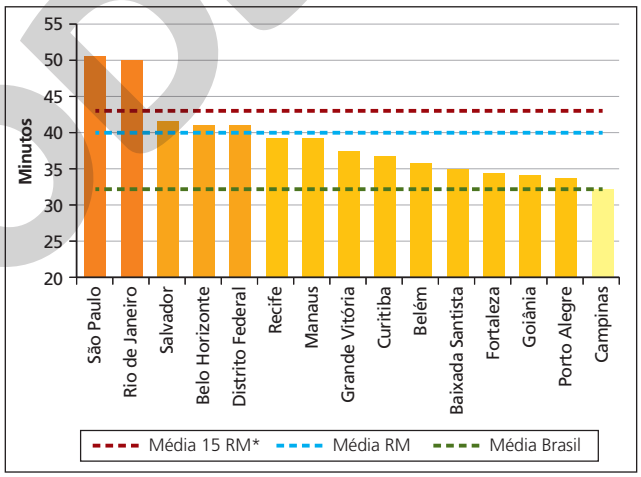
Mobilidade urbana no Brasil

No Brasil, a **Política Nacional de Mobilidade Urbana** (PNMU), sancionada em 2012, estabeleceu a obrigatoriedade da definição do **Plano de Mobilidade Urbana** para todos os municípios com mais de 20 mil habitantes. Como um instrumento do planejamento urbano, a elaboração da PNMU deve envolver a participação da população e garantir o acesso aos meios de transporte para todos, favorecendo o transporte coletivo e o não motorizado.

Apesar disso, ainda se observa uma tendência de aumento do transporte individual motorizado na maior parte das cidades brasileiras, que convivem com intensos congestionamentos, grande incidência de acidentes de trânsito com vítimas e níveis elevados de poluição atmosférica.

Na maior parte dos casos, o crescimento das cidades é marcado pela ocupação das áreas periféricas pela população mais pobre. Esse padrão representa um grave problema para a mobilidade urbana no Brasil, uma vez que resulta em grandes distâncias a serem percorridas diariamente pelos trabalhadores. Nesse sentido, melhorar a mobilidade e evitar os custos e o desgaste de longas viagens intraurbanas implica reorganizar a estrutura da cidade, conciliando políticas de adensamento urbano e de melhorias com a distribuição dos empregos por todas as regiões da cidade.

Tempo médio do deslocamento casa-trabalho – 2010



ADILSON SECCO

Fonte: SANTOS, R. T. *et al*. *Demanda por investimentos em mobilidade urbana no Brasil*. Rio de Janeiro: BNDES, 2015. p. 90. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/4301>. Acesso em: 6 jun. 2020.

* RM: Regiões Metropolitanas

Problemas ambientais

O espaço urbano é uma natureza artificial, ou seja, uma "segunda natureza". Principalmente nas grandes cidades, as **transformações no espaço natural** são muito significativas e o meio é bastante transformado. Os rios muitas vezes são retificados ou canalizados, as formas de relevo como morros podem ser modificadas e aplainadas, e lagoas, pântanos e praias, aterrados.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EDITORA MODERNA

A principal consequência da expansão do espaço urbano é a impermeabilização do solo, principalmente por causa da cobertura asfáltica das vias públicas e do adensamento de construções provocado pela verticalização das edificações.

As cidades utilizam grande parte dos recursos naturais do planeta, como fontes de energia e matérias-primas, produzindo um volume imenso de lixo doméstico e industrial.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Aterro do Flamengo, na cidade do Rio de Janeiro. Foto de 2020. Inaugurado em 1965, ele representou uma expansão da área urbana da cidade sobre trechos da Baía de Guanabara. Além de abrigar um parque, serviu para a construção de importantes vias de acesso entre as zonas sul, norte e o centro da cidade.

Alterações climáticas urbanas

Um problema comum nos grandes centros urbanos é a poluição do ar e das águas. Além disso, a vegetação escassa e o excesso de concreto e de asfalto podem formar **ilhas de calor**, elevando a temperatura urbana.

A **inversão térmica** é uma condição meteorológica natural; no entanto, em centros urbanos com níveis elevados de poluição, o fenômeno pode provocar grandes danos para a saúde da população urbana. Em algumas cidades, em dias frios de pouco vento e baixa umidade (geralmente no inverno), o solo e o ar próximos à superfície resfriam-se muito depressa, formando uma camada densa que permanece estagnada sobre a cidade. A temperatura, por sua vez, diminui, e os poluentes que normalmente seriam levados pelo ar quente ascendente e dissipados na estratosfera ficam retidos nas camadas baixas da atmosfera, próximos à superfície, o que provoca inúmeros problemas respiratórios. Esse fenômeno é comum em metrópoles como São Paulo, Cidade do México, Mumbai e Londres.

Outra consequência da poluição do ar é a **chuva ácida**, produzida pela precipitação de gotas de água com acidez alterada. As indústrias, os veículos automotores e a queima de carvão liberam resíduos gasosos, como óxido de enxofre e de nitrogênio, que reagem quimicamente com a água suspensa no ar, formando os ácidos sulfúrico ou nítrico, que se precipitam em forma de chuva, neve ou neblina. Por ação dos ventos, as nuvens e o ar contaminado podem se deslocar por muitos quilômetros e se precipitar em lugares bem distantes do local de origem da poluição. Esse tipo de chuva afeta lagos, rios, solos e plantações, provocando a morte da vegetação e de animais, além de prejuízos à saúde humana.

FRANK NOWIKOWSKI/ALAMY/FOTOARENA

Vista da Cidade do México com alta concentração de poluentes atmosféricos, 2020. Na década de 1980, a cidade foi considerada a localidade mais poluída do planeta. Após a adoção de medidas para a redução de emissão de poluentes, a capital mexicana deixou de constar da lista das dez cidades mais poluídas do mundo; porém, a qualidade do ar ainda é considerada boa somente em metade dos dias do ano.

Deslizamentos de terra em solo urbano

O **deslizamento** é um fenômeno natural de modelagem do relevo e envolve o deslocamento de grandes massas de terra pela força da gravidade em áreas de maior declive. Ele se torna um problema ambiental urbano quando ocorre a expansão das cidades em terrenos de topografia inclinada e geologicamente instáveis, como no caso da ocupação de vertentes de morros ou de obras efetuadas em áreas extremamente suscetíveis à erosão pluvial. Nessas áreas podem acontecer grandes deslizamentos de terra, principalmente quando os processos naturais, decorrentes das características da localidade em que a cidade foi instalada, são associados à erosão provocada por obras civis (empreendimentos imobiliários ou obras viárias).

ISMAR INGBER/PULSAR IMAGENS

Vista aérea de Teresópolis (RJ), na região serrana fluminense, em 2011, mostrando destruição provocada por deslizamento de terra das encostas, que matou mais de 700 pessoas.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Leia o trecho a seguir.

Um país pode 'morrer'?

"Baixo índice de natalidade e alto de mortalidade, aliados à migração em massa e a uma economia falida, são fatores que podem ameaçar a existência de uma nação.

Naturalmente um país pode simplesmente cessar de existir se for dividido, conquistado ou absorvido por outro. [...]

O economista e colaborador da Foreign Policy, Edward Hugh, foi além destas ideias, instigado por uma análise das atuais tendências demográficas da Ucrânia: em todos os casos de sociedades com baixos índices de fertilidade, o êxodo da população jovem é um problema, mas no caso da Ucrânia é quase letal.

O país tem pouco mais de 45,5 milhões de habitantes e a população vem encolhendo a uma média de 330 mil por ano. Além do déficit de nascimentos em relação ao índice de mortalidade, a migração também contribui muito para a drástica queda. [...]

Suponho [...] que os primeiros países a desaparecer estão na Europa Oriental, e os mais prováveis candidatos serão Belarus, Ucrânia e Sérvia. Mas depois este fenômeno se propagará gradativamente ao longo dos países da periferia da União Europeia, do leste para o sul."

JOSHUA, K. Foreign Policy. *O Estado de S. Paulo*, 19 maio 2013. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,um-pais-pode-morrer-imp-,1033339>. Acesso em: 6 jun. 2020.

Reúna-se com mais três colegas e proponham duas soluções para um país em processo de "desaparecimento". Em uma data agendada pelo professor, discutam com a classe a viabilidade das soluções propostas.

2. Explique de que maneira as transformações do comportamento reprodutivo se relacionam com a economia.

3. Qual é a diferença entre refugiado e emigrante? Por que é importante diferenciar esses dois grupos?

4. Observe o cartaz e responda às questões.

REPRODUÇÃO

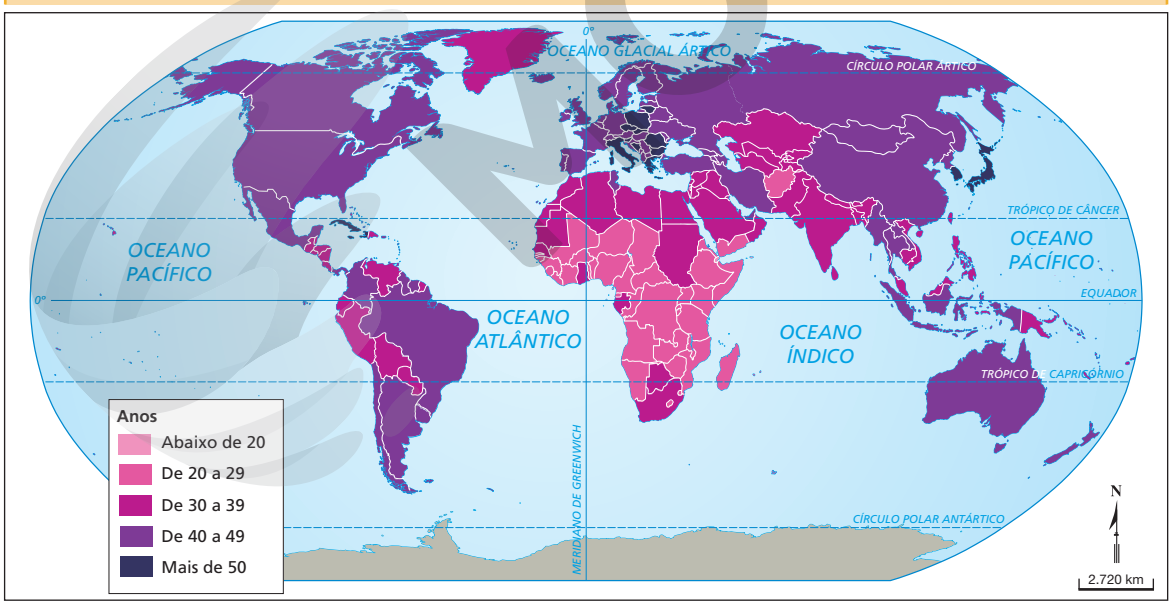
Cartaz português contemporâneo sobre imigração.

a) Por que o cartaz representa ideias que traduzem intolerância e xenofobia? Justifique sua resposta.

b) Por que os imigrantes são vistos como indesejados?

5. Analise o mapa.

Mundo: idade média da população – 2050*



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

* Projeção.

Fonte: ONU/ESA. *2019 Revision of World Population Prospects*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

a) De acordo com as projeções realizadas pela ONU, como será a população mundial em termos etários em 2050? Dê exemplos.

b) Cite e explique pelo menos duas consequências que podem resultar desse fato.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODELO

6. **Debate**. Leia o trecho da obra "Estranhos à nossa porta", do polonês Zygmunt Bauman.

Em seguida, sob a orientação do professor, reúnam-se em grupos para debater com seus colegas a respeito das seguintes questões: As mídias têm o poder de incentivar a xenofobia? O que é possível fazer para combater o preconceito e a intolerância contra migrantes e refugiados?

> "Os noticiários de TV, as manchetes de jornal, os discursos políticos e os tuítes da internet, usados para transmitir focos e escoadouros das ansiedades e dos temores do público, estão atualmente sobrecarregados de referências à 'crise migratória' – que aparentemente estaria afundando a Europa e sinalizando o colapso e a dissolução do modo de vida que conhecemos, praticamos e cultivamos. [...] Enquanto escrevo estas palavras, outra tragédia – nascida da indiferença insensível e da cegueira moral – está à espreita, pronta para o ataque. [...] Crianças afogadas, muros apressadamente erguidos, cercas de arame farpado, campos de concentração superlotados e competindo entre si para acrescentar o insulto de tratarem os migrantes como batatas quentes às injúrias do exílio, de escapar por pouco dos perigos enervantes da viagem rumo à segurança – todas essas ofensas morais cada vez são menos notícia e aparecem com menor frequência 'no noticiário'."
>
> BAUMAN, Z. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. *E-book*.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

> "O bônus demográfico é caracterizado pelo período em que, por causa da redução do número de filhos por mulher, a estrutura populacional fica favorável ao crescimento econômico. Isso acontece porque há proporcionalmente menos crianças na população, e o percentual de idosos ainda não é alto."
>
> GOIS, A. *O Globo*, 5 abr. 2015. (Adaptado)

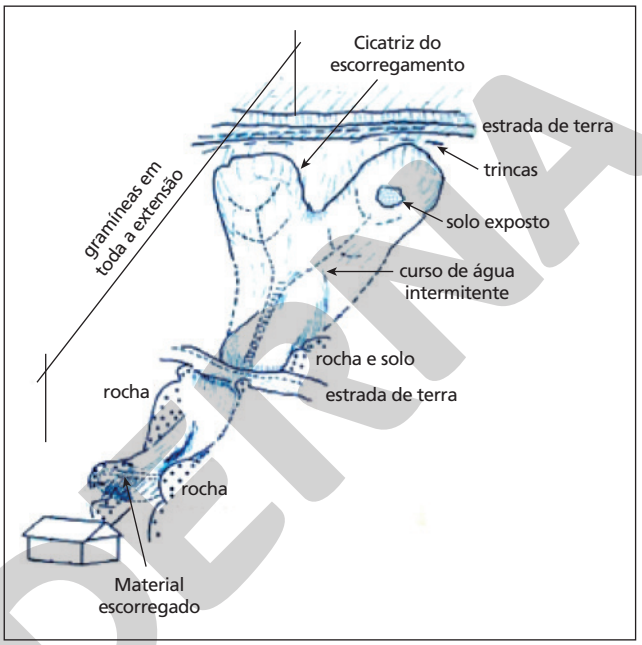
A ação estatal que contribui para o aproveitamento do bônus demográfico é o estímulo à

a) atração de imigrantes.
b) elevação da carga tributária.
c) qualificação da mão de obra.
d) admissão de exilados políticos.
e) concessão de aposentadorias.

8. (Fuvest-SP)

No Brasil, várias cidades registram ocupação irregular de encostas em áreas sujeitas a deslizamentos de terra (também chamados de escorregamentos). O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) trabalha no levantamento, mapeamento, recuperação e estabilização dessas áreas de risco. Um exemplo deste trabalho foram aqueles executados desde a década de 1970 referentes aos deslizamentos dos morros de Santos e São Vicente-SP, cuja região é acometida há tempos por esses problemas, inclusive com a ocorrência de vítimas fatais. Para investigar os deslizamentos de terra nas áreas serranas tropicais brasileiras, o instituto realizou levantamentos topográficos, geológicos e geomorfológicos, estudando também a distribuição dos tipos de vegetação existentes e as categorias de ocupação urbana dos morros.

Representação de deslizamento de terra (escorregamento) na região de Santos e São Vicente (SP)



ADILSON SECCO

Fonte: Disponível em: <https://www.ipt.br/>. Adaptado. 2019.

Baseando-se nas informações do texto e na figura, é correto afirmar que

a) as características topográficas, geológicas e geomorfológicas de uma área de risco estão naturalmente ligadas aos escorregamentos, sendo que estradas de terra minimizam a ocorrência de deslizamentos.
b) a ocorrência de escorregamentos é causada pela ação humana, cuja ocupação de encostas provoca o empobrecimento de solo, que acaba sendo mobilizado pela diminuição de fertilidade.
c) o problema da ocupação de encostas e risco de escorregamentos inclui o contato entre a rocha e o solo, cuja facilidade de deslizamento é aumentada em função da inclinação do terreno e da maior ocorrência de chuvas.
d) os deslizamentos de terra fazem parte de um conjunto de fenômenos naturais pontuais e incomuns na superfície da crosta terrestre e, portanto, não participam da escultura do relevo continental e do modelado.
e) os escorregamentos são causados em especial pelo fato de o solo tornar-se mais leve que a rocha subjacente durante as chuvas prolongadas de verão, facilitando seu deslizamento ao longo das encostas pouco ou nada inclinadas.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

CAPÍTULO

4

Brasil: diversidade cultural

Uma das principais características da população brasileira é a diversidade étnico-cultural, destacando-se a contribuição dos diversos povos indígenas, que já ocupavam o atual território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses; dos afrodescendentes de diferentes grupos étnicos africanos que foram trazidos à força e explorados como escravos; e dos imigrantes originários de diferentes países, principalmente da Europa. Apesar dessa diversidade, a nação brasileira é resultado de um projeto político que buscou garantir, além da unidade territorial, a construção de uma identidade nacional.

A nação brasileira

A ideia de **nação** está associada à criação de um sentimento de pertencimento, bem como à construção de uma consciência coletiva de valores e de tradições históricas e culturais – como a língua, a religião, os "heróis" nacionais, o hino, a bandeira, as especialidades culinárias e os monumentos culturais. Esse conjunto de elementos concebidos, sejam eles simbólicos ou materiais, gera o que pode ser chamado de **identidade nacional**. Nesse sentido, a nação é entendida como algo que une todos os seus integrantes, de modo que as classes sociais, os regionalismos e a diversidade étnico-cultural são submetidos a ela.

A **nação brasileira** resultou de um projeto político iniciado em 1822, com a proclamação da independência do Brasil e com a consolidação do Estado brasileiro. O Estado investiu, ao longo do tempo, tanto na consolidação da integridade territorial quanto no desenvolvimento do sentimento de identidade entre os brasileiros. A constituição da **identidade brasileira**, porém, é fruto de um processo histórico de longa duração que só foi viabilizado, em parte, pela violenta supressão de direitos e pela negação da cultura e da identificação étnica de muitos povos que foram escravizados, principalmente indígenas e africanos.

Diante da repressão, povos e etnias subjugados organizaram movimentos de resistência com o objetivo de preservar a sua cultura e os seus valores, transformando o Brasil em uma nação etnicamente diversa e multicultural. Embora mantenha apenas uma língua oficial, o país conserva a riqueza das culturas originais, da fusão entre elas e de outras que a elas se somaram. Essa riqueza se manifesta, por exemplo, nas artes plásticas, na música, na literatura, nos costumes, no modo de falar, na culinária e na religião.

Vaqueirada na apresentação do Boi Garantido no Festival de Parintins (AM). Foto de 2019. A festa folclórica do boi-bumbá (na Região Norte) ou bumba meu boi (na Região Nordeste) mistura elementos das culturas portuguesa, indígena e africana.

MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

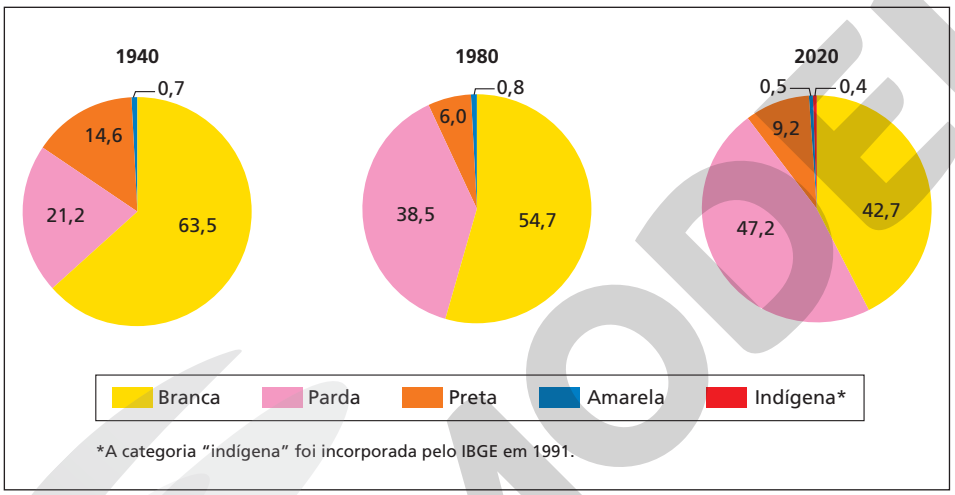
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável pelo levantamento de dados estatísticos oficiais no Brasil, classifica os brasileiros em cinco grandes **grupos de cor**: brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas. Ao responder ao questionário do censo ou a outras pesquisas do instituto, cada pessoa pode se declarar pertencente a qualquer uma dessas categorias, uma vez que o IBGE não adota um critério objetivo de distinção entre elas.

Entre 2013 e 2017, ocorreu um aumento de 20% do número de brasileiros que se autodeclararam pretos. Nesse mesmo período, também ocorreu um crescimento daqueles que responderam ser pardos e uma diminuição dos que se declararam brancos. Com essas mudanças, divulgadas pela *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua* do IBGE, os brancos deixaram de ser maioria (43,6%), os pardos passaram a compor a maior parte da população brasileira (46,8%), seguido dos pretos (8,6%), amarelos (0,6%) e indígenas (0,4%) – dados de 2017. Essas estatísticas refletem o trabalho de diversos movimentos sociais em ações de valorização da **autoidentidade**, afirmando e fortalecendo as raízes africana e indígena da sociedade nacional.

A denominação "pardo" é muito genérica e costuma ser adotada para se referir a indivíduos descendentes da miscigenação entre negros, indígenas e brancos, reconhecidos como os principais grupos étnicos que deram origem à população brasileira.

Brasil: distribuição da população por cor (% da população total) – 1940-2020



ADILSON SECCO

Fontes: IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Tabela 1.2; *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*: características gerais dos domicílios e moradores 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=20915&t=downloads>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Análise de dados

1. Como foi a evolução do número de pessoas que se declararam pretas e pardas durante os períodos mostrados nos gráficos?
2. Compare as mudanças identificadas na resposta da pergunta anterior com as transformações ocorridas no conjunto da população branca.

Trocando ideias

Segundo levantamentos do IBGE, o percentual de pessoas que se autodeclararam brancas diminuiu no Brasil, o que pode revelar uma mudança na autoidentificação dos indivíduos que compõem a população do país.

- Discuta com os seus colegas: isso é importante para a valorização da diversidade cultural brasileira?

Para assistir

Rondon e os índios brasileiros

Produção: TV Escola, Associação Revista do Cinema Brasileiro, Rede Brasil. Brasil, 2002. 54 min.

Documentário sobre a vida do sertanista Marechal Rondon, com relatos do sociólogo Darcy Ribeiro e dos indígenas.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Podem ser encontradas outras informações e dados sobre a cultura dos diversos grupos indígenas brasileiros no *site* da Fundação Nacional do Índio (Funai) e no artigo "A diversidade cultural dos povos indígenas". Disponíveis em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>; <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/251-a-diversidade-cultural-dos-povos-indigenas>. Acessos em: 8 jun. 2020.

Povos indígenas no Brasil

Estima-se que, em 1500, havia entre dois milhões e cinco milhões de indígenas vivendo na área que hoje corresponde ao território brasileiro, compondo grande variedade étnica e cultural.

Com o intuito de compreender melhor os diversos grupos indígenas existentes no Brasil, estudiosos procuraram agrupá-los por semelhanças linguísticas. O estudo das características das línguas dos povos indígenas indicou a existência de dois principais troncos linguísticos: o **Tupi** e o **Macro-jê**. Em função da semelhança que apresentam entre si, centenas de línguas e dialetos falados pelos povos indígenas no país são agrupadas em famílias pertencentes a um desses dois troncos. Os dialetos Kaingang do Paraná e do Brasil Central, por exemplo, fazem parte da família linguística Jê, do tronco Macro-jê.

Atualmente, mais de 270 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil. Contudo, ainda é necessário conhecer melhor esse imenso repertório linguístico e valorizá-lo nas escolas indígenas existentes no país.

Na década de 1950, o antropólogo Eduardo Galvão buscou agrupar, em regiões geográficas, grupos indígenas com características culturais comuns. O pesquisador identificou onze **áreas culturais** no país. Ainda hoje essa classificação é aceita como um recurso didático para reconhecer a distribuição territorial das sociedades indígenas brasileiras.

Essa divisão por áreas culturais não só levou em conta alguns dos elementos da **cultura material** dos povos indígenas, como as características dos apetrechos de cerâmica usados na pesca ou na tecelagem, mas também considerou elementos da **cultura imaterial**, como as técnicas usadas na plantação de alimentos ou na caça e as relações de parentesco entre os componentes de cada comunidade.

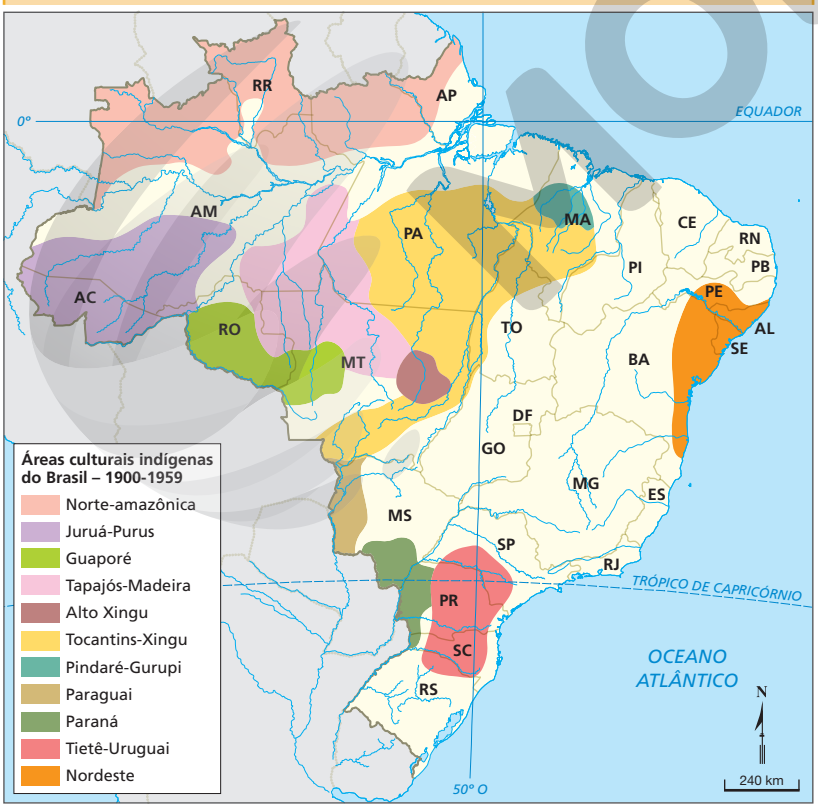
Apesar desses esforços de agrupamento por semelhanças, é preciso salientar que a diversidade cultural e de organização social desses povos é muito ampla.

Terras indígenas

De acordo com o Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, são consideradas terras indígenas aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições". Assim, ainda que tais áreas sejam consideradas bens da União, as comunidades indígenas que vivem nessas terras possuem o direito constitucional de usufruir de suas riquezas naturais e ali manter suas tradições e memória coletiva.

Existiam, em 2020, 724 áreas consideradas terras indígenas em diferentes estágios do processo de reconhecimento, representando quase 14% do território nacional e concentradas, principalmente, na região amazônica – onde estão localizadas aproximadamente 60% dessas terras, conforme levantamento do Instituto Socioambiental.

Brasil: áreas culturais indígenas segundo Eduardo Galvão



Fonte: GALVÃO, E. Áreas culturais indígenas no Brasil; 1900-1959. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Antropologia, n. 8, p. 18, 1960. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agalvao-1960-areas/Galvao_1960_Areas_culturais_indigenas_do_Brasil_1900-1959.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Brasil: situação das Terras Indígenas (TIs) em maio de 2020

Situação	Número de terras	Extensão (ha)
em identificação	120	1.084.049
identificada	43	2.179.316
declarada	74	7.305.109
reservada/ homologada	487	106.808.547
total geral	724	117.377.021

Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Situação jurídica das TIs no Brasil hoje*. Disponível em: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Situa%C3%A7%C3%A3o_jur%C3%ADdica_das_TIs_no_Brasil_hoje>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Conflitos pela posse da terra

Para dominar o território e organizar o sistema colonial, os portugueses provocaram diversos conflitos pela posse de terra e impuseram às comunidades indígenas seu modelo de sociedade, seus costumes e sua religião. Durante o início do processo de colonização, alguns grupos indígenas permaneceram na faixa litorânea, interagindo com o branco europeu, mas a imposição do trabalho escravo, que sustentou o sistema colonial, provocou resistências e conflitos, como a **Guerra dos Tamoios** (ocorrida entre 1554 e 1567 no litoral dos atuais estados do Rio de Janeiro e de São Paulo), provocando migrações de povos indígenas, que passaram a deslocar-se para o interior a fim de preservar sua cultura e suas crenças, fugindo da escravização.

No primeiro século da colonização, a população indígena do tronco linguístico Tupi, que habitava as áreas litorâneas do nordeste e sudeste da América do Sul, foi severamente reduzida. Os que escaparam da violência dos conquistadores, ávidos em transformar as terras indígenas em lavouras de cana-de-açúcar, fugiram em direção ao interior.

Com o intuito de garantir o uso das terras mais férteis para o cultivo de cana-de-açúcar, a partir de 1701 a atividade pecuária foi proibida no litoral por determinação da coroa portuguesa. Essa proibição impulsionou o deslocamento de criadores para áreas do sul e do centro da colônia e foi responsável pela ocupação do atual sertão nordestino e do vale do Rio São Francisco, provocando uma série de conflitos e combates entre colonizadores e indígenas, que acabaram derrotados, escravizados ou mortos. Além disso, os bandeirantes paulistas iniciaram suas expedições de apresamento de indígenas no sul e no sudeste do território colonial.

A coleta de produtos florestais também ocasionou migração de colonizadores e de missionários para o interior da Amazônia, causando a ocupação de territórios indígenas. Denominadas pelos portugueses de "drogas do sertão" – produtos como cravo, canela, castanhas, cacau, ervas medicinais, tinturas e fibras –, essas mercadorias movimentaram a economia regional e propiciaram o estabelecimento de feitorias, lugar em que se realizavam os negócios em nome do rei de Portugal.

No século XVIII, a mineração deslocou um número elevado de pessoas vindas de Portugal e de outras colônias, além de escravizados africanos e de migrantes internos, em direção ao interior. Nessa época, os Kaiapó, que habitavam regiões auríferas de Minas Gerais, foram praticamente dizimados. Nesse mesmo período, no Maranhão, os criadores de gado invadiram as terras dos Timbira.

No século XIX, a expansão da área de criação de gado para vastos espaços do Brasil Central desalojou os remanescentes dos Kaiapó e dos Xavante que viviam na região. Os Pankararu também foram expulsos do litoral pernambucano e empurrados para o sertão nordestino pelos colonizadores. Na década de 1950, muitos Pankararus migraram para outras regiões devido a conflitos pela posse de terras e pelos intensos períodos de seca. Esse povo enfrenta, ainda hoje, grandes dificuldades para assegurar a sua sobrevivência e manter as suas tradições.

Apesar do extermínio de mais de mil grupos indígenas no Brasil desde a colonização, muitas comunidades têm conseguido preservar a sua cultura. O uso de tecnologia, entre outros benefícios, tem contribuído para a divulgação da história, das tradições e das lutas pelos seus direitos, bem como tem possibilitado o contato entre comunidades que possuem o mesmo tronco linguístico, favorecendo a preservação das línguas e dos dialetos nativos.

As juventudes indígenas têm mobilizado e protagonizado cada vez mais produções literárias, audiovisuais e cinematográficas, difundindo as visões políticas, ambientais e culturais que são partilhadas por suas etnias. Redes sociais, *blogs* e *sites* também são usados como ferramentas de denúncia às violências praticadas contra as comunidades e como espaços de divulgação das produções culturais indígenas em escala nacional e internacional.

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

Indígenas Suruí Paiter mapeiam focos de desmatamento ilegal na aldeia Lapetanha, em Cacoal (RO). Foto de 2012. A divulgação de atos de violência contra as comunidades indígenas tem como objetivo chamar a atenção da sociedade para os modos de vida das diversas etnias e exigir ações do Estado para conter invasões, o desmatamento e o garimpo ilegais e evitar outros atos de violência contra as comunidades.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Outros dados sobre o crescimento da população autodeclarada indígena no território brasileiro, entre 1991 e 2010, são fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Rumos da política indigenista

A partir de 1890, Cândido Mariano da Silva Rondon, oficial do exército brasileiro responsável por expedições científicas e militares nas regiões inexploradas do país, estabeleceu contato pacífico com diversos grupos indígenas, entre os quais os Bororo, os Nambikwara e os Pareci. Rondon foi o primeiro diretor do **Serviço de Proteção ao Índio (SPI)**, criado em 1910, cujo objetivo era proteger esses grupos dos atos de violência, em especial nas novas áreas de ocupação.

Pela primeira vez, a legislação brasileira reconheceu o direito de os povos indígenas viverem em suas próprias terras e manterem seus costumes e suas tradições. Porém, foi instituída a tutela do Estado sobre essas populações, uma vez que eram consideradas incapazes para o exercício dos direitos de cidadania.

O SPI foi extinto em 1967 e em seu lugar foi criada a **Fundação Nacional do Índio (Funai)**, sendo mantida a missão de exercer a tutela sobre os indígenas e suas terras.

Em 1973, foi sancionado o **Estatuto do Índio**, que continuou a considerar os indígenas "relativamente incapazes". As resoluções do documento mantinham a tutela dos indígenas pela Funai até que a "integração" deles na sociedade nacional fosse completada. Embora o estatuto tenha reafirmado o direito dos indígenas ao seu território, ele manteve o direito de conceder a demarcação definitiva de todas as terras indígenas à Funai.

Na mesma época, a Amazônia – importante região que abrigava uma diversificada população indígena no Brasil – tornou-se alvo de uma ampla política governamental de colonização e ocupação produtiva. Grandes projetos de exploração mineral e de implantação de usinas hidrelétricas exigiram o deslocamento de centenas de povos, o que iniciou uma nova onda de violência e de dizimação das populações indígenas.

Desde a década de 1980, tem havido certa recuperação das taxas de crescimento populacional da maior parte dos povos indígenas. Apesar de lento, esse crescimento está revertendo o processo de extinção de alguns desses povos. A **Constituição de 1988** promoveu mudanças, substituindo a noção de tutela e de assistencialismo pelo reconhecimento do direito à pluralidade étnica fundamentada no autorreconhecimento, passo importante para ampliar a valorização das comunidades indígenas no Brasil, garantindo, ao mesmo tempo, sua maior integração na sociedade e a preservação de sua cultura.

Atualmente, os povos indígenas têm reivindicado a garantia ao direito de ter uma educação escolar bilíngue e intercultural (com destaque para a valorização de sua cultura) na própria comunidade e com professores indígenas. Essa não tem sido uma tarefa fácil, porque faltam investimentos públicos e maior suporte do Estado para que as próprias comunidades possam desenvolver as suas experiências educacionais, elaborando propostas pedagógicas coerentes com os valores de suas culturas.

Tutela: ato de proteger, fazer respeitar os direitos.

Trocando ideias

O histórico de violência física e simbólica contra os indígenas no Brasil vem sendo combatido por iniciativas recentes do Estado com a finalidade de garantir condições plenas de cidadania às diferentes etnias.

- Discuta com seus colegas: o que é necessário para que um grupo ou indivíduo exerça sua cidadania? O Estado brasileiro proporciona tais condições de maneira plena aos indígenas?

Para enfrentar essas dificuldades, os povos indígenas têm se organizado politicamente, como a Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado (Mopic), que luta pela demarcação de suas terras e pelo respeito a esses limites no norte de Mato Grosso (áreas atualmente cercadas por grandes fazendas produtoras de soja). Isso também ocorre na Floresta Amazônica: as comunidades indígenas, junto das comunidades ribeirinhas e extrativistas, estão lutando para impedir a invasão de suas terras por garimpeiros e madeireiras.

REPRODUÇÃO

Cartaz de divulgação dos 23 anos de Associação Xavante Warã, em 2019. A associação desenvolve projetos que visam à autossustentabilidade por meio da preservação e conservação do Cerrado.

Para navegar

Museu do Índio

Disponível em: <https://www.museudoindio.org.br/>. Acesso em: 9 jun. 2020.

O *site* da instituição apresenta informações sobre os povos indígenas que vivem no Brasil. Podem ser encontrados na página vídeos, fotos e notícias, entre outros materiais.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

LEITURA ANALÍTICA

A matriz Tupi

O antropólogo Darcy Ribeiro foi um dos mais influentes pensadores brasileiros do século XX, cujas obras ajudam a compreender a formação social e econômica do Brasil.

"A costa atlântica, ao longo dos milênios, foi percorrida e ocupada por inumeráveis povos indígenas. Disputando os melhores nichos ecológicos, eles se alojavam, desalojavam e realojavam, incessantemente. Nos últimos séculos, porém, índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores, na imensidade da área, tanto à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pelo Amazonas acima, como subindo pelos rios principais, como o Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes. [...]

Se a história, acaso, desse a esses povos Tupi uns séculos mais de liberdade e autonomia, é possível que alguns deles se sobrepusessem aos outros, criando chefaturas sobre territórios cada vez mais amplos e forçando os povos que neles viviam a servi-los, os uniformizando culturalmente e desencadeando, assim, um processo oposto ao de expansão por diferenciação. [...]

Nada disso sucedeu. O que aconteceu, e mudou total e radicalmente seu destino, foi a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte.

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros.

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas."

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 29-30.

JUCA VARELLA/FOLHAPRESS

Darcy Ribeiro em Brasília (DF). Foto de 1996.

Chefatura: chefia.

Indene: ileso, que não sofreu dano.

Querenciado: relativo à querência, local de origem ou onde se acostumou a viver.

Questões

Registre no caderno.

1. De acordo com o autor, os povos indígenas que habitavam a costa atlântica da América do Sul, antes da colonização europeia, constituíam uma única nação? Explique.
2. Por que os portugueses, ainda que formassem um grupo minoritário, conseguiram impor seus domínios sobre populações e terras na América do Sul?
3. Considerando o que você estudou sobre a formação da nação brasileira, explique o que o autor quis dizer nesta passagem: "[...]. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas".

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Presença africana no Brasil

No período colonial da América portuguesa, o continente africano se caracterizava pela enorme riqueza e diversidade cultural, contando com a presença de variados povos, reinos, impérios, cidades dinâmicas e populosas, portos movimentados e intensos fluxos comerciais, além de considerável desenvolvimento técnico e do uso da escrita em algumas sociedades.

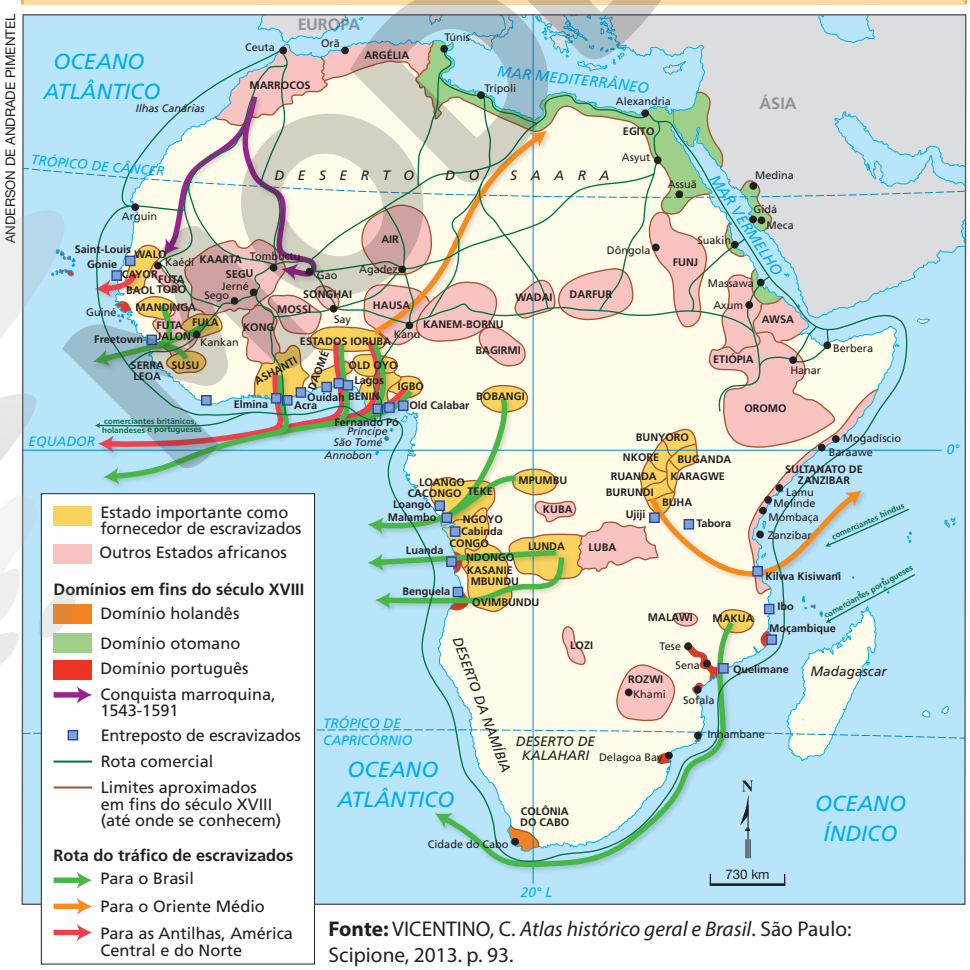
Nos reinos africanos, desde a Antiguidade, pessoas eram escravizadas e vendidas para mercados da Europa e da Ásia em decorrência de guerras entre distintas etnias. Em geral, tornavam-se cativas as pessoas aprisionadas em guerra, as que cometiam crimes ou as que não conseguiam pagar suas dívidas.

Foi a partir do século XV, quando os europeus criaram novas rotas de comércio para as Índias ocupando e colonizando a costa atlântica da África, que a venda de escravizados passou a ser uma atividade comercial muito lucrativa, sendo ampliada em escala intercontinental. Em troca de vários produtos, os chefes africanos forneciam seus cativos para os traficantes europeus, que os traziam para a América em navios.

A vinda de escravizados para o Brasil atendia a duas atividades principais: à nascente economia canavieira e ao próprio tráfico, muito lucrativo para as potências europeias. Por vários séculos, o trabalho dos escravizados sustentou a economia colonial no Brasil.

A travessia dos africanos escravizados para a América podia durar até quarenta dias em embarcações superlotadas. A falta de higiene, ventilação, água e comida fazia com que muitos adoecessem. Cerca de 20% dos cativos morriam antes de chegar ao Brasil.

Estados, comércio e escravidão na África – séculos XVI a XVIII



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: VICENTINO, C. *Atlas histórico geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2013. p. 93.

Análise cartográfica

1. Identifique os Estados em que se originavam as rotas do tráfico de pessoas escravizadas rumo ao Brasil. Quais foram os recursos cartográficos utilizados para representar as rotas e os Estados?
2. Com base no mapa, comente a configuração territorial dos Estados africanos entre os séculos XVI e XVIII.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Escravidão no Brasil: resistências e alternativas

Na sociedade colonial, os brancos ocupavam a condição de proprietários de terra, camponeses, trabalhadores urbanos ou aventureiros. Mesmo desempenhando os mais diversos papéis no sistema produtivo e na hierarquia social, tinham uma característica comum: eram pessoas livres em uma sociedade movida pelo trabalho de escravizados.

Entre 1551 e 1850, aportaram no Brasil aproximadamente 5,5 milhões de africanos escravizados pertencentes a diversas etnias, com costumes, religiões e línguas diferentes, vindos da Ilha de São Tomé, de Angola (pelos portos de Luanda e Benguela), da Costa da Mina (que hoje corresponde ao litoral de Gana à Nigéria) e de Moçambique. Mesmo após a proibição do tráfico de escravizados, decretada em 1850, pelo menos 6,5 mil africanos desembarcaram de navios clandestinos entre 1851 e 1855.

Os africanos começaram a chegar à colônia portuguesa da América em meados do século XVI. Os primeiros grupos de escravizados foram comprados pelos senhores de engenho da Zona da Mata nordestina. No século XVII, com a expansão da cultura canavieira, a economia escravocrata se estendeu até o Maranhão. No século XVIII, a descoberta de metais preciosos na região de Minas Gerais impulsionou ainda mais o mercado escravista.

Desde os primeiros tempos da colonização, os escravizados protagonizaram inúmeros episódios de rebelião na forma de insubmissão, violência contra os feitores e fuga para os sertões para resistir à escravidão e aos maus-tratos. A maior parte dos rebelados era recapturada, mas muitos conseguiam escapar e refugiar-se em **quilombos**.

É necessário considerar, no entanto, que apesar de haver referência ao passado escravocrata, as comunidades quilombolas se formaram a partir de variadas situações de resistência territorial, social e cultural e não se trata apenas de comunidades constituídas pelos processos de fuga. Os quilombos se caracterizam pela conquista da autonomia.

Atualmente, as comunidades remanescentes quilombolas – estimadas em mais de 3 mil no território brasileiro – lutam pela regularização de seus territórios. Apesar de a Constituição Federal de 1988 garantir o direito à terra, a entrega de títulos tem demorado a acontecer. Por essa razão, as comunidades enfrentam diversos conflitos para garantir a permanência de seus integrantes nas terras que já ocupam historicamente.

Após a abolição da escravatura, uma quantidade muito reduzida de libertos conseguiu comprar terras ou as recebeu como pagamento por prestação de serviços, ou por doações, e conseguiu formar grupos que mantiveram e reproduziram seu modo de vida. A grande maioria de negros libertos, no entanto, fixou-se nas áreas periféricas das cidades brasileiras.

Para navegar

A cor da cultura

Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Projeto cujo objetivo é valorizar a cultura afro-brasileira, na página é possível encontrar informações sobre comunidades quilombolas, sua história, seus problemas e suas conquistas. Fornece também análise da importância da cultura afro-brasileira e de seu ensino nas escolas.

ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Comunidade quilombola Kalunga, em Cavalcante (GO). Foto de 2017. Cerca de 600 famílias vivem na comunidade, que abrange áreas de mais dois municípios e foi titulada em 2014.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

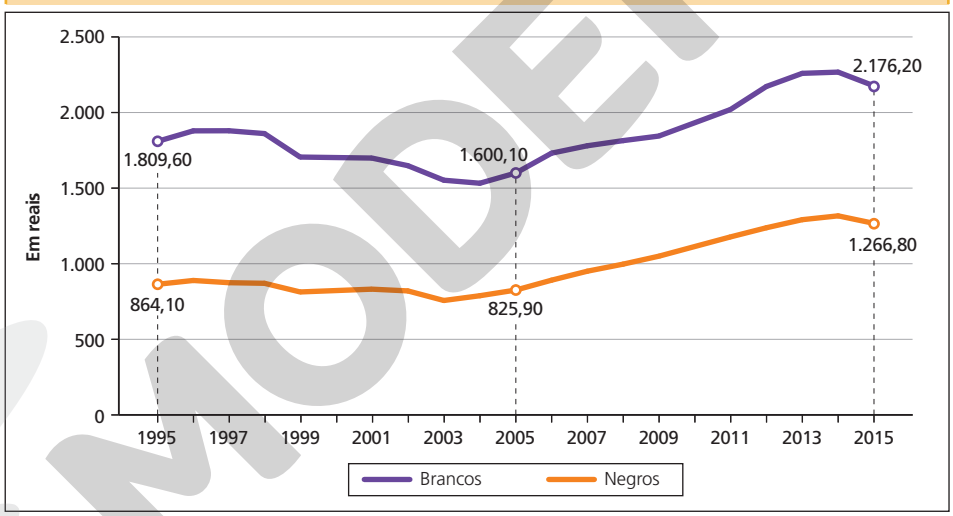
Os movimentos afro-brasileiros

Até a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, os negros não eram considerados cidadãos; portanto, não tinham direitos legais. O fim dessa condição garantiu alguns direitos à população negra e tornou-a autônoma quanto a sua força de trabalho.

O longo período de escravidão, no entanto, deixou profundas marcas na sociedade brasileira, expressas pela enorme desigualdade de condições de vida e acentuadas diferenças de oportunidades econômicas entre negros e brancos, dificultando o exercício pleno da cidadania por grande parte da população afrodescendente no país. Isso pode ser identificado até mesmo nas camadas da população negra de maior renda e escolarização, que enfrenta dificuldades para ocupar postos de liderança e cargos de chefia, um fenômeno denominado de **racismo institucional**.

Nas primeiras décadas do século XX, o racismo tradicional (baseado em uma pretensa superioridade biológica da "raça branca") foi progressivamente abandonado, dando espaço a novas ideias, cuja base era a valorização da miscigenação como uma demonstração de "harmonia social", para reforçar a ideia de que no Brasil haveria uma **democracia racial**. A realidade, porém, é bem diferente. Até hoje o rendimento médio dos trabalhadores negros é menor que os rendimentos médios auferidos pelos trabalhadores brancos nos mesmos cargos, e isso ocorre até mesmo quando se considera que há igualdade no nível de escolaridade.

Brasil: rendimento médio mensal no trabalho principal, segundo a cor – 1995-2015



ADILSON SECCO

Fonte: IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Tabela 10.1. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html>. Acesso em: 9 jun. 2020

Análise de dados

Pelo gráfico pode-se notar aumento ou diminuição das desigualdades entre negros e brancos quanto ao rendimento médio mensal no trabalho?

Movimentos de resistência contra o preconceito racial e pela defesa dos direitos políticos e civis da população negra têm-se ampliado no país. Atualmente, há várias entidades que se mobilizam para assegurar e ampliar as conquistas obtidas.

Na Constituição de 1988, foi tipificado o **crime de racismo**, entendido como ato ofensivo à dignidade de uma coletividade de indivíduos. Embora tenham crescido as denúncias de discriminação racial e apesar das leis e medidas de punição, infelizmente o racismo ainda persiste na sociedade brasileira. São constantes as atitudes que ofendem pessoas e culturas em espaços públicos diversos e nas redes sociais. Essas ações atentam contra a dignidade de afrodescendentes, indígenas, migrantes e outros grupos.

A exclusão social está associada ao processo de discriminação. No Brasil, mais da metade da população de baixa renda é afrodescendente. Embora a classe média conte com uma parcela significativa dessas pessoas, em geral elas também experimentam maiores dificuldades do que os brancos para transformar escolaridade em ascensão econômica, comprovando que a **mobilidade social** (possibilidade de ascender economicamente) continua limitada, o que revela a permanência da discriminação racial no país.

Para assistir

Quanto vale ou é por quilo?

Direção: Sergio Bianchi. Brasil, 2005. 110 min.

Adaptado do conto de Machado de Assis "Pai contra mãe", o filme, ao abordar épocas aparentemente distantes, faz uma analogia entre o antigo comércio de escravizados e a atual exploração da miséria por meio de atividades assistenciais. Muitas dessas ações caracterizam-se como forma de captar lucros na sociedade moderna.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Políticas afirmativas

Os movimentos negros reivindicam desde a década de 1950 a adoção de vagas reservadas para os afrodescendentes nas universidades, como uma proposta para melhorar a igualdade racial. No entanto, essas demandas só entraram nas pautas de discussão do Congresso Nacional mais de trinta anos depois, na Assembleia Nacional Constituinte de 1987. Na década de 1990, a manifestação "Marcha Zumbi dos Palmares", ocorrida em 20 de novembro de 1995, teve um papel fundamental nesse processo, pois pressionou o Estado a acelerar a implementação das políticas afirmativas para superar as desigualdades raciais, bem como para que fossem tomadas medidas legais contra todas as formas de discriminação.

A adoção de **políticas afirmativas** tem o intuito de amenizar um longo processo de abandono social e econômico de grupos excluídos. Por exemplo, a política de cotas reserva determinada porcentagem de vagas em concursos ou em empresas para afrodescendentes, indígenas, deficientes etc. As cotas em universidades públicas para a população negra é objeto de polêmica. Elas foram estabelecidas com base em dados de que a porcentagem de negros em universidades era de apenas 2% até o final da década de 1990 e da constatação de que a educação é um dos caminhos para superar as desigualdades sociais. Pretende-se, com isso, qualificar essas pessoas para serem incluídas no mercado de trabalho.

Entre os argumentos dos que são contrários a essas cotas está o fato de que a população de baixa renda, afrodescendente ou não, não ingressa na universidade em decorrência da péssima qualidade de ensino no nível fundamental da educação. Em contrapartida, pesquisas mostram o excelente desempenho dos cotistas, com rendimentos iguais ou superiores aos dos outros alunos, contribuindo para a elevação do nível escolar, e não o contrário.

Acontecimentos que marcaram a luta pelos direitos da população negra

1978
Foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU). Pioneiro na luta contra a discriminação racial no país, reuniu várias organizações em todo o território nacional.

1995
A Marcha Zumbi dos Palmares aglomerou cerca de 30 mil pessoas, em Brasília, para celebrar a morte de 300 anos de Zumbi (líder do Quilombo dos Palmares), dar visibilidade às demandas da população negra e protestar por políticas públicas de igualdade.

2003
A Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. Em 2008, foi modificada para a Lei nº 11.645/08, pois tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

2010
Foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, documento que expressa as demandas da população negra e cria instrumentos para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e combatidas em diferentes níveis de governo.

2012
A Lei das Cotas determinou que as instituições de ensino superior, federais e particulares, destinassem um percentual maior de vagas para os afrodescendentes.

2015
A Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver reuniu cerca de 50 mil mulheres em Brasília e ocorreu simultaneamente em outras cidades do país. No manifesto, as mulheres protestaram conta a invisibilidade das necessidades de mulheres negras, o racismo e o preconceito.

Fontes: FREIRE, L. *Novembro Negro*: relembre acontecimentos importantes na luta pelos direitos à população negra. 8 nov. 2019. Disponível em: <https://www.agendartecultura.com.br/noticias/novembro-negro-relembre-acontecimentos-importantes-luta-direitos-populacao-negra/>; BRASIL. SEPPIR – Promovendo a igualdade racial. *Para um Brasil sem racismo*. Brasília, DF: Ministério das mulheres, da igualdade racial, da juventude e dos Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2016/05-maio/seppir-lanca-livro-sobre-a-trajetoria-e-principais-conquistas-da-politica-de-promocao-da-igualdade-racial/copy4_of_SEPPIRPromovendoaIgualdadeRacialParaUmBrasilSemRacismo.pdf>. Acessos em: 19 maio 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

INFOGRÁFICO

Ancestralidade negra e desigualdades étnico-raciais no Brasil

Ancestralidade remete à ligação com os antepassados, pessoas das quais descendemos. O conhecimento e o resgate da memória ancestral de origem africana são ferramentas na luta pela superação de desigualdades étnico-raciais e na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva em nosso país. Confira!

IGOR ALECSANDER/GETTY IMAGES

Estética

Padrões de beleza são construções sociais. Por muitos séculos, no Brasil, as manifestações estéticas não brancas foram desvalorizadas sob uma lógica racista, vinculada à escravidão e às teorias raciais propagadas na Europa no século XIX.

A submissão de outros povos aos interesses econômicos europeus manifestava-se, portanto, por meio do menosprezo ou destruição dos traços culturais desses grupos.

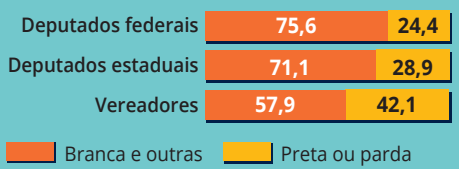
Nas culturas africanas que influenciaram a sociedade brasileira, a vestimenta, os ornamentos e as marcas corporais são expressões de identidade étnica, religião e posição social.

A valorização de elementos estéticos das culturas africanas é uma ação política que visa também restaurar a autoestima dos afrodescendentes no Brasil. O uso de turbantes e tranças, por exemplo, resgata referências ancestrais de beleza, tornando-as motivo de orgulho. Foto de 2017, em Valença (RJ).

Representação política

Desde o período escravocrata, rebeliões, resistências e outras ações de conotação política marcaram a história da população afrodescendente no país. Todavia, mesmo com a abolição da escravidão, em 1888, a população negra permaneceu distante das tomadas de decisões políticas em instituições do Estado.

Deputados e vereadores eleitos entre 2016 e 2018, por cor ou raça (%)



Fonte: IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e pesquisas* – informação demográfica e socioeconômica, n. 41, p. 11, 2019.

Até hoje o desafio está posto: pretos e pardos são minoria entre os políticos em cargos eletivos. No Brasil, a promoção de políticas voltadas ao enfrentamento de desigualdades étnico-raciais depende também do aumento da participação de afrodescendentes, ainda sub-representados nas Câmaras, nas Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional.

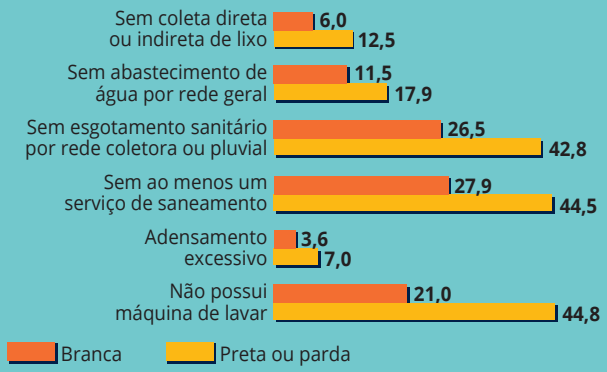
Abdias do Nascimento (1914-2011) foi ator, ativista, professor universitário, deputado federal e senador, tendo lutado contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra no Brasil. Foto de 2010, no Rio de Janeiro (RJ).

FERNANDO RABELO/FOLHAPRESS

Condições de moradia

A partir de 1950, a urbanização se acelerou no país. A concentração de riquezas nas grandes cidades foi acompanhada de exclusão, observada, por exemplo, no acesso desigual a condições dignas de moradia. Os negros são maioria nas periferias urbanas e minoria nas áreas com melhor infraestrutura. No município do Rio de Janeiro (RJ), o Censo de 2010 apontou que a proporção de residentes pretos ou pardos em favelas era de 30,5%, mais que o dobro da proporção de brancos (14,3%).

Pessoas residindo em domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens no Brasil (%) – 2018



Fonte: IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e pesquisas* – informação demográfica e socioeconômica, n. 41, p. 5, 2019.

Questões Registre no caderno.

1. Você observa evidências de desigualdade étnico-racial no seu contexto de vivência? Em caso afirmativo, formule hipóteses explicativas da origem histórica das situações elencadas e compartilhe-as com os colegas.
2. Em sua opinião, o resgate de referências africanas ancestrais pode contribuir para a promoção de direitos humanos e cidadania?
3. De que maneira a representação política poderia contribuir para a redução das desigualdades étnico-raciais no Brasil? Em duplas, elaborem uma proposta de lei ou ação institucional para a redução dessas formas de desigualdade.

Identidade e religiosidade

No período do tráfico transatlântico, escravizados eram batizados na religião católica e recebiam novos nomes, sendo proibidos de expressar elementos identitários originais, como os relacionados à fé.

A perseguição às religiões de matriz africana foi frequente no Brasil, como atestam os Códigos Penais de 1890 e 1932, que criminalizavam "feitiçaria e magia", associando-as a cultos de origem africana.

Até hoje, episódios de intolerância são enfrentados por aqueles que professam fé nas religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Mulher em culto de candomblé em Lauro de Freitas (BA), 2014. Nos rituais de candomblé, danças e cantos são realizados para venerar orixás, divindades com características humanas vinculadas a fenômenos da natureza.

Segundo o artigo 5º da Constituição brasileira, "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias".

ILUSTRAÇÕES: P. MANZIERI

Fontes: MARCUSSI, A. A. O dever catequético: evangelização dos escravos em Luanda nos séculos XVII e XVIII. *7 Mares*, n. 2, p. 64-79, abr. 2013. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/7mares/wp-content/uploads/2018/11/v01n02a06.pdf>; SILVA, J. Sob o signo de Cam: as lutas da tradição religiosa de matriz africana contra a intolerância no Brasil republicano. *Anais do VII Congresso Ibérico de Estudos Africanos*, ISCTE/Universidade de Lisboa, 9-11 set. 2010. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2336>. Acessos em: 22 abr. 2020.

cópia

Povoamento europeu e asiático

Estima-se que 465 mil portugueses se deslocaram para a colônia luso-americana entre 1500 e 1808, ano em que ocorreu a abertura dos portos. A partir de 1746, a coroa portuguesa estimulou a vinda de açorianos visando o povoamento da então capitania de Santa Catarina. Em 1818, o governo colonial financiou a vinda de centenas de colonos suíços e alemães, que se fixaram em terras situadas nas serras cariocas, fundando a cidade de Nova Friburgo.

As pressões internacionais pelo fim do regime escravocrata e a necessidade de povoamento das terras disponíveis próximas às fronteiras, somadas ao intuito de diversificar a produção, foram os principais motivos da implantação da política de colonização estrangeira. O contingente populacional negro e mestiço nas proximidades da corte incomodava os governantes portugueses, que passaram a estimular a vinda de imigrantes europeus para o Brasil a fim de promover um processo de "branqueamento" da população.

Embora houvesse habitantes suficientes para os projetos de colonização do território, os negros não tiveram acesso à terra, e as comunidades indígenas já as ocupavam e representavam, em muitas situações, um obstáculo para os governantes. Por sua vez, os grandes proprietários de terras e as incipientes indústrias brasileiras negaram-se a reinserir a população negra no mercado de trabalho na condição de mão de obra assalariada. Nesse contexto, entre 1890 e 1899, chegaram ao Brasil cerca de um milhão de **imigrantes europeus**.

Apesar da preocupação do império com a unidade territorial do país, o Sul continuava uma região vulnerável, alvo da cobiça dos vizinhos platinos. Para promover a ocupação e garantir a posse daquela região, o governo imperial incentivou a implantação de núcleos de colonos imigrantes no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Essas novas áreas de colonização frequentemente margeavam os antigos caminhos de tropas e boiadas que ligavam a Campanha Gaúcha aos núcleos de povoamento da província de São Paulo. A partir disso, imigrantes alemães, italianos e eslavos foram atraídos para o Brasil e fundaram dezenas de núcleos urbanos, circundados por pequenas propriedades policultoras.

A imigração para o Rio Grande do Sul começou em 1824, com a chegada de 20 mil colonos alemães, que receberam pequenos lotes e fundaram São Leopoldo e Novo Hamburgo. As cidades de Joinville e Blumenau, dois dos principais centros urbano-industriais de Santa Catarina na atualidade, também foram fundadas por imigrantes alemães.

As terras devolutas situadas nos planaltos de Santa Catarina, recobertas por florestas subtropicais, foram destinadas aos imigrantes italianos. A maior parte deles praticava a agricultura familiar em pequenas propriedades, dedicando-se à cultura da vinha e ao trabalho nas vinícolas, que se tornaram tradição regional. No sudeste do estado, os italianos fundaram as cidades de Criciúma e Urussanga. Os imigrantes eslavos eram, em geral, poloneses e ucranianos, e a maioria estabeleceu-se no Paraná, principalmente em Curitiba, formando colônias nos vales dos rios Negro e Ivaí.

A ocupação dessa área de florestas subtropicais não foi um processo fácil para os imigrantes. Distantes dos núcleos urbanos na região litorânea, eles tiveram de abrir o caminho nas matas dos planaltos catarinenses e preparar a terra para a atividade agrícola. O processo de ocupação que ocorreu na região provocou uma grande degradação florestal, restando, atualmente, apenas 16% das formações vegetais originais.

Para navegar

Museu da Imigração do Estado de São Paulo

Disponível em: <http://museudaimigracao.org.br/>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Localizado na cidade de São Paulo, o museu disponibiliza documentos sobre a história da imigração e a memória dos imigrantes no estado de São Paulo a partir de 1820.

HISTORY AND ART COLLECTION/ ALAMY/FOTOARENA

Vista da antiga colônia de Caxias do Sul (RS), *c.* 1876, no início do processo de ocupação que deu origem ao município de mesmo nome.

Abertura dos portos: permissão concedida pelo príncipe regente Dom João VI para navios mercantes de nações amigas comercializarem em portos brasileiros, abolindo o pacto colonial e beneficiando diretamente a Inglaterra.

Terras devolutas: terras declaradas do patrimônio público (terras devolvidas) por não ocupação ou reivindicação de proprietários privados.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PROVA

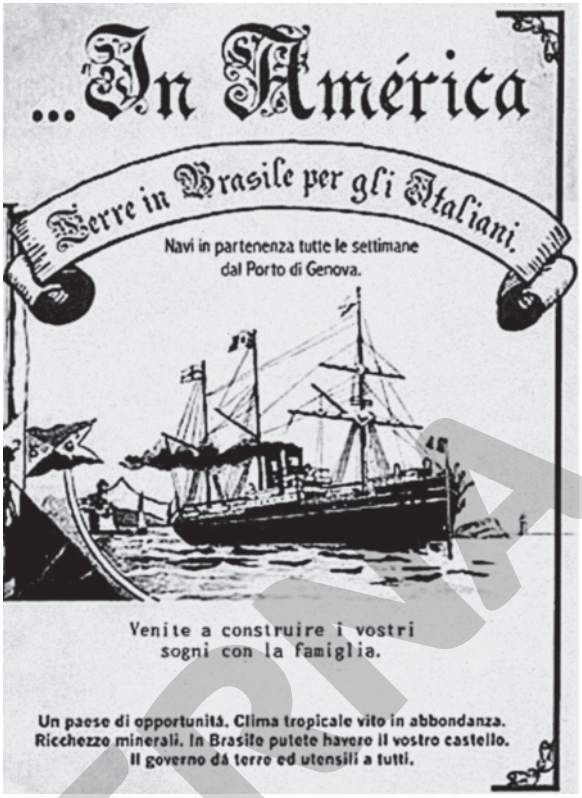
Os imigrantes e a substituição de mão de obra escrava

A segunda metade do século XIX foi um período importante para a história da imigração no Brasil, uma vez que o fluxo imigratório foi incentivado pelo governo e patrocinado pelos cafeicultores, cuja principal finalidade era substituir o trabalho de escravizados pela mão de obra assalariada dos imigrantes (principalmente nas lavouras cafeeiras situadas no próspero Oeste Paulista).

As fazendas de café foram o primeiro destino de mais de 70% dos milhões de imigrantes que desembarcaram no Brasil entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A maioria deles era italiana, mas havia também espanhóis e portugueses.

Em 1850, a **Lei Eusébio de Queirós** decretou o fim do tráfico de africanos escravizados, sinalizando a proximidade do fim da escravidão. A promulgação dessa lei fomentou os projetos e as iniciativas de **imigracionistas**, que incentivava a imigração de europeus para o Brasil usando o argumento de que os negros libertos eram incapazes de trabalhar nas plantações de café. Esse discurso foi influenciado por teorias racistas, amplamente divulgadas na Europa durante o século XIX.

Ainda em 1850, foi promulgada a **Lei de Terras**, uma legislação que vedava toda forma de acesso às terras devolutas que não fosse por meio da compra, tornando a riqueza monetária a única forma para obter a propriedade da terra. A Lei de Terras foi uma estratégia usada pelos latifundiários para defender os seus interesses, uma vez que impediu que os negros libertos e os imigrantes se instalassem como posseiros, privando a economia cafeeira da força de trabalho de que ela necessitava. Desse modo, consolidou-se uma estrutura fundiária pautada em grandes propriedades. A lei impulsionou também os projetos e as iniciativas imigracionistas, uma vez que incentivavam os imigrantes a trabalhar nas fazendas de café por acreditarem na possibilidade de acumular dinheiro e, no futuro, comprar a sua própria propriedade.



ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE BENTO GONÇALVES, RS.

Cartaz de incentivo à migração de italianos para o Brasil no século XIX. Nele, pode-se ler: "... na América, terras no Brasil para os italianos. Navios que partem semanalmente do porto de Gênova. Venha construir seus sonhos com a família. Um país de oportunidades. Clima tropical, vida em abundância. Riquezas minerais. No Brasil, você pode ter o seu castelo. O governo dá terras e ferramentas para todos".

Imigrantes italianos trabalhando na colheita de café em São Paulo (SP), *c.* 1902.

ACERVO ICONOGRAPHIA/ REMINISCÊNCIAS

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

CRIS FAGA/FOX PRESS PHOTO/FOLHAPRESS

Tradicional festa de Nossa Senhora Achiropita, no bairro do Bixiga, em São Paulo (SP). Foto de 2015. Grande parte da comunidade ítalo-brasileira está concentrada em São Paulo.

Nas fazendas cafeeiras, a partir das últimas décadas do século XIX, os acordos entre colonos imigrantes e proprietários de terras tinham como base o **regime de colonato**, no qual o colono e a sua família obtinham renda segundo um sistema misto que combinava pagamentos em dinheiro com o direito de cultivar gêneros alimentícios em lotes de terra que eram cedidos pelo proprietário da fazenda. Aquilo que era produzido pelo colono proporcionava a ele uma renda que variava de acordo com a quantidade de alimentos colhidos e consumidos e o excedente comercializado. Já o cuidado do cafezal gerava um pagamento fixo e, a colheita, um pagamento variável, proporcional à quantidade de café colhido.

O sonho da pequena propriedade, porém, jamais se concretizou para grande parte desses imigrantes. As péssimas condições de vida e de trabalho nas lavouras cafeeiras motivaram violentos conflitos entre colonos imigrantes e fazendeiros. As crises periódicas da economia cafeeira obrigaram o deslocamento de milhares de trabalhadores para centros urbanos, principalmente São Paulo. Os imigrantes passaram a trabalhar como operários nas indústrias que começavam a surgir ou como empregados no comércio. Vale ressaltar que os imigrantes europeus contribuíram ainda mais com a já diversa cultura brasileira.

A imigração japonesa

A imigração japonesa para o Brasil começou em 1908, mas a maior parte chegou no decênio 1925-1935. Mudanças sociais, políticas e econômicas proporcionadas pela Era Meiji (1868-1912), associadas à pequena disponibilidade de terras, foram as principais causas que levaram o governo japonês a incentivar a emigração. Entre essas causas, destacam-se o endividamento dos trabalhadores rurais, a modernização agrícola, a industrialização e a melhoria das condições sanitárias, que aumentaram a pressão demográfica no Japão.

Mais de três quartos dos imigrantes japoneses estabeleceram-se no estado de São Paulo. Na cidade de São Paulo, os imigrantes japoneses fixaram-se principalmente nos bairros de Pinheiros e da Liberdade. Nas proximidades da capital, dedicaram-se ao cultivo de hortaliças; na região de Alta Paulista (Tupã, Bastos e Marília), trabalharam no cultivo de algodão; na porção paulista do Vale do Paraíba, desenvolveram a cultura de arroz; e no Vale do Ribeira (sul do estado de São Paulo), introduziram a produção de chá.

A Zona Bragantina, no Pará, também recebeu um número significativo de imigrantes japoneses. Nessa área, a leste de Belém, os japoneses dedicaram-se principalmente à produção de pimenta-do-reino.

Para assistir

Gaijin: ama-me como sou

Direção: Tizuka Yamazaki. Brasil, 2005. 131 min.

Ao abordar as crises econômicas e políticas brasileiras ocorridas da década de 1990, a diretora evidencia o movimento migratório de brasileiros que foram para o Japão em busca de novas oportunidades e lá se depararam com preconceitos e humilhações.

WILLIAN MOREIRA/FUTURA PRESS

Festival de rua de tradição japonesa Tanabata Matsuri, Festival das Estrelas, em São Paulo (SP), no bairro da Liberdade. Foto de 2018.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Emigrantes brasileiros e imigrantes no Brasil

Em 1934, entrou em vigor a **Lei de Cotas de Imigração**, estabelecendo, para cada nacionalidade, uma cota anual para imigração de até 2% do total que houvesse entrado no país nos últimos 50 anos. Implementada em 1938, impôs várias restrições aos movimentos de imigração, sendo a principal delas a exigência de que 80% dos imigrantes fossem agricultores. Os portugueses, no entanto, estavam isentos da nova legislação.

Essa lei foi decretada em um período de acelerado crescimento industrial no país, revelando uma estratégia de nacionalização da mão de obra fabril e impedindo a entrada de operários imigrantes, que traziam consigo longa tradição de lutas sindicais e libertárias.

Assim, a imigração para o Brasil diminuiu significativamente, pelo menos até a eclosão da Segunda Guerra Mundial, quando chegaram milhares de judeus alemães expulsos pelo nazismo. Durante a década de 1950, chegou um novo contingente de imigrantes, principalmente italianos, dessa vez fugidos da instabilidade política da Europa do pós-guerra.

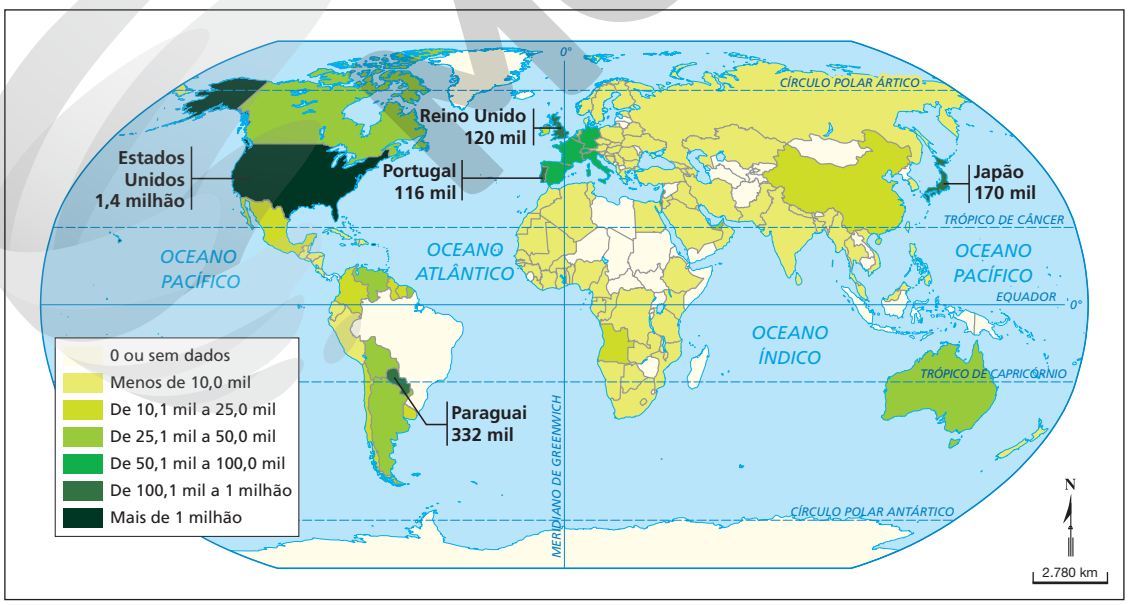
As Constituições de 1967 e 1988 não fazem referência específica à política migratória brasileira (definem apenas que se trata de um assunto de competência da União). Em 2017, a **Lei da Migração** substituiu uma lei de 1980 conhecida como **Estatuto do Estrangeiro**. As diretrizes propostas pela nova legislação visam facilitar a regularização de estrangeiros no Brasil e apresentam avanços significativos no que se refere a pautas humanitárias. Por exemplo, deixou de considerar o imigrante como uma ameaça à segurança nacional, criou o visto humanitário para atender aos imigrantes que chegam ao país em condição de vulnerabilidade e facilitou o reconhecimento de pessoas que estejam em situação de apátrida (pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum país).

Em meados da década de 1990, o Brasil deixou de ser um mercado atraente para imigrantes europeus, que preferiram tentar a sorte nas regiões mais prósperas de seu próprio continente.

Na direção oposta, no mesmo período, um número significativo de brasileiros deixou o país para se estabelecer no exterior. A emigração de brasileiros, que se acelerou principalmente a partir de 1980, período que ficou conhecido como "a década perdida", retrata a busca por melhorias na qualidade de vida e oportunidades de trabalho em outros países.

Os Estados Unidos foram o principal destino dos emigrantes. Estima-se que pelo menos 800 mil brasileiros passaram a residir legal ou ilegalmente naquele país. O Paraguai, desde a década de 1970, recebeu grandes contingentes de agricultores brasileiros, ocupando o segundo lugar na predileção de destinos. O Japão está em terceiro lugar; pelo menos 225 mil brasileiros descendentes de japoneses ou seus cônjuges foram morar e trabalhar em território japonês. Pode-se constatar, portanto, que houve uma inversão do fluxo migratório em comparação ao que ocorreu até a metade do século XX.

Brasileiros vivendo no exterior em 2015



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: NEXO. *Onde estão os brasileiros que vivem no exterior*. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/02/16/Em-que-pa%C3%ADses-vivem-os-brasileiros-no-exterior-segundo-o-Itamaraty>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

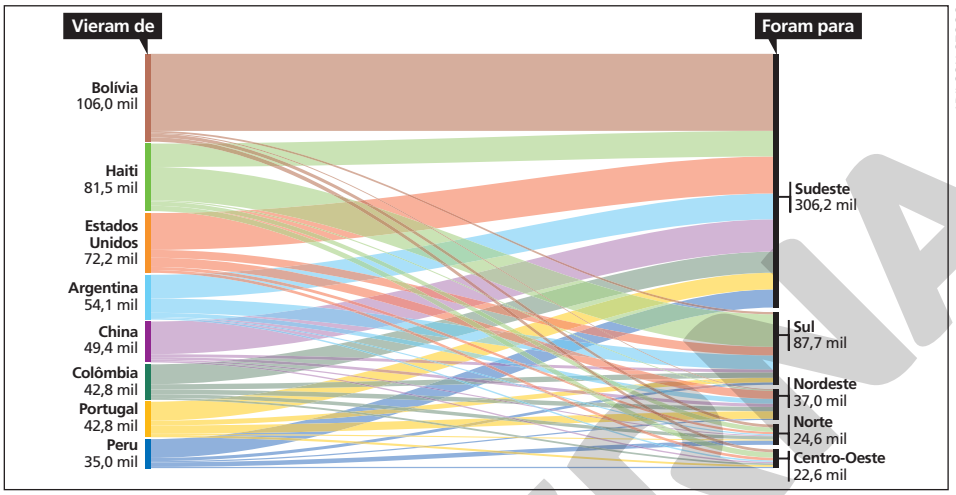
Outras informações sobre imigração e refúgio no Brasil e a inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal podem ser obtidas em: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. *Resumo Executivo*: imigração e refúgio no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais, Brasília: OBMigra, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 10 jun. 2020.

A cronologia das relações bilaterais entre o Brasil e a República da Coreia está disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5051-republica-da-coreia>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Fluxos migratórios: novas tendências

Entre os anos de 2000 e 2016, estabeleceu-se um novo fluxo de imigrantes decorrente das oportunidades de trabalho e de geração de renda. Das principais nacionalidades que imigraram para o país nesse período, o maior contingente foi de bolivianos, seguido de haitianos, estadunidenses, argentinos, chineses, colombianos, portugueses e peruanos.

Origem e destino dos imigrantes no Brasil – 2000-2016



ADILSON SECCO

Fonte: NEXO. *O fluxo de imigração ao Brasil desde a chegada dos portugueses*. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/06/11/O-fluxo-de-imigra%C3%A7%C3%A3o-ao-Brasil-desde-a-chegada-dos-portugueses>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DANILO M YOSHIOKA/FUTURA PRESS

Desfile da comunidade boliviana no carnaval de rua de São Paulo (SP). Foto de 2020.

JESSÉ GIOTTI/AG. RBS/FOLHAPRESS

Em Balneário Camboriú (SC), haitianos participaram do culto ecumênico que marcou quatro anos do terremoto no Haiti. Foto de 2014.

A maior parte desse novo fluxo está instalada na metrópole de São Paulo, onde se estima que haja entre 50 mil e 100 mil imigrantes clandestinos.

Entre 2000 e 2017, mais de 350 mil bolivianos vieram para o Brasil em busca de emprego, sendo a atividade têxtil, na cidade de São Paulo, um dos principais setores em que atuam como força de trabalho. Os bolivianos formam a maior comunidade de imigrantes que vivem na capital paulista, superando até mesmo a comunidade portuguesa.

O Brasil também abriga um significativo contingente de sul-coreanos. São cerca de 50 mil imigrantes que vivem, principalmente, na cidade de São Paulo e compõem a maior comunidade de sul-coreanos na América Latina, segundo o Ministério das Relações Exteriores do Brasil. A emigração para o Brasil começou na década de 1960, pouco depois da Guerra da Coreia (1950-1953), conflito que deu origem à Coreia do Norte e à Coreia do Sul.

Em 2010, o Haiti foi devastado por um dos terremotos mais graves da história mundial. Estima-se que pelo menos 300 mil pessoas perderam a vida em decorrência desse evento. Desde então, um número cada vez maior de haitianos, fugindo da catástrofe humanitária agravada pelo terremoto, buscam reconstruir suas vidas em outros países.

A entrada de haitianos no Brasil, entre 2011 e 2018, foi estimada em 106,1 mil pessoas. As principais cidades de destino foram Brasileia, no Acre, e Tabatinga, no Amazonas. A princípio, os imigrantes que chegaram ao país solicitaram asilo político e vistos de trabalho. Entretanto, de acordo com as autoridades brasileiras da época, os haitianos não estavam fugindo de perseguição política, mas de uma situação de extrema vulnerabilidade social e, portanto, não se encaixavam na premissa de fornecer asilo. Desde janeiro de 2012, o governo brasileiro concedeu visto humanitário (concessão temporária de permanência) para os imigrantes haitianos, o que permitiu que esses indivíduos pudessem trabalhar no país; no entanto, muitos deles dependem do trabalho de ONGs para se estabelecer e vários sofrem discriminação, principalmente racial.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PROIBIDA

O Brasil no contexto das migrações internacionais contemporâneas

Segundo o Núcleo de Estudos de População (Nepo) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), as primeiras décadas do século XXI foram marcadas por profundas mudanças nas características dos fluxos migratórios internacionais. Uma delas refere-se à intensificação dos **fluxos Sul-Sul**, uma vez que houve um aumento significativo do deslocamento de trabalhadores entre os países da América Latina e do Caribe, da África e da Ásia (principalmente Síria, Líbano, Paquistão, Bangladesh e Nepal).

O Brasil tem exercido um papel de destaque nesse cenário de mudanças, tanto no recebimento de estrangeiros como na oferta de trabalhadores para outros países. Diferentemente do que ocorreu em outros períodos, os novos imigrantes não se dirigem apenas para os grandes centros urbanos, mas também se deslocam para o interior do país, especialmente para as cidades médias do estado de São Paulo. De acordo com os dados levantados pelo Nepo, entre 2000 e 2015, entraram no Brasil mais de 870 mil imigrantes, dos quais aproximadamente 370 mil se estabeleceram no estado de São Paulo.

O perfil desses novos imigrantes também mudou. Não se trata somente de trabalhadores de baixa renda e com pouca qualificação profissional, mas igualmente de profissionais com capacitação para atuar em diversos setores, como na produção de bens e serviços e nas áreas de educação e pesquisa. Ao mesmo tempo, foi mantida a chegada de migrantes oriundos de determinados países para trabalhar em setores específicos, como o de haitianos, na construção civil, e de paraguaios, no setor agropecuário.

Esse não é um fenômeno isolado do Brasil; também há fluxos migratórios importantes, por exemplo, entre os países que compõem a Bacia do Prata (Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai). Pode-se observar também os que ocorrem em países africanos, como se verifica entre os trabalhadores do Senegal, Sudão, Somália e Líbia.

Nesse novo contexto, é crescente a circulação internacional de diversas categorias de trabalhadores que podem ser agrupados no que se denomina de **Imigrantes Trabalhadores do Conhecimento (ITC)**, envolvendo cientistas e acadêmicos, profissionais da área da saúde, especialistas em tecnologia da informação e produtores culturais.

Em paralelo, a crise econômica iniciada em 2015 acarretou a aceleração da emigração de brasileiros. De acordo com o estudo realizado pelas pesquisadoras Lúcia Machado Bógus e Rosana Baeninger em 2018, o destino desses novos migrantes mudou em relação aos fluxos emigratórios passados. Se antes os brasileiros se deslocavam principalmente para países da União Europeia, Estados Unidos e Japão, nessa nova fase há preferência também por outros países, entre eles a Guiana Francesa (brasileiros que partem de Roraima), os países-membros do Mercosul e outros da América Latina.

Esse novo fluxo migratório é constituído por um conjunto variado de brasileiros. Entre eles, podem ser destacados: os profissionais recém-formados, que não encontram oportunidades de trabalho no mercado brasileiro e são atraídos por oportunidades de emprego em outros países; os estudantes, seja no Ensino Médio, seja no ensino superior, que também buscam completar seus estudos nos países em que há garantia de permanência após a diplomação; os trabalhadores de baixa renda, que já migraram em outros períodos e retornaram devido ao crescimento econômico alcançado na década de 2000; os emigrantes que possuem maior renda e buscam se estabelecer e investir em países que oferecem oportunidades de negócio e melhores índices de qualidade de vida; os brasileiros que migram ilegalmente, em especial para os Estados Unidos, e aqueles que migraram na condição de refugiados brasileiros.

Você pesquisador

Para analisar a cultura brasileira, é necessário considerar, sobretudo, as questões ligadas à diversidade, às origens e às tradições da população. No campo da pesquisa em Ciências Humanas, tais temas podem ser debatidos e estudados por meio de uma técnica de pesquisa social conhecida como **grupo focal**. Nessa metodologia, os pesquisadores formam grupos e sugerem tópicos para o debate, com o objetivo de que a interação entre os componentes amplie as reflexões e colabore para que as pessoas aprofundem e expressem seus pontos de vista. Nesta atividade, vamos realizar um grupo focal sobre a cultura brasileira. Para isso, siga os seguintes passos:

- Sob a orientação do professor, você e seus colegas vão definir uma pergunta que se relacione com os temas debatidos ao longo do capítulo para nortear a pesquisa.
- Após selecionar o tema, elaborem conjuntamente um roteiro, que deve conter algumas perguntas que suscitem a reflexão sobre a temática escolhida. É importante que essas perguntas sejam claras e que não direcionem as respostas. Evitem, portanto, questões que possam ser respondidas simplesmente com sim ou não.
- Com o roteiro elaborado, é necessário definir quantos grupos focais serão realizados, levando em conta o tempo disponível para o trabalho.
- Definam os critérios para a seleção dos participantes. Considere que um grupo focal é composto de um número entre seis e dez entrevistados.
- Os grupos focais serão conduzidos por três estudantes. Um deles, o moderador, tem como função dar início e manter a discussão entre os participantes. O outro, o observador, fica atento à comunicação não verbal, isto é, aos gestos, à postura corporal e às expressões faciais dos participantes. O terceiro, o relator, deve registrar por escrito como a conversa está transcorrendo, sobretudo anotando intercorrências, como uma interrupção causada por uma pessoa inesperada, um barulho externo ou um dissenso entre os participantes.
- Por fim, o conteúdo das discussões levantadas deve ser analisado para que se identifiquem as percepções dos participantes sobre o tema da pesquisa.

Os dados sobre a chegada de imigrantes ao Brasil em décadas recentes têm como fontes a obra: BAENINGUER, R. *et al*. (org.). *Migrações sul-sul*. Campinas: Nepo, 2018; e o artigo: ALVES FILHO, M; VILLEN, G. As novas faces das migrações internacionais. *Jornal da Unicamp*, 22 fev. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/02/22/novas-faces-das-migracoes-internacionais>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Explique como foram criadas as ideias de nação e de identidade nacional no Brasil.

2. Quando os portugueses chegaram ao continente americano, dependiam da colaboração dos indígenas que viviam na costa litorânea para sobreviver. Dê exemplos dessa relação de dependência.

3. Explique de que forma a promulgação da Constituição de 1988 representou um avanço para os povos indígenas em relação ao Estatuto do Índio.

4. Leia o fragmento de texto a seguir e responda às questões.

> "A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.
>
> Agora, no começo do século XXI, algumas colaborações entre pensadores com visões distintas originadas em diferentes culturas possibilitam uma crítica dessa ideia. Somos mesmo uma humanidade?
>
> Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos."
>
> KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras: São Paulo, 2019. *E-book*.

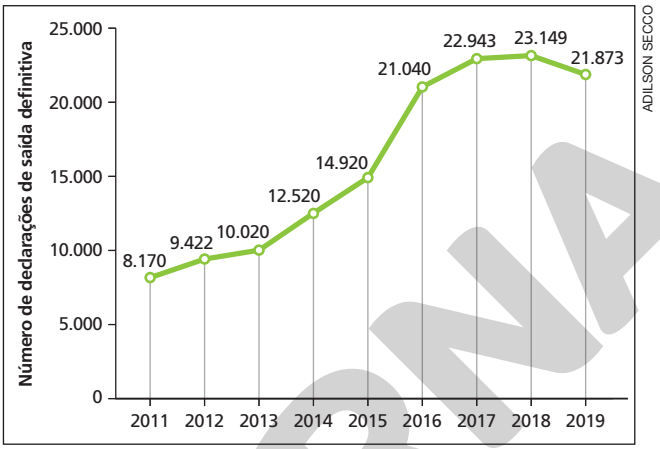
a) Na concepção de Ailton Krenak, quais foram os argumentos que os brancos europeus usaram para colonizar outros povos e territórios?

b) Você concorda com a crítica que o autor faz ao conceito de "humanidade"? Justifique a sua resposta.

c) Segundo o autor, a modernização causou grandes problemas aos povos do campo e da floresta. Sob o seu ponto de vista, o que deve ser feito atualmente para promover a redução das desigualdades étnico-raciais no país?

5. Analise o gráfico e indique possíveis razões que levaram à saída de brasileiros do país.

Brasileiros de partida – 2011-2019



Fonte: AYER, F. Mudança de 21,8 mil brasileiros para o exterior até julho supera quase toda a saída em 2018. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 10 set. 2019.

6. Leia o texto a seguir, sobre os processos de migração no século XXI, para responder às questões.

> "[...] 'O século 21 anuncia uma migração não branca. É uma imigração negra e, em muitos casos, indígena. Ela não só traz uma diversidade étnico-racial muito grande como desconstrói o mito de receptividade que temos e que estava pautado na migração europeia dos séculos 19 e 20', disse a professora Rosana Baeninger, pesquisadora do Núcleo de Estudos da População (Nepo) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). [...].
>
> 'Muitos migrantes ficam completamente chocados quando são vítimas de racismo no Brasil. Eles dizem que não esperavam situações de preconceito em um país como o Brasil, com a maior parcela da população composta por negros e pardos', disse Sylvia Dantas, coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Orientação Intercultural da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) [...]."
>
> ZIEGLER, M. F. Migração e refúgio precisam ser discutidos com a sociedade para evitar atos xenófobos. *Agência Fapesp*. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/migracao-e-refugio-precisam-ser-discutidos-com-a-sociedade-para-evitar-atos-xenofobos/28086/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

a) Explique por que as migrações do século XXI descontruíram o mito de que o Brasil é um país aberto e receptivo.

b) Embora o Brasil seja um país diverso do ponto de vista étnico e cultural, ainda ocorrem ações preconceituosas e xenófobas contra os imigrantes que chegam ao país. O que explica isso?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

7. As historiadoras Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, ao descreverem as características do sistema escravocrata no Brasil, comentam que: "Os escravizados jamais abriram mão de serem agentes e senhores de suas vidas. Em primeiro lugar, criaram entre si laços de afeição, associações religiosas e sociais e redes".

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil*: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 97.

Com base no trecho, explique como o Brasil se transformou em uma nação multicultural.

8. **Debate.** O primeiro texto a seguir foi escrito pela brasileira Djamila Ribeiro, e o segundo, pela nigeriana Chimamanda Adichie. Leia-os e debata com os seus colegas: por que é importante que haja representatividade da identidade negra no Brasil e no mundo? Como políticas de ações afirmativas podem contribuir para a consolidação da cidadania e a valorização da diversidade étnico-racial?

Texto I

"Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que 'aceitou' a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido redentora. [...]. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem."

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

Texto II

"Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade [...], escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. [...]

O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. [...]"

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

Enem e vestibulares

9. (Enem-MEC)

"Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens."

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 abr. 2017.

A persistência das reivindicações relativas à aplicação desse preceito normativo tem em vista a vinculação histórica fundamental entre

a) etnia e miscigenação racial.

b) sociedade e igualdade jurídica.

c) espaço e sobrevivência cultural.

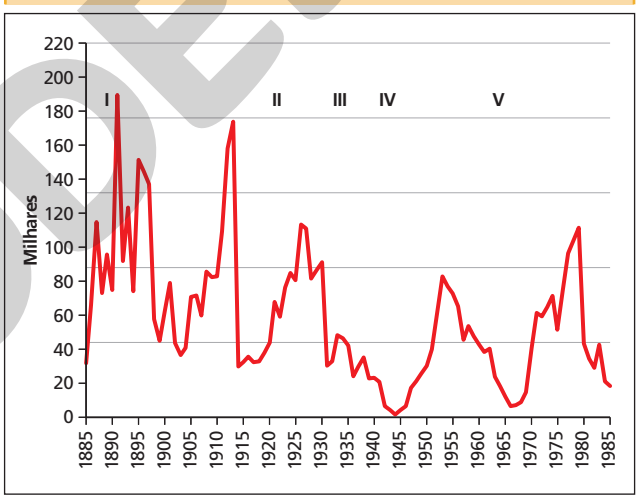
d) progresso e educação ambiental.

e) bem-estar e modernização econômica.

10. (Vunesp-SP)

Na análise dos movimentos migratórios ao Brasil, o gráfico expressa os impactos

Imigração no Brasil



ADILSON SECCO

Fonte: MORAES, M. A.; FRANCO, P. S. S. *Geografia humana*, 2011. (Adaptado)

a) da Lei de Cotas em II, com o controle sobre a entrada de estrangeiros, para evitar o aumento do desemprego no país.

b) da Primeira Guerra Mundial em III, com o desinteresse pelo país devido à oposição à Tríplice Aliança.

c) das leis de redução e abolição da escravatura em I, com o incentivo à vinda de imigrantes para compor a mão de obra nas fazendas cafeeiras.

d) da Segunda Guerra Mundial em IV, com a interrupção no fluxo de imigrantes alemães a partir da adesão brasileira ao Eixo.

e) do regime militar em V, com o combate à entrada de latino-americanos, em prol da europeização da sociedade brasileira.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

CAPÍTULO

5

Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República

O processo de independência política do Brasil não foi pacífico, como normalmente se afirma. Ao contrário, ele foi marcado por conflitos decorrentes de interesses políticos e econômicos com grandes impactos sociais.

Neste capítulo, vamos estudar essas etapas da história nacional para entender o processo de consolidação do Estado brasileiro e suas implicações sociais, subsídio para a análise das permanências e das rupturas ao longo da história, que explicam questões da nossa atualidade.

O contexto do processo de independência do Brasil

No contexto das investidas napoleônicas na Europa, a hostilidade entre França e Reino Unido levou Napoleão Bonaparte a decretar, em novembro de 1806, o **Bloqueio Continental**, que estabelecia que a França, os países aliados e os territórios sob domínio francês estavam proibidos de comercializar com o Reino Unido, para assim enfraquecer economicamente a nação rival.

O governo português tentou manter uma política de neutralidade, apesar de suas relações comerciais com os britânicos. A não adesão de Portugal ao Bloqueio Continental provocou a invasão francesa do país.

Para preservar a soberania da monarquia portuguesa, em novembro de 1807, uma comitiva real formada por cerca de 15 mil pessoas deixou a cidade de Lisboa rumo à América sob proteção britânica.

Essa transferência interessava ao Reino Unido por constituir uma forma de contornar o Bloqueio Continental ao estabelecer o comércio direto com a América. Para Portugal, representava a preservação dinástica e maior controle do território colonial no continente, no contexto da independência dos Estados Unidos e de algumas revoltas internas na colônia.

O translado da corte portuguesa transformou o Brasil em centro das decisões do império, e seus portos foram abertos para o comércio com navios estrangeiros. Por isso, a chegada da corte portuguesa ao Brasil é considerada o início do processo de independência política do país.

EMILIANO DI CAVALCANTI - ACERVO ARTÍSTICO DA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL

Independência, pintura de Di Cavalcanti, de 1969. A obra foi encomendada no ano anterior para ilustrar bilhetes de loteria em comemoração à independência do Brasil. O pintor fez parte do Modernismo brasileiro e várias de suas obras retratavam o cotidiano e os problemas sociais do país, buscando criar uma estética que traduzisse a identidade nacional.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A corte portuguesa no Brasil

Em 22 de janeiro de 1808, Dom João aportou em Salvador. Essa passagem é considerada estratégica, pois a cidade havia sido sede política da colônia até 1763 e era área de grande importância econômica devido à atividade agrícola exportadora. Logo que chegou à cidade, o príncipe regente decretou a **abertura dos portos** do Brasil às nações amigas, o que representou a dissolução do pacto colonial.

Estabelecido no Rio de Janeiro, a partir de março de 1808, o governo português revogou o alvará de 1785, que proibia a **instalação de manufaturas** na colônia, e assinou, em 1810, dois tratados com o Reino Unido – o de **Aliança e Amizade** e o de **Comércio e Navegação** –, que concediam vantagens comerciais aos britânicos por meio de tarifas alfandegárias mais baixas: as tarifas de importação eram de 15% sobre os produtos do Reino Unido, de 16% sobre os produtos portugueses e de 24% sobre os produtos de outras nações. Para atender a uma exigência britânica, em um dos documentos, o governo português também se comprometeu a abolir gradualmente o tráfico de escravizados para o Brasil.

A cidade do Rio de Janeiro, agora **sede do império**, passou por uma reestruturação administrativa e cultural com a instalação de estruturas típicas de uma capital europeia, como a Biblioteca Real (atual Biblioteca Nacional, que resguarda parte de seu acervo original), a Academia Imperial de Belas Artes, o jornal *Gazeta do Rio de Janeiro* (o primeiro a ser editado no Brasil), o Real Horto (atual Jardim Botânico), o Banco do Brasil e diversos estabelecimentos de prestação de serviços.

A presença da corte no Rio de Janeiro inseriu novos hábitos culturais entre a elite colonial. Foram abertas casas comerciais especializadas na venda de artigos de luxo europeus e artefatos para uso doméstico, como relata a seguir um viajante que esteve no Brasil no período.

> "Há relativamente muito mais luxo aqui do que nas mais importantes cidades da Europa. Com dinheiro compram-se artigos da moda, franceses e ingleses; em suma, tudo. O mundo elegante veste-se, como entre nós, segundo os últimos modelos de Paris [...]. O comércio por atacado e a varejo é bastante ativo, sobretudo com a Inglaterra. [...] Os bons artigos ingleses e franceses são às vezes mais baratos do que em Berlim, tal a abundância e a variedade [...] com que suprem este mercado. [...] Existem armarinhos em profusão, especialmente nas pequenas ruas, em que cada casa, quase, é uma loja melhor sortida que a vizinha [...]. Há também comerciantes de gravuras, mas aqui não vi livreiros."
>
> LEITHOLD, T.; RANGO, L. *O Rio de Janeiro visto por dois prussianos em 1819*. São Paulo: Nacional, 1965. p. 29-48.

Outro aspecto da transformação urbana foi o crescimento populacional desordenado no Rio de Janeiro que gerou a precariedade das moradias, a falta de redes de distribuição de água e esgoto, o aumento da criminalidade e os problemas de abastecimento de alimentos.

Com o fim da Era Napoleônica, em princípio, não haveria mais motivos para a permanência da corte portuguesa no Brasil. Porém, a monarquia portuguesa estava enfraquecida e procurava garantir a unidade de seu império mantendo-se em território americano.

Na antiga metrópole, os portugueses, descontentes com a ausência do soberano e com a situação de dependência em relação às decisões tomadas no Brasil, pressionavam Dom João a voltar para Portugal. Porém, ao contrário disso e para reafirmar sua vontade de permanecer na América, em 16 de dezembro de 1815, ele elevou o Brasil à condição de **Reino Unido a Portugal e Algarves**.

Pacto Colonial: ou Exclusivo Comercial Metropolitano, era o sistema de leis e normas que as metrópoles impunham às suas colônias a fim de garantir o fornecimento contínuo de produtos para seu benefício econômico.

FUNDAÇÃO ESTUDAR/ACERVO DA PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL - COLEÇÃO BRASILIANA

Largo do Paço, gravura de Friedrich Salathé, século XIX. A gravura representa parte da cidade do Rio de Janeiro no período em que ela foi sede do império.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A Revolução Pernambucana de 1817

A presença da Coroa na colônia promoveu a criação de novos impostos para cobrir as despesas da corte e da administração pública, como uma taxa anual destinada a custear a iluminação pública do Rio de Janeiro e outra à reconstrução de Portugal após a invasão de Napoleão.

A capitania de Pernambuco foi uma das mais afetadas pela cobrança desses impostos por ser uma das mais economicamente desenvolvidas da colônia. A imposição de uma taxação sobre o algodão, que até então não existia, afetou diretamente a economia pernambucana.

Além disso, em 1817, Pernambuco passava por uma grave crise econômica relacionada com a seca que assolou o Nordeste em 1816 e afetou a produção dos principais gêneros agrícolas cultivados na região: o algodão e a cana-de-açúcar. A queda na produção causada pela seca contribuiu para elevar os preços do algodão e do açúcar, comprometendo a concorrência com os produtos estrangeiros, como o algodão produzido nos Estados Unidos e o açúcar produzido no Caribe pelos britânicos, cujos preços eram mais baixos.

A presença da corte portuguesa também alterou a distribuição de cargos da administração pública para os colonos. Antes destinados às elites coloniais, esses cargos passaram a ser ocupados pelos membros da corte. Além disso, Dom João decretou que as atividades comerciais deveriam ser controladas somente pelos portugueses.

A todo esse cenário de descontentamento das elites e da população pernambucana com a elevação do custo de vida se somou a circulação de ideias iluministas e as vantagens do regime republicano, levando à eclosão, em 1817, do movimento revolucionário separatista conhecido como **Revolução Pernambucana**.

O movimento contou com a participação da aristocracia agrária, dos militares, da população livre e empobrecida e teve grande adesão dos padres, que se organizavam no **Seminário de Olinda**, fundado em 1800, local onde circulavam as ideias iluministas e liberais que visavam desmoronar as monarquias absolutistas europeias. Por esse motivo, o movimento chegou a ser conhecido como a "revolução dos padres". O desejo dos conspiradores pernambucanos pela libertação do domínio português se propagou para outras capitanias do Nordeste, como Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e parte do Ceará.

O governo provisório

Os integrantes do movimento proclamaram a república e organizaram um **governo provisório**, que deveria elaborar uma legislação baseada em princípios iluministas delimitando seus próprios poderes até a elaboração de uma Constituição para a nova república.

Embora parte dos rebeldes defendesse a abolição e a participação dos escravizados na luta contra a repressão do governo português, a Revolução Pernambucana não tinha caráter abolicionista, uma vez que muitos de seus apoiadores eram grandes proprietários rurais que desejavam a manutenção do regime de escravidão. Assim, o governo provisório declarou que a abolição aconteceria de maneira "lenta, regular e legal".

Enquanto os rebeldes buscavam apoio em outras capitanias, o governo organizava a repressão com a ajuda da Bahia e do Rio de Janeiro. Depois de uma série de confrontos que duraram até maio de 1817, os insurretos foram vencidos. Os principais líderes da revolução foram capturados, julgados e condenados à morte, entre eles Teotônio Jorge, padre Souza Tenório, Antônio Henriques e José de Barros Lima, além do padre João Ribeiro, que cometeu suicídio.

A violenta repressão ao movimento fez aumentar o sentimento antilusitano na colônia e o desejo dos luso-brasileiros pela independência em relação à Portugal.

ADOLFO SANTOS SONTERIA/FOLHAPRESS

Detalhe do painel *Revoluções Pernambucanas (1817, 1824, 1848)*, de Corbiniano Lins, 1967. Localizado na Praça General Abreu e Lima, no Recife (PE), o painel representa a Revolução Pernambucana de 1817 e outros conflitos ocorridos em Pernambuco ao longo de sua história. Foto de 2018.

Além da Revolução Pernambucana de 1817, o painel retrata a Confederação do Equador, que será abordada na página 113, e a Rebelião Praieira, que será abordada na página 119.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A Revolução Liberal do Porto

Na Europa, os portugueses, com o apoio dos britânicos, haviam derrotado e expulsado o exército de Napoleão de Portugal, que passou a ser administrado por uma junta de governo britânica que prestava contas a Dom João, coroado rei em fevereiro de 1818 sob o título de Dom João VI.

A rainha Dona Maria I faleceu em março de 1816, mas Dom João, verdadeiro responsável pela política do Império Português, foi coroado apenas em fevereiro de 1818.

As elites políticas, a nobreza e a burguesia que permaneceram em Portugal ou que haviam retornado após a derrota napoleônica estavam insatisfeitas com a posição política secundária da metrópole. Para eles, Lisboa deveria ser o centro do poder do Império Português, e não a colônia. Essa insatisfação, que havia aumentado após a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, acabou dando origem, em agosto de 1820, na cidade do Porto, à **Revolução Liberal do Porto**, movimento revolucionário que exigia o retorno da corte portuguesa a Lisboa e a convocação de uma Assembleia constituinte. A Constituição a ser elaborada para Portugal deveria ter inspiração liberal e pôr um fim ao absolutismo monárquico.

As ideias revolucionárias espalharam-se rapidamente pelo país e o movimento teve a adesão de boa parte da população. Assim, foi estabelecido um governo provisório encarregado de convocar as Cortes para dar início à elaboração da nova Constituição.

Cortes: Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa que constituíram o primeiro Parlamento português, baseado no modelo do liberalismo político, convocado pelo povo, e não pelo rei. O sistema de votação na assembleia deixou de fundamentar-se na divisão da sociedade por ordens (clero, nobreza e povo).

As principais consequências da revolução foram o início, em Portugal, da transição do regime absolutista para a ordem liberal e, no Brasil, do processo que culminou com sua emancipação política, pois a tentativa de fazer a colônia retornar à condição anterior a 1808 gerou a reação das elites coloniais, culminando na independência do Brasil.

Retorno de Dom João VI a Portugal

Diante das pressões das Cortes portuguesas, Dom João VI retornou a Portugal no dia 25 de abril de 1821, deixando seu filho Dom Pedro como príncipe regente do Brasil. Na colônia, essa situação agradou àqueles que acreditavam ter chegado o momento de conquistar a autonomia política e econômica em relação à metrópole.

No entanto, ao chegar a Portugal, Dom João VI continuou sendo pressionado pelas Cortes portuguesas que desejavam restituir ao Brasil a condição de colônia, exigindo o fim da regência de Dom Pedro e seu imediato retorno à Europa, para que assim as províncias brasileiras voltassem a responder a Lisboa e não mais ao Rio de Janeiro. Com isso, as elites coloniais, temendo perder a relativa autonomia conquistada desde 1808, passaram a apoiar a permanência de Dom Pedro no Brasil, contrariando as ordens de Lisboa.

Divergências entre a elite colonial

Diante da pressão das Cortes portuguesas e de outros acontecimentos políticos na metrópole, no início da década de 1820, as elites coloniais no Brasil começaram a apresentar divergência de interesses. Houve uma polarização entre dois grupos, que ficaram conhecidos como **Partido Português** e **Partido Brasileiro**, ainda que não constituíssem, de fato, partidos políticos.

O grupo reunido em torno do Partido Português apoiava as Cortes e o retorno de Dom Pedro à Europa e era formado principalmente por portugueses comerciantes, burocratas e membros do alto escalão do exército interessados na implantação de medidas recolonizadoras como forma de reaver as vantagens e os monopólios perdidos com a abertura dos portos e o Tratado de 1810. Os integrantes do Partido Brasileiro eram burocratas, comerciantes, grandes proprietários de terras, advogados e investidores urbanos – nascidos no Brasil ou em Portugal –, que tinham se beneficiado com as mudanças na economia e na política ocorridas a partir de 1808 e estavam interessados na liberdade de comércio e na redução dos tributos. Eles defendiam a igualdade política e jurídica e opunham-se à subordinação do Brasil a Portugal.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A independência do Brasil

A intenção das Cortes de recolonizar o Brasil contrariava os interesses das elites coloniais que se inspiravam no liberalismo e desejavam que o Brasil se tornasse livre do domínio de Portugal. A princípio, esses liberais tinham visto na Revolução do Porto uma promessa de maior liberdade política e econômica para o Brasil, porém os acontecimentos apontavam na direção da perda da autonomia de governo e da liberdade de comércio, o que contribuiu para que passassem a defender a permanência de Dom Pedro no país.

Em janeiro de 1822, foi feita uma petição com 8 mil assinaturas, conhecida como **Petição do Fico**, por meio da qual os brasileiros solicitavam que o príncipe regente permanecesse no Brasil e apoiasse a consolidação da independência. Dom Pedro respondeu positivamente à petição, contrariando as Cortes portuguesas. Com esse gesto a separação do Brasil de Portugal se consolidava informalmente. A independência do Brasil foi formalizada em 7 de setembro de 1822. E em dezembro do mesmo ano, Dom Pedro foi coroado imperador do Brasil, assumindo o título de **Dom Pedro I** e dando início ao Império Brasileiro.

A Petição do Fico não foi um abaixo-assinado popular, mas uma ampla articulação dos grupos políticos da época e das elites agrárias.

Primeiro Reinado

A independência do Brasil, assim como de outras colônias na América, esteve ligada não somente às instabilidades internas, mas a um processo maior de crise do sistema colonial e do Antigo Regime, que repercutiram na separação das colônias de suas metrópoles e na criação de novos Estados. Os movimentos liberais de emancipação das colônias americanas foram influenciados pelas ideias iluministas e pela Revolução Francesa, mas os seus princípios de liberdade e igualdade foram reinterpretados de forma muito particular.

A emancipação política do Brasil não foi fruto de movimentos revolucionários separatistas nem nacionalistas, uma vez que aconteceu em consequência dos eventos políticos ocorridos entre 1808 e 1821, e a ideia de nacionalidade brasileira começou a se constituir a partir da independência e não antes dela. Porém, as elites coloniais precisaram se mobilizar para criar um projeto de nação para o país recém independente e manter suas posições sociais. Também foi preciso forjar uma unidade territorial para a nova nação, que até então era formada por um conjunto de capitanias relativamente autônomas entre si, que respondiam diretamente a Portugal sem que houvesse um poder centralizado na colônia, pelo menos até a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808.

Somente em 1825 Portugal reconheceu a independência de sua ex-colônia mediante uma indenização de 2 milhões de libras, pagas por meio de um empréstimo fornecido pelos britânicos.

CAIOACQUESTA/SHUTTERSTOCK

Monumento à Independência do Brasil, obra dos artistas italianos Ettore Ximenes e Manfredo Manfredi. Foto de 2019. O monumento foi inaugurado em 1922, durante as comemorações do primeiro centenário da independência e está localizado próximo ao Riacho do Ipiranga, na atual cidade de São Paulo, onde Dom Pedro teria declarado a independência do Brasil. A obra faz parte da composição de uma narrativa histórica centrada em personagens heroicos, como Dom Pedro, que teria libertado o Brasil do domínio de Portugal.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Resistências internas à independência

A partir de 1821, durante o governo do príncipe regente Dom Pedro, haviam sido criadas **Juntas Provisórias** em algumas capitanias (que então se tornaram províncias), em substituição aos capitães e governadores. Essas juntas foram estabelecidas atendendo às reivindicações das Cortes em Portugal, que pretendiam reaver a hegemonia política real no império. A criação das juntas, que eram eleitas na localidade e exerciam o Poder Executivo, foi uma tentativa das Cortes de esvaziar o poder político centralizado no Rio de Janeiro ao aumentar a autonomia das capitanias.

Grão-Pará e Maranhão, por exemplo, eram leais às Cortes de Portugal e consideraram a declaração da independência como a redução de sua autonomia política e a volta à antiga ordem absolutista representada pelo imperador Dom Pedro I. Alguns historiadores afirmam que a resistência dessas províncias a reconhecer o poder centralizado no Rio de Janeiro pode ser explicada pela maciça presença na região de militares e altos funcionários portugueses. Outros contestam essa ideia e alegam que, nesse momento, não havia ainda uma noção de nacionalidade que opusesse os indivíduos nascidos no Brasil e os vindos de Portugal. Assim, o interesse por cargos públicos e pela manutenção de privilégios teria sido o fator decisivo para a lealdade dessas províncias em relação a Portugal.

Conflitos pela independência

Na província da Bahia, a causa da independência provocou um violento conflito entre as tropas imperiais e as representantes de Portugal, que dominavam Salvador e algumas outras áreas do norte do Brasil. O conflito teve início meses antes da declaração formal da independência do Brasil e se estendeu até julho de 1823. Participaram da luta pessoas de diferentes camadas sociais, como senhores de engenho, pequenos proprietários de terras, militares, comerciantes, indivíduos pobres livres, negros libertos e escravizados que foram obrigados a combater. Em 2 de julho de 1823, as tropas portuguesas foram definitivamente derrotadas pelo poder imperial, e a província da Bahia declarou-se independente de Portugal. Por isso, a data ficou conhecida como o dia da **Independência da Bahia**, sendo, mais tarde, incorporada ao calendário de festividades nacionais como data da "consolidação da independência do Brasil no estado da Bahia".

Outro importante conflito relacionado à independência ocorreu em 1823, quando Manuel de Sousa Martins assumiu a presidência da junta de governo do Piauí e proclamou a independência da província em fidelidade a Portugal. Com isso, as tropas encarregadas de manter o norte da ex-colônia fiel a Portugal e setores da sociedade piauiense, apoiados por Maranhão e Ceará, partidários da independência do Brasil, se enfrentaram na **Batalha do Jenipapo**, ocorrida no dia 13 de março de 1823, às margens do Rio Jenipapo. Mesmo sem armamento militar e usando ferramentas simples de trabalho, as tropas imperiais venceram o conflito.

Em 20 de outubro de 1823, uma lei extinguiu as juntas e reformulou a administração das províncias, determinando que os governos provinciais fossem assumidos por presidente e conselhos nomeados pelo imperador. Dessa forma, as províncias foram incorporadas ao novo Estado.

A província do Grão-Pará se manteve ligada ao governo de Lisboa até agosto de 1823, quando, em meio a diferentes projetos políticos para a região e à pressão militar imperial, o governo da província aderiu ao império.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SP

Maria Quitéria, pintura de Domenico Failutti, 1920. Maria Quitéria foi uma mulher que se disfarçou de homem para lutar durante os conflitos pela consolidação da independência na Bahia, em 1823. Nascida em 1798, era filha de fazendeiros e fez parte do batalhão Voluntários do Príncipe, mais conhecido como Batalhão dos Periquitos, pela cor verde da farda. Ela teria participado de vários confrontos e se tornou um símbolo da resistência baiana.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A Constituição de 1824

Em 1823, foram iniciados os trabalhos da **Assembleia Constituinte** para compor uma Carta Constitucional para o Estado brasileiro que se formava. Entre os constituintes, havia duas concepções distintas de Estado: uma delas afirmava que o poder deveria ser exercido pelos parlamentares eleitos; a outra apontava que o poder deveria ser partilhado entre o imperador e os parlamentares.

O primeiro projeto constitucional previa limites ao poder do imperador e tinha caráter elitista ao manter o voto censitário para as futuras eleições. Também previa que as decisões dos deputados constituintes não precisavam passar pela aprovação de Dom Pedro I. Isso desagradou o imperador, que dissolveu a Assembleia e nomeou um Conselho de Estado, composto de portugueses, para redigir a nova Constituição. Assim, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Brasil foi outorgada pelo imperador.

Voto censitário: direito de votar reservado aos indivíduos que possuem determinada renda.

Durante o processo constituinte "foram apresentadas 122 propostas de emendas populares, das quais 83 cumpriram os requisitos regimentais. Várias emendas foram aprovadas no texto da Constituição de 1988, como a que prevê os mecanismos de democracia direta: iniciativa popular de lei, plebiscito e referendo". Disponível em: <http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/exposicao-senado-galeria/participacao-popular.htm>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Essa Constituição consolidava uma **Monarquia Constitucional**, hereditária e representativa como forma de governo, o que significava uma estrutura de poder centralizada em que as províncias não tinham autonomia política e eram administradas por presidentes escolhidos pelo imperador. O Estado estava organizado em quatro poderes: o **Executivo**, o **Judiciário**, o **Legislativo** e o **Moderador**. Este último era exercido exclusivamente por Dom Pedro I, embora pudesse ser auxiliado por um **Conselho de Estado**, e tinha amplas atribuições, entre as quais a de dissolver a Câmara dos Deputados, nomear e demitir juízes e assinar tratados internacionais. O Poder Legislativo era constituído de um sistema bicameral: um Senado vitalício e uma Câmara de Deputados eleitos pelo voto censitário.

O direito ao voto era restrito aos homens maiores de 25 anos que tivessem renda mínima de 100 mil réis anuais, o que excluía pobres, escravizados, religiosos, mulheres e indígenas. A votação era indireta e as eleições eram divididas em duas etapas: na primeira (eleições primárias), os eleitores escolhiam os seus representantes no corpo eleitoral; na segunda, esses representantes votavam para eleger os deputados e senadores que exerceriam o poder.

Pela constituição, a Igreja Católica foi definida como a religião oficial do Estado e o imperador, por meio do regime de **Padroado**, podia nomear os bispos e outros membros eclesiásticos. A prática de outras crenças, contudo, era permitida, desde que em ambiente doméstico.

A Constituição de 1824 vigorou até o final do império e tinha caráter ambíguo, uma vez que apresentava características liberais e autoritárias ao mesmo tempo.

Sessão solene do Congresso Nacional na qual foi promulgada a atual Constituição Federal em Brasília (DF). Foto de 1988. Ao longo de sua história, desde a independência, o Brasil teve sete constituições, sendo que a primeira foi promulgada em 1824 e a última em 1988. A Carta Magna de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã porque contou com a participação de vários setores da sociedade e determinou a garantia de direitos civis, políticos e sociais a todos os brasileiros.

PAULA SIMAS/OLHAR IMAGEM

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A Confederação do Equador

A dissolução da Assembleia Constituinte em 1823 pelo imperador provocou grande reação nas províncias do Nordeste, principalmente em Pernambuco. Além das divergências políticas, a insatisfação com as dificuldades enfrentadas na região devido à queda do valor do açúcar e do algodão, dos elevados impostos e do aumento do preço dos escravizados e dos gêneros alimentícios motivaram a eclosão de uma violenta reação contra o poder imperial.

O estopim da revolta foi a imposição de um governador para a província pelo governo imperial. Em 2 de julho de 1824, rebeldes liderados por Frei Caneca e Manoel de Carvalho Paes de Andrade e apoiados pela aristocracia rural proclamaram a **Confederação do Equador**, que seria uma república nos moldes dos Estados Unidos. O movimento obteve a adesão das províncias do Ceará, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e de parte do Piauí, que possuíam núcleos mais resistentes e conseguiram implantar estruturas do novo governo republicano. Nas províncias do Maranhão, de Alagoas, da Bahia e do Grão-Pará, alguns setores da sociedade apoiaram a Confederação do Equador, mas foram rapidamente repreendidos pelos governantes.

A Confederação do Equador

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: *IstoÉ Brasil 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 50.

Jornais como o *Typhis Pernambucano* (lançado por Frei Caneca) e o *Sentinela da Liberdade* (dirigido por Cipriano Barata) desempenharam papel fundamental na divulgação das ideias dos confederados. Em decorrência da adesão das camadas populares e da defesa por alguns rebeldes do fim do tráfico de escravizados para Recife, o movimento perdeu o apoio da elite agrária e enfraqueceu. Os rebeldes não conseguiram resistir e foram vencidos pelas tropas imperiais. Dom Pedro I, então, determinou a realização de um tribunal, que prendeu, julgou e condenou à morte os principais líderes da rebelião, entre eles Frei Caneca.

A Guerra da Cisplatina

Em 1816, o governo de Dom João determinou a invasão das tropas luso-brasileiras da Banda Oriental, um território que integrava a América espanhola, o que levou à sua anexação ao Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves em 1821 com o nome de Província Cisplatina. No entanto, os cisplatinos não aceitaram o domínio luso-brasileiro e, em 1825, uniram-se à República das Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina), contrariando os interesses do governo brasileiro. Em resposta, Dom Pedro I declarou guerra ao governo de Buenos Aires.

O Reino Unido também tinha interesse na região, que desde o período colonial abrigava rotas de comércio importantes entre o Oceano Pacífico e o Atlântico e entre a América espanhola e a portuguesa. Com a mediação britânica, o conflito chegou ao fim em 1828, porém a região não foi anexada ao Brasil nem à Argentina, tornando-se independente sob o nome de **República Oriental do Uruguai**.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODELO

Abdicação de Dom Pedro I e crise política

A repressão à Confederação do Equador e os conflitos da Guerra da Cisplatina geraram altos custos para o governo, além de muitas mortes, o que provocou grande insatisfação popular e contribuiu para o desgaste do governo de Dom Pedro I.

No plano econômico, a crise se acentuava com o desequilíbrio da balança comercial devido ao aumento das importações de produtos, principalmente de origem britânica, em detrimento das exportações, que eram basicamente de produtos agrícolas, como o açúcar, que perdiam para a concorrência internacional. As camadas mais pobres eram as mais afetadas por essa crise em razão do aumento do custo de vida pela alta dos preços dos produtos de consumo básico.

A imagem do imperador também se desgastou em razão da comoção da população em torno do assassinato do jornalista paulista Líbero Badaró – que era um opositor público do autoritarismo imperial –, em 1830. No início do ano seguinte, em viagem à província de Minas Gerais, Dom Pedro I foi recebido com hostilidade pela população mineira. Com isso, seus apoiadores prepararam uma recepção calorosa no Rio de Janeiro para sua volta, o que desagradou profundamente a população carioca. Esse acontecimento culminou na **Noite das Garrafadas**, em 13 de março de 1831, quando grupos contra e a favor do governo enfrentaram-se pelas ruas da cidade munidos de garrafas, paus e pedras, o que resultou em diversas vítimas.

Com seu espaço político cada vez mais reduzido no Brasil e interessado na sucessão monárquica portuguesa, Dom Pedro I abdicou em 7 de abril de 1831 e retornou a Portugal. Porém, deixou seu filho de 5 anos de idade, Pedro de Alcântara, como herdeiro do trono. Por causa de sua pouca idade, iniciou-se o **período regencial**, fase que o Brasil foi governado por regentes. No primeiro momento, formou-se a **Regência Trina Provisória**.

No período regencial, três grupos políticos disputavam o poder no Brasil: o dos **liberais moderados**, o dos **liberais exaltados** e o dos **restauradores**. Os liberais moderados entendiam que um governo centralizado na figura do imperador poderia garantir a manutenção de seus privilégios, mas defendiam maior autonomia para o Legislativo. Os liberais exaltados defendiam maior autonomia para as províncias por meio de uma monarquia descentralizada ou mesmo por um regime republicano. Reivindicavam a ampliação do direito ao voto, o **federalismo** e o fim do Poder Moderador, do Conselho de Estado e da vitaliciedade do Senado. Os restauradores compunham o grupo mais conservador, que pretendia reconduzir Dom Pedro I ao trono.

UNIVERSIDADE DE TORONTO, CANADÁ

O jornalista Líbero Badaró, em ilustração de 1895. Giovanni Battista Líbero Badaró foi um jornalista italiano radicado no Brasil que foi assassinado em 20 de novembro de 1830, aumentando a crise política do Primeiro Reinado.

Segundo a historiadora Gladys Sabina Ribeiro, a Noite das Garrafadas corresponde a uma sequência de enfrentamentos entre os dias 13 e 15 de março de 1831. RIBEIRO, G. S. As noites das garrafadas: uma história entre outras de conflitos antilusitanos e raciais na Corte do Rio de Janeiro, 1831. *Luso-Brazilian Review*, New Mexico, v. 37, n. 2, p. 59-74, 2000.

Federalismo: no Brasil do século XIX, era compreendido como um sistema de governo que reunia os estados soberanos em torno de um centro comum, mas que concedia maior autonomia às províncias para administrar seus interesses. Dessa forma, o poder central era enfraquecido.

Mudanças na Constituição de 1824

Em agosto de 1834, foi aprovado o Ato Adicional, que modificou a Constituição de 1824 estabelecendo medidas que visavam à descentralização do poder. Entre elas, o ato estabeleceu maior autonomia política para as províncias e determinou que a Regência Trina deveria ser substituída pela **Regência Una**, com eleições a cada quatro anos. Em 1835, o padre Diogo Antônio Feijó, liberal moderado, foi eleito para a Regência Una. Em 1837, porém, em meio a intensas agitações políticas, incluindo insurreições nas províncias por questões regionais, Feijó renunciou ao cargo de regente, dando lugar ao senador regressista Pedro de Araújo Lima, que assumiu interinamente o Poder Executivo e iniciou um processo de recentralização política.

ROUSSEL IMAGES/ALAMY/FOTOARENA

Vista parcial do Paço Imperial, na atual Praça XV, no centro do Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2015. O local foi o palco da chamada Noite das Garrafadas em 1831.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Os dados sobre o número de mortos foram extraídos de: RICCI, M. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. *Tempo*, v. 11, n. 22, p. 5-30, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n22/v11n22a02>. Acesso em: 4 maio 2020.

Revoltas regenciais

Durante o período regencial, o governo central foi contestado por revoltas em diversas províncias, como as Rusgas Cuiabanas (Mato Grosso, 1834); a Cabanagem (Grão-Pará, 1835-1840); a Revolta dos Malês (Bahia, 1835); a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845); a Sabinada (Bahia, 1837-1838); e a Balaiada (Maranhão, 1838-1841).

Rusgas Cuiabanas

Desde o período colonial, a província de Mato Grosso era dominada política e economicamente por um poderoso grupo de comerciantes e fazendeiros portugueses, conhecidos pelo apelido pejorativo de "bicudos". Após a independência, essa situação não se alterou, o que provocou intensa reação da elite de Cuiabá, da qual faziam parte muitos membros do grupo liberal **Sociedade dos Zelosos da Independência**, que reivindicava mais autonomia e espaço na política local.

Para acalmar os ânimos, o Conselho de Governo nomeou como vice-presidente da província João Poupino Caldas, figura influente na Sociedade dos Zelosos. Porém, a ala radical dos liberais, que também defendia a expulsão e a morte dos portugueses da região, não se contentou. Em 30 de maio de 1834, a rebelião, conhecida como **Rusgas Cuiabanas**, teve início com os boatos de que portugueses estariam planejando o assassinato de oficiais da Guarda Nacional. Os rebeldes realizaram saques em casas comerciais, destruíram propriedades e assassinaram muitos "bicudos".

A princípio, Poupino colaborou com os revoltosos, mas a situação saiu do controle e ele acabou pedindo ajuda ao governo do Rio de Janeiro para conter a revolta. Em setembro, Antônio Pedro de Alencastro assumiu a presidência da província. No mês seguinte, com o apoio de Poupino, as tropas do governo derrotaram os rebeldes. Os principais líderes foram presos e enviados ao Rio de Janeiro para serem julgados.

Cabanagem

A província do Grão-Pará – que abrangia os atuais estados do Pará, do Amazonas, do Amapá, de Rondônia e de Roraima – tornou-se independente do Maranhão em 1772. Até esse momento, mantinha pouco contato com o Rio de Janeiro, pois o governador era nomeado diretamente pela metrópole.

A situação política na região era tensa desde a independência em razão do vínculo de alguns setores políticos com Portugal e da grande desigualdade social. A elite local era formada por ricos comerciantes, na maioria portugueses, instalados na capital, Belém, e por proprietários de terras. A maior parte da população da província era composta de negros, indígenas e mestiços, que serviam como mão de obra (escravizada ou semiescravizada) nas lavouras e no comércio da região. Extremamente pobres, esses indivíduos viviam em cabanas à beira de rios e igarapés e, por isso, eram chamados de **cabanos**.

O sentimento antilusitano, associado ao grande descontentamento com as condições precárias de vida, impulsionou uma série de levantes. Em janeiro de 1835, os rebeldes tomaram o Palácio do Governo com o apoio de setores da pequena camada média urbana e de alguns proprietários de terras descontentes com a política local, que privilegiava os portugueses. A sublevação, conhecida como **Cabanagem**, espalhou-se pela província, e diversas lideranças populares se destacaram, como os irmãos Vinagre e o jovem seringueiro cearense Eduardo Angelim, que mobilizaram as camadas marginalizadas e impulsionaram a radicalização do movimento.

Além da luta dos cabanos contra a presença dos portugueses e a carestia, os liberais radicais pediam o fim da interferência do Rio de Janeiro na administração local. A dificuldade de conciliar os diferentes interesses dos envolvidos, a forte repressão do governo e uma epidemia de varíola enfraqueceram o movimento, que resistiu até 1840, quando os últimos grupos se renderam. Estima-se que mais de 30 mil pessoas tenham morrido na rebelião.

EDU LYRA/PULSAR IMAGENS

Guarda Nacional: criada em 1831, era composta de homens entre 21 e 60 anos, que dispunham de uma renda superior a 100 mil-réis, e tinha funções essencialmente policiais, coibindo crimes, reprimindo levantes e combatendo quilombos.

Casas suspensas para evitar inundação, chamadas palafitas, na Ilha de Cotijuba, Belém (PA). Foto de 2019. Grande parte da população que participou da Cabanagem vivia em habitações como essas, construídas à beira de rios e igarapés.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Malê: acredita-se que o termo, de origem iorubá, fosse utilizado para designar africanos convertidos ao islã. A maioria dos malês sabia ler e escrever em árabe, pois o aprendizado dessa língua era necessário para a leitura do *Alcorão*, o livro sagrado dos muçulmanos.

Revolta dos Malês

Em janeiro de 1835, a cidade de Salvador foi palco da **Revolta dos Malês**, organizada e conduzida por africanos escravizados e libertos, a maioria da etnia nagô-iorubá, com a participação de jejês e hauçás.

Naquele período, a população de **escravos de ganho** era bastante expressiva em Salvador. Esses escravizados trabalhavam pelas ruas, exercendo atividades variadas (eram vendedores ambulantes, mensageiros, carregadores, carpinteiros, sapateiros etc.), e precisavam entregar ao senhor parte da remuneração que recebiam. O dinamismo do meio urbano, a relativa autonomia que caracterizava sua atividade, a origem comum, a religião e as condições de trabalho propiciaram o desenvolvimento de relações solidárias entre africanos cativos e libertos na luta contra a escravidão.

A rebelião mobilizou aproximadamente 600 homens, organizados em uma sociedade secreta. Apesar de o movimento ter sido organizado e liderado por malês, nem todos os negros muçulmanos da cidade participaram da revolta, assim como nem todos os rebeldes eram seguidores do islamismo.

> "Salvador tinha na época em torno de 65 mil habitantes, dos quais cerca de 42% eram escravos. Entre a população não escrava, a maioria era também de africanos e seus descendentes nascidos no Brasil. Os brancos não passavam de 22%. Entre os escravos, 63% eram nascidos na África, chegando a 80% no Recôncavo. A maioria dos africanos era nagô, cerca de 30%, bem como a maioria entre os muçulmanos. [...]
>
> Os malês foram os responsáveis por planejar e mobilizar os insurretos. Suas reuniões eram uma mistura de exercícios corânicos (leitura e escrita), rezas e conspiração. O próprio levante aconteceu no final do mês sagrado do Ramadã, o nono do calendário muçulmano. Os malês foram às ruas com roupas islâmicas e amuletos protetores feitos de cópias de rezas, de passagens do *Alcorão* e de bênçãos de líderes espirituais."
>
> REIS, J. J. O sonho da Bahia muçulmana. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 78, mar. 2012. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160418233435/http://rhbn.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/o-sonho-da-bahia-muculmana>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Além das revoltas regenciais citadas, vale destacar a Sabinada (1837-1838), ocorrida na Bahia, que foi um movimento de militares e das camadas média e rica do estado contra as imposições e as nomeações políticas do governo regencial para a província; e a Balaiada (1838-1841), ocorrida no Maranhão, que foi uma revolta popular contra os desmandos da aristocracia rural local. Neste livro, optamos por detalhar as Rusgas Cuiabanas, a Cabanagem, a Revolta dos Malês e a Guerra dos Farrapos, pelas contradições da sociedade brasileira que elas expressavam e pela repercussão social e política que tiveram.

O levante estava previsto para o dia 25 de janeiro, porém, uma denúncia à polícia antecipou a ação. Apesar de terem perdido a vantagem do fator surpresa, os malês deflagraram a rebelião, mas foram derrotados no meio urbano e no meio rural, e os rebeldes capturados pelas autoridades foram submetidos a torturas, açoites, deportações e execuções. Os objetivos da Revolta dos Malês ainda não foram esclarecidos pelos pesquisadores.

BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Um mercado na Bahia, gravura de Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira, c. 1860, representando quitandeiras escravizadas em Salvador. Mais de 60% da população escravizada na cidade, no período, tinha nascido na África, e muitos deles eram muçulmanos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Guerra dos Farrapos

Também conhecida como **Revolução Farroupilha**, ocorreu no Rio Grande do Sul, entre 1835 e 1845, e se estendeu até Santa Catarina. O movimento teve origem nos conflitos entre os poderosos estancieiros gaúchos e o governo central. A economia sulista estava assentada na produção de bens para o mercado interno, abastecendo a Região Sudeste com charque (carne salgada), gado e couro. Na pecuária da região utilizava-se mão de obra livre, havendo um número reduzido de escravizados.

Os estancieiros gaúchos estavam descontentes com os altos impostos cobrados sobre o charque, que encareciam o produto e favoreciam a concorrência de argentinos e uruguaios. Reivindicavam também maior autonomia política, o que incluía o direito de escolher o presidente da província.

O movimento teve início no dia 20 de setembro de 1835, quando as tropas comandadas pelo rico estancieiro, escravocrata e militar Bento Gonçalves da Silva invadiram Porto Alegre e depuseram o presidente da província. A Regência nomeou José Araújo Ribeiro como novo presidente, que decidiu enfrentar os rebeldes. Em 1836, os farrapos saíram vitoriosos nos campos de batalha do Seival e proclamaram a **República Rio-Grandense** ou **República de Piratini**.

Em julho de 1839, comandados pelo italiano Giuseppe Garibaldi, ao lado de sua companheira Anita Garibaldi, os rebeldes invadiram Santa Catarina e proclamaram a República Juliana, confederada à República Rio-Grandense.

Muitos escravizados aderiram à Revolução Farroupilha de ambos os lados com a promessa de que seriam libertados após o conflito.

Estancieiro: dono de grande propriedade rural no sul do Brasil, que se destacava na criação de gado.

"Não se sabe desde quando existiu uma promessa de liberdade condicional aos escravos que lutassem ao lado dos rebeldes farroupilhas, mas é possível que desde o início do conflito isso já fosse uma ideia – mesmo que vaga – que circulou entre as elites rio-grandenses rebeladas, devido à presença de escravos nas tropas [...]. À medida que a guerra foi tomando contornos mais definidos e a necessidade de soldados se fez presente, somada à presença de alguns deles já espalhados pelas tropas, a proposta de liberdade condicional tornou-se imperiosa.

Todavia, esse discurso foi se alterando à medida que esse recrutamento cresceu, e as autoridades imperiais, não sem muita discussão e divergência, passaram elas próprias a chamar escravos à guerra, como forma de desarticular/esvaziar as hostes farroupilhas. [...] de forma que ambos os grupos em litígio usaram de retóricas para recrutar escravos."

Massacre de Porongos ainda é polêmico porque questiona "heróis farroupilhas", diz historiadora. *Instituto Humanitas Unisinos*, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/560296-massacre-de-porongos-ainda-e-polemico-porque-questiona-herois-farroupilhas-diz-historiadora>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Apesar da promessa de alforria, a República Rio-Grandense não declarou a abolição da escravidão e muitos dos que participaram do levante permaneceram escravizados após a vitória.

Em 1842, o governo provincial de São Pedro do Rio Grande do Sul tomou medidas para dificultar o escoamento dos produtos das regiões rebeldes, uma vez que elas não tinham acesso ao mar. Além disso, ele se aproximou dos estancieiros mais moderados e conseguiu isolar os republicanos mais radicais, enfraquecendo, assim, o movimento rebelde, que acabou derrotado pelo governo imperial em fevereiro de 1845.

Em negociação com o governo, os rebeldes conseguiram garantir sua anistia, o direito de escolher o presidente da província e vantagens na comercialização do charque importado, por meio do aumento dos impostos sobre produtos estrangeiros similares.

FABIAN RIBEIRO/AGÊNCIA FREELANCER/FOLHAPRESS

Vale ressaltar que a maior parte do Rio Grande do Sul não ficou sob o poder dos farrapos. Cidades importantes, como Rio Grande e Pelotas, praticamente todo o norte da província, o litoral e a capital, Porto Alegre, não apoiaram os rebeldes.

Desfile farroupilha na cidade de Santana do Livramento (RS). Foto de 2018.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

O golpe da Maioridade

Diante da crise política e da dificuldade da regência centralizadora de Pedro de Araújo Lima em estabelecer a paz nas províncias, no fim de 1839 os políticos liberais começaram a defender o projeto de antecipação da maioridade do príncipe Pedro de Alcântara, apresentando-o como solução para a crise de governabilidade. Provavelmente, os liberais pretendiam controlar o poder manipulando o jovem imperador.

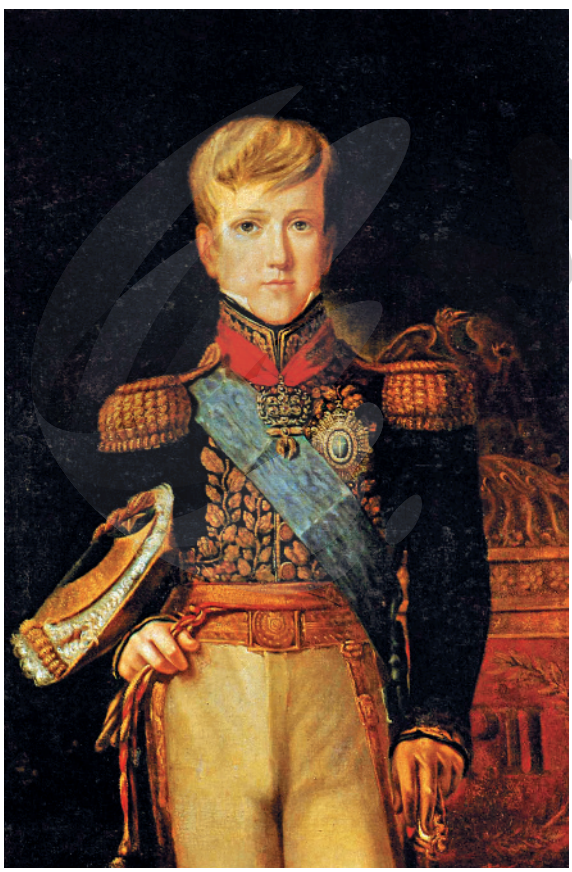
A fundação do **Clube da Maioridade** em 1840, presidido pelo liberal Antônio Carlos de Andrada e Silva, e o papel da imprensa, que era hostil à centralização regencial, contribuíram para o chamado **Golpe da Maioridade**. Em 23 de julho de 1840, Pedro de Alcântara, com apenas 14 anos, foi declarado maior de idade e assumiu o governo do país, sendo coroado imperador em julho do ano seguinte com o título de **Dom Pedro II**.

Segundo Reinado

Entre 1840 e 1889, durante o governo de Dom Pedro II, o poder político do Brasil foi disputado pelo **Partido Liberal** e pelo **Partido Conservador**, ambos constituídos nos últimos anos do período regencial. O Partido Liberal originou-se da união do grupo dos progressistas, dos liberais exaltados e de indivíduos descontentes com a centralização do poder, enquanto o Partido Conservador reuniu os regressistas e os restauradores.

Embora os integrantes dos dois partidos tivessem origem social e interesses econômicos semelhantes, eles defendiam modelos de Estado diferentes. Os conservadores desejavam o fortalecimento do Executivo e do poder central, enquanto os liberais eram a favor da ampliação da autonomia das províncias e alguns eram simpáticos ao republicanismo.

O primeiro ministério formado após o Golpe da Maioridade era em grande parte liberal. Porém, o gabinete não tinha o apoio da Câmara dos Deputados, que era dominada pelos conservadores. Com isso, Dom Pedro II dissolveu a Câmara e convocou novas eleições.



MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RJ

Retrato do imperador D. Pedro II, pintura de Félix-Émile Taunay, 1837.

As eleições para a nova Câmara foram realizadas em outubro de 1840, e ficaram conhecidas como **eleições do cacete** devido a práticas como falsificação de votos, roubo de urnas e espancamento de adversários políticos. Os liberais venceram as eleições, entretanto, sob pressão dos conservadores, Dom Pedro II dissolveu o gabinete liberal e formou um ministério conservador. Na sequência, a Câmara também foi dissolvida pelo imperador por pressão do novo ministério, o que enfraqueceu o poder dos liberais.

Os conservadores retomaram a política de centralização do governo com o objetivo de fortalecer a autoridade imperial e reduzir a autonomia das províncias. Em 1841, o Conselho de Estado, que havia sido extinto em 1834, foi restaurado e o Código de Processo Criminal foi reformado, transferindo as atribuições judiciárias dos presidentes das províncias para o governo central.

O fortalecimento do poder central com a redução do poder judicial das províncias contrariou ainda mais os setores liberais, que já estavam insatisfeitos com a dissolução da Câmara em 1841. Com isso, em 1842, os liberais de São Paulo e de Minas Gerais iniciaram uma série de manifestações em defesa da autonomia das províncias. Apesar da repressão imperial, essa mobilização liberal chegou à província de Pernambuco, onde assumiu maior amplitude e culminou na Rebelião Praieira de 1848.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A Rebelião Praieira

Em 1842, diversos membros do Partido Liberal se rebelaram contra o governo provincial de Pernambuco por não terem acesso a cargos do governo e a outros benefícios. A isso somaram-se a crise da produção açucareira nordestina e o favorecimento do Centro-Sul na destinação dos recursos do governo central, dando início à chamada **Rebelião Praieira**.

Em âmbito local, o objetivo do movimento era combater o monopólio do comércio pelos estrangeiros e a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários; em âmbito nacional, os praieiros pretendiam instaurar uma república, extinguir o Poder Moderador, instituir o sufrágio universal masculino e declarar a liberdade de imprensa.

Os praieiros assumiram a presidência da província de Pernambuco em 1845, porém, em 1848, o governo imperial retomou o controle, o que desencadeou uma rebelião armada. Em fevereiro de 1849, os praieiros atacaram Recife, mas não chegaram a dominar a cidade, pois foram contidos pelas forças governistas. A repressão imperial esfacelou o movimento e resultou em mais de 800 mortes de rebeldes e governistas.

O nome dado à revolta se deve à influência das ideias liberais no movimento, que eram divulgadas no jornal *Diário Novo*, localizado na Rua da Praia, no Recife.

Alguns praieiros defendiam ideias dos socialistas utópicos do início do século XIX, como Robert Owen e Charles Fourier. Apesar disso, o movimento não tinha caráter socialista, uma vez que foi um confronto entre grupos políticos pertencentes à mesma elite socioeconômica.

Parlamentarismo à brasileira

Com o fim da Rebelião Praieira encerrou-se o ciclo de manifestações revolucionárias contra o poder centralizado no Brasil.

A restauração do Poder Moderador e do Conselho de Estado levaram à constituição de um sistema de governo que se assemelhava ao parlamentarismo britânico. O decreto do imperador Dom Pedro II que criava o cargo de presidente do Conselho de Ministros, em 1847, inaugurou o parlamentarismo no Brasil. Porém, ele diferia do modelo clássico britânico, porque no Brasil o imperador tinha mais poderes que o Parlamento: por meio do Poder Moderador, ele podia nomear ou demitir ministros, além de dissolver o próprio Parlamento. O presidente do Conselho de Ministros, cargo equivalente ao de primeiro-ministro no modelo britânico, era nomeado pelo imperador e era ele quem escolhia os demais membros do Conselho, que eram encarregados de convocar as eleições para a Câmara. Organizadas de forma fraudulenta, essas eleições garantiam para o partido da situação a maioria no Legislativo. Por essas características, esse sistema de governo ficou conhecido como parlamentarismo às avessas ou **parlamentarismo à brasileira**.

Ao longo do Segundo Reinado, foram constituídos 36 gabinetes governativos com duração média de um ano e três meses cada um deles. Com isso, os conservadores predominaram no governo por mais de 29 anos enquanto os liberais, por cerca de 19 anos.

Parlamentarismo britânico: modelo de sistema político em vigor no Reino Unido em que o monarca é somente uma figura representativa do poder sem função administrativa efetiva, que é exercida pelo primeiro-ministro escolhido pelo partido vencedor nas eleições legislativas. Nesse modelo, diz-se que o rei "reina, mas não governa".

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O rei se diverte, charge de Cândido Aragonez de Faria, publicada no jornal *O Mequetrefe*, 1878.

Análise de imagem

Na charge, Dom Pedro II é representado como o eixo de um carrossel, que sustenta dois cavalos com personagens montadas identificadas como Partido Liberal (a mulher) e Partido Conservador (o homem). Além disso, o carrossel é movimentado por uma personagem idosa identificada como diplomacia.

- Em sua opinião, o que o autor da charge pretendeu representar acerca da postura política de Dom Pedro II no Segundo Reinado?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A crise do escravismo e a questão militar

Na segunda metade do século XIX, a economia do Brasil caracterizava-se pelo predomínio da atividade agroexportadora baseada na produção de açúcar, borracha, cacau, fumo e café. Por volta de 1870, o café representava o principal produto de exportação brasileiro e o Vale do Paraíba era a mais importante região produtora. Com isso, os cafeicultores dessa área tinham grande influência na política nacional e se opunham à centralização política. Para grande parte da elite cafeicultora do Oeste Paulista, o império representava um entrave à modernização econômica e à desejada autonomia para administrar a província de acordo com os seus interesses.

Em 1870, foi criado no Rio de Janeiro o **Partido Republicano** e, nos anos seguintes, outros partidos semelhantes foram organizados em algumas províncias. Isso ampliou a circulação de ideias em torno da instauração de um regime republicano no país. Os republicanos criticavam a centralização e o autoritarismo representados por Dom Pedro II, além da exclusão da maioria da população das decisões políticas.

Outros elementos que contribuíram para a crise do império foram a questão da abolição da escravidão e o desgaste entre os militares e o governo.

Guerra do Paraguai: conflito militar envolvendo o Paraguai e a Tríplice Aliança, composta de Brasil, Argentina e Uruguai, em torno da definição de fronteiras e do acesso aos rios para navegação comercial na região da bacia do Rio da Prata, entre 1864 e 1870.

Após o fim da **Guerra do Paraguai**, o exército, antes desprestigiado, se fortaleceu com a vitória sobre o país vizinho e passou a desejar maior participação política. Além disso, as promessas de liberdade para os combatentes escravizados e a concessão de terras e outros benefícios para indígenas e combatentes voluntários não foram totalmente cumpridas, ampliando o descontentamento com o governo imperial. Nesse quadro, aos poucos, muitos militares se aproximaram dos republicanos.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Soldados brasileiros na Guerra do Paraguai, 1865.

Ao lado da conjuntura internacional, as pressões internas, representadas pelos produtores rurais – pois a produção agrícola nacional era baseada na grande propriedade monocultora que utilizava mão de obra escravizada – e pelo movimento abolicionista, além da resistência dos escravizados por meio de levantes e fugas, tornavam a manutenção do regime escravocrata mais um fator de crise política.

Com a **abolição da escravidão**, ocorrida em 1888, o governo imperial se tornou insustentável. A instauração da república tornou-se uma questão de tempo para os ajustes políticos.

Para ler

Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)

Angela Alonso. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

O livro parte das trajetórias individuais dos principais nomes do abolicionismo e do escravismo nacional para analisar o movimento de combate à escravidão no Brasil nas perspectivas do abolicionismo, do Estado e do contramovimento. A atuação dos abolicionistas, porém, não é tomada isoladamente e considera a dinâmica das relações sociais e políticas que a condicionam ao longo da história.

Para a autora, a constituição do movimento abolicionista no Brasil ocorreu em três fases: a primeira, das flores (1868-1878), marcada pela atuação dos antiescravistas no espaço público dos grandes centros urbanos; a segunda, dos votos (1878-1885), na qual o combate ao escravismo se concentrou na atuação parlamentar; e a terceira, a das balas (1885-1888), quando os abolicionistas passaram a incentivar o combate à escravidão no Brasil e as fugas em massa de cativos. Ao apresentar uma visão de conjunto da luta organizada contra a escravidão, a autora contribui para demonstrar a historicidade do movimento abolicionista brasileiro.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Os primeiros tempos da república

Apesar das divergências existentes entre os diversos partidários do republicanismo, representantes do exército, cafeicultores paulistas e setores da classe média urbana, ansiosa por ampliar sua participação política, se uniram para apoiar o golpe, sob a liderança do marechal Deodoro da Fonseca, que instituiu a **república** no Brasil em 15 de novembro de 1889.

Apesar de não ter representado alterações socioeconômicas significativas, a Proclamação da República inaugurou uma nova ordem política no país. O centralismo, predominante durante o império, foi substituído pelo federalismo, apoiado principalmente pela elite agrária do Oeste Paulista e de Minas Gerais.

Entre 1889 e 1891, Deodoro da Fonseca assumiu o governo provisório até que fossem realizadas eleições e elaborada uma Constituição republicana. As assembleias provinciais e as Câmaras Municipais foram dissolvidas e os presidentes das províncias substituídos. Uma elite civil (ligada aos grandes proprietários rurais) e militar (proveniente principalmente do exército) assumiu o aparelho administrativo, e os municípios tornaram-se peças fundamentais no cenário político nacional em decorrência da autonomia que adquiriram com o federalismo.

Após a promulgação da **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** em 1891, os congressistas escolheram os militares Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto para presidente e vice-presidente, respectivamente. Deodoro da Fonseca foi eleito devido à pressão dos militares sobre os deputados e venceu a eleição por uma pequena vantagem em relação a seu oponente, Prudente de Moraes, candidato representante dos cafeicultores.

Os três poderes na Constituição de 1891

Executivo
Presidente e vice-presidente da república e ministros de estado

Legislativo
Deputados federais e senadores

Judiciário
Juízes dos tribunais federais e do Supremo Tribunal Federal

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Os governos militares

O fracasso da política econômica do **encilhamento**, somado à nomeação de ministros conservadores, desgastou a autoridade de Deodoro da Fonseca, que passou a sofrer intensa oposição do Congresso. A tensão política aumentou em 3 de novembro de 1891, quando o governo fechou o Congresso por meio de um decreto e anunciou a convocação de novas eleições, além da revisão da carta constitucional.

Doente e receando uma guerra civil devido à reação de políticos de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Pará, bem como de setores da marinha e do exército, a essas medidas autoritárias, além de uma greve ferroviária que comprometeu o abastecimento da capital federal, Deodoro da Fonseca renunciou em 23 de novembro de 1891. Com isso, o vice-presidente Floriano Peixoto assumiu a presidência do país.

Para conseguir o apoio popular, o governo de Floriano Peixoto determinou a redução dos preços dos aluguéis das casas dos operários, isentou a carne de impostos para barateá-la e passou a controlar os preços dos gêneros de primeira necessidade. Porém, essas medidas não foram suficientes para evitar intensa oposição civil e militar, que deu origem a movimentos rebeldes, como a **Revolta da Armada** no Rio de Janeiro (1893-1894) e a **Revolução Federalista** em estados sulistas (1893-1895).

Enquanto o exército reprimia os focos de descontentamento armado, os grupos oligárquicos, principalmente o cafeeiro, preparavam-se para assumir o controle da república.

Encilhamento: política econômica instaurada pelo então ministro da Fazenda, Rui Barbosa, em 1890, que permitia que alguns bancos privados emitissem papel-moeda como forma de estimular a economia nacional aumentando a oferta de crédito. Porém, a medida levou a altos índices de inflação com a desvalorização da moeda, o que gerou uma grave crise econômica no período. Encilhar significa colocar arreios em um animal para controlá-lo, semelhante ao que se pretendia fazer com a economia brasileira.

Para navegar

Museu da República

Disponível em: <http://museudarepublica.museus.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. de 2020.

Fundado em 1960, o Museu da República, localizado no Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, pode ser visitado virtualmente. No *site*, é possível acessar o mapa *Roteiros Republicanos*, que apresenta a localização de monumentos e pontos históricos relativos à república brasileira.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A república das oligarquias

Os interesses do grupo que apoiou Floriano Peixoto e elegeu Prudente de Moraes nas eleições de 1894, composto principalmente de cafeicultores de São Paulo e Minas Gerais ligados ao Partido Republicano Paulista, acabaram prevalecendo na política nacional desse período que, por isso, ficou conhecido como **república das oligarquias**.

Para permanecer no poder, a elite rural criou instrumentos de controle político, como a **política dos governadores**, que consistia em acordos firmados entre o presidente da república e os presidentes de estado para garantir apoio a determinados candidatos (senadores e deputados) ao Congresso, ou seja, para aqueles que interessassem ao governo federal. Em troca, o Poder Executivo não interferiria nas eleições estaduais, garantindo a permanência dos mesmos grupos no poder.

As negociações políticas durante a Primeira República envolveram vários partidos republicanos de expressão regional ou estadual, como o Paulista (fundado em 1873), o Mineiro (1888), e o Fluminense (1888). Entre esses partidos, destacou-se o Partido Republicano Paulista (PRP), elemento fundamental nas articulações políticas do período. O PRP representava o Oeste Paulista cafeicultor e era apoiado por republicanos de Minas Gerais. Vários presidentes brasileiros foram gestados no PRP, que conseguiu manter sua hegemonia política praticamente sem oposição até 1930.

Essa política era executada pela Comissão de Verificação de Poderes, da qual faziam parte cinco parlamentares que decidiam quais candidatos eleitos tomariam posse de seus mandatos. Assim, eram favorecidos os candidatos desejados pelo governo federal e excluídos os opositores por meio de acusações de irregularidades durante a campanha eleitoral, que, de fato, eram comuns no período.

Esse mecanismo favorecia os políticos de Minas Gerais e São Paulo, os dois estados economicamente mais importantes na época devido à produção do café, levando-os a ocupar o maior número de cadeiras no Congresso Nacional. Com isso, durante grande parte da república, políticos paulistas e mineiros revezaram-se na presidência do país. Essa alternância de poder ficou conhecida como **política do café com leite**.

O coronelismo

O título de coronel, criado no período regencial, costumava ser concedido aos grandes fazendeiros que patrocinavam a Guarda Nacional. Até o início do século XX, os coronéis mantiveram seu prestígio e respeito sociais e costumavam praticar a troca de favores, mantendo sob sua "proteção" algumas pessoas que, por isso, sentiam que lhes deviam obediência.

O coronel exercia grande influência política na localidade, manipulando os votos de seus protegidos, que eram coagidos a votar no candidato apoiado por ele. O sistema eleitoral em vigor não estabelecia a obrigatoriedade do voto secreto e facilitava essa coerção, que ficou conhecida como **coronelismo** e **voto de cabresto**. Essa prática promoveu a corrupção na esfera política por meio do uso de cargos públicos para obter privilégios privados.

CLEVERTON

Charge de Cleverton sobre coronelismo, 2013. A imagem expressa uma crítica à permanência do controle da política pelas elites locais no país.

Trocando ideias

Durante a Primeira República, a influência dos cafeicultores sobre o governo sobrepôs-se à dos demais grupos econômicos e sociais do país. Por isso, o governo estabeleceu medidas que privilegiaram esse grupo específico.

- Em sua opinião, o governo hoje ainda privilegia grupos sociais? Converse com os colegas sobre isso.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

TRABALHO COM FONTES

Lima Barreto atuou em jornais diários e em revistas semanais cariocas, nos quais publicou contos e crônicas, que, posteriormente, foram reunidos em coletâneas. A crônica "O chefe político e o seu eleitor" integra o volume *Vida urbana*, publicado postumamente.

O chefe político e o seu eleitor

O texto a seguir foi extraído de uma crônica do jornalista e escritor Lima Barreto, publicada na revista semanal *O Malho*, no Rio de Janeiro, em 1º de abril de 1919.

"— Seu doutor, eu vim incomodá-lo; mas precisava muito ficar bem com minha consciência.

— Que há?

— Eu não voto no doutor Rui.

— Como você vai votar no Epitácio?

— Nem num nem noutro.

— Você está ficando indisciplinado; não é mais o correligionário disciplinado de antigamente. Que diabo foi isso? Eu não tenho sido companheiro para você?

— Sim senhor. Devo ao doutor todos os obséquios desta vida, pelo que lhe sou muito agradecido. Foi o doutor que, abaixo de Deus, salvou a Marocas, minha mulher, sem cobrar nada... Quando foi o enterro do meu filho Dodoca, o doutor me ajudou muito...

— Isso tudo não vem ao caso. Falemos...

— Não; vem sim, doutor! Quero que o senhor não pense que sou mal-agradecido. Se estou empregado, devo ao doutor e...

— Se você continuasse no partido, podia subir ou nós arranjávamos uma equiparação ou mesmo um aumento de vencimentos; mas...

— Continuo no partido, doutor...

— Como? Você não vota conosco...

— Mas não voto no outro.

— É o mesmo. [...]

— Entre esses eu não escolho, porque não vejo nenhum que tenha as luzes suficientes; mas tenho outros conhecidos, entre os quais posso procurar a pessoa para me governar, guiar e aconselhar.

— Quem é?

— É o doutor.

— Eu?

— Sim, é o senhor.

— Mas, eu mesmo? Ora...

— É a única pessoa de hoje que vejo nas condições e que conheço. O senhor é do partido, e votando no senhor, não vou contra ele.

— De forma que você...

— Voto no senhor, para presidente da república.

— É voto perdido...

— Não tem nada; mas voto de acordo com o que penso. Parece que sigo o que está no manifesto assinado pelo senhor e outros. 'Guiados pela nossa consciência e obedecendo o dever de todo republicano de consultá-la'...

— Chega, Felício.

— Não é isso?

— É, mas você deve concordar que um eleitor arregimentado tem de obedecer ao chefe.

— Sei, mas isto é quando se trata de um deputado ou senador, mas para presidente, que tem todos os trunfos na mão, a coisa é outra. É o que penso. Demais...

— Você está com teorias estranhas, subversivas...

— Não tenho teoria alguma, doutor. Consultei a minha consciência e a minha gratidão, e voto no senhor.

— Mas... já sou deputado.

— Que tem? Sobe mais um posto, ganha mais...

— Não preciso, já ganho na clínica muito.

— Com o lugar de deputado? Então pra que quis ir para a Câmara?

— Para nada.

— Doutor, eu decididamente não compreendo nada disto. Essa política é mesmo igual aos mistérios dos padres... Passe bem."

BARRETO, A. H. L. O chefe político e o seu eleitor. *In*: *Vida urbana*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2171>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Correligionário: indivíduo que segue e compartilha os princípios de uma pessoa, de um grupo ou de um partido político.

Obséquio: ato de bondade para com a outra pessoa; graça; benefício.

Arregimentado: alinhado, associado a um partido político.

Questões

Registre no caderno.

1. Descreva o tema e os personagens do diálogo. Que tipo de relação existe entre eles?
2. O diálogo ficcional pode ser relacionado à vida política brasileira na Primeira República? Justifique.
3. Qual teria sido a intenção do autor ao escrever essa crônica? Cite trechos do diálogo para justificar sua resposta.
4. A prática política apresentada na crônica é chamada de "clientelismo". Em sua opinião, essa prática continua a ocorrer na vida política brasileira? Se sim, de que forma?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Os dados estatísticos foram extraídos de: CAMARANO, A. A.; BELTRÃO, K. I. *Distribuição espacial da população brasileira*: mudanças na segunda metade deste século. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0766.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Movimentos sociais na Primeira República

Durante a Primeira República, uma série de movimentos sociais foram organizados para contestar a ordem política que privilegiava alguns setores da sociedade em detrimento dos mais necessitados. Por meio desses movimentos, camponeses, operários, marinheiros e pobres em geral expressaram suas reivindicações, normalmente associadas a suas precárias condições de vida e de trabalho.

Movimentos rurais

Até a década de 1940, cerca de 70% da população brasileira vivia no campo, e a maior parte dos trabalhadores rurais não era proprietária de terras ou possuía pequenas propriedades onde desenvolvia a agricultura de subsistência. O acesso à assistência médica e à educação para essas populações era bastante limitado, o que dificultava ainda mais sua sobrevivência. Esse cenário desfavorável contribuiu para a eclosão de revoltas sociais na zona rural.

MARCOS ISSA/ARGOSFOTO

Estátua de Antônio Conselheiro, de Weliton Luiz, 1997. A obra foi concluída na data em que se completou o centenário da destruição do arraial de Canudos.

Guerra de Canudos

Em 1893, **Antônio Conselheiro** e seus seguidores fixaram-se nos arredores da **Fazenda Canudos**, no interior da Bahia, e fundaram o **arraial de Belo Monte**. O povoado atraiu muitas pessoas – estima-se que tenha chegado a abrigar 30 mil – que acreditavam que Conselheiro era um enviado divino que lhes traria fartura, paz e felicidade na terra. Além disso, as condições de vida das populações rurais no Nordeste eram dificultadas por fatores como a concentração de terras entre os grandes fazendeiros e o fenômeno das secas, o que as colocava em situação de pobreza e exclusão social e política. Esse cenário contribuiu para o deslocamento de pessoas para o arraial.

Belo Monte tornou-se uma comunidade em que os moradores dividiam os frutos do trabalho na agricultura, no artesanato e na criação de animais, além de ampararem idosos e doentes. O excedente da produção era vendido nos municípios vizinhos. No arraial, havia duas escolas, lojas, oficinas e diversas moradias. A administração era compartilhada entre Conselheiro e doze chefes, que cuidavam das finanças, das construções e dos registros de nascimento, entre outras atividades. Não havia polícia nem impostos.

Essa organização comunitária alternativa causou incômodo nos fazendeiros, na Igreja e no governo, que viam na comunidade de Canudos uma ameaça por sua autonomia política e religiosa. Assim, os governos estadual e federal organizaram expedições militares para prender Antônio Conselheiro, acusando-o de tentar restaurar a monarquia e dissolver a comunidade. Entre 1896 e 1897, foram enviadas quatro expedições a Canudos, porém somente a quarta, que reuniu cerca de 7 mil soldados com 18 canhões, conseguiu destruir o arraial, apesar da forte resistência militar dos sertanejos. Praticamente toda a população de Canudos foi exterminada e os poucos sobreviventes foram presos.

Em 1897, o escritor Euclides da Cunha foi enviado à região de Canudos pelo jornal *O Estado de S. Paulo* para relatar os acontecimentos da guerra. Com base nessa experiência, ele escreveu a obra *Os sertões*, que foi publicada em 1902.

Antônio Conselheiro: Antônio Vicente Mendes Maciel, um beato que circulava pelos sertões do Ceará, Pernambuco, Sergipe e Bahia, nos anos 1870, construindo e reformando capelas, igrejas e cemitérios e pregando o cristianismo acompanhado de alguns fiéis.

ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Ruínas da Igreja de Santo Antônio construída no arraial de Belo Monte, Canudos (BA), 2018. As ruínas estão localizadas no Parque Estadual de Canudos, fundado em 1986, área de preservação ambiental e da memória da Guerra de Canudos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Guerra do Contestado

Entre o final do século XIX e o início do XX, o governo federal planejou construir uma ferrovia ligando o Rio Grande do Sul ao restante do país, a Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande. A construção da via férrea, que cortaria a região contestada pelos estados de Santa Catarina e Paraná, foi concedida à empresa estadunidense *Brazil Railway Company*, cujo contrato previa a permissão de usar as terras em torno da estrada de ferro – 15 quilômetros de cada lado – para exploração madeireira e colonização europeia. Porém, nessa área viviam muitos posseiros, caboclos, indígenas e produtores de erva-mate, que foram expulsos de suas terras.

Nesse contexto, ganhou importância a figura de um beato conhecido como monge José Maria, que circulava por diversas regiões de Santa Catarina e Paraná defendendo a volta da monarquia e agrupando pessoas para combater aqueles que pretendiam expulsar a população local. Para ele, o regime republicano representava a entrega das terras que pertenciam aos trabalhadores brasileiros para as empresas estrangeiras.

Em 1912, José Maria se fixou com seu grupo de seguidores no centro-sul de Santa Catarina e fundou a comunidade **Monarquia Celeste** atraindo grande número desses despojados de terras e religiosos. Temendo o fortalecimento da comunidade, à semelhança de Canudos, os governos estaduais e federal organizaram expedições formadas por jagunços contratados por empresas, policiais e soldados do exército para atacar o povoado. Na primeira batalha, em outubro de 1912, José Maria foi morto, porém a comunidade resistiu até 1916, quando os sobreviventes foram obrigados a se render. O conflito ficou conhecido como **Guerra do Contestado**, e nele morreram mais de 10 mil pessoas, a maioria civis, em combate, pela fome e por epidemias.

Para assistir

Meninos do Contestado

Produção: TV Estadão. Brasil, 2012. 16 min.

Documentário do jornal *O Estado de S. Paulo* que reconta a Guerra do Contestado com base na análise do acervo militar e no depoimento de idosos que, na época da guerra, eram crianças e foram feitas prisioneiras.

O documentário está disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=5994>. Acesso em: 6 maio 2020.

Cangaço

O movimento conhecido como **cangaço** teve início no final do século XIX, no sertão nordestino, estendendo-se até meados da década de 1940. Os cangaceiros integravam grupos armados que sobreviviam por meio de saques e pilhagens. Os primeiros bandos foram contratados por coronéis para defender seus interesses e, muitas vezes, agiam em conflitos entre famílias das oligarquias nordestinas.

No final do século XIX, formaram-se os bandos de cangaceiros independentes. O bando mais conhecido foi o de Virgulino Ferreira da Silva, o **Lampião**. Ele, sua companheira, **Maria Bonita**, e outros cangaceiros morreram numa emboscada em 1938, no interior do estado de Sergipe.

O cangaço perdeu força na década de 1940, quando o governo federal organizou uma repressão mais eficiente. Além disso, o crescimento das indústrias no Sudeste atraiu muitos sertanejos, que deixaram o Nordeste em busca de empregos.

Alguns historiadores acreditam que o cangaço foi uma forma de resistência aos problemas sociais e políticos existentes no sertão nordestino, como a fome, a seca e o poder dos coronéis. Outros, porém, afirmam que os cangaceiros eram criminosos e não pretendiam transformar a realidade local.

Lampião e Maria Bonita, 1936.

COLEÇÃO FREDERICO PERNAMBUCANO DE MELLO

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Para assistir

Revolta da Vacina

Produção: Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz). Brasil, 2016. 55 min.

O documentário apresenta a história da revolta popular de 1904 contra a vacinação obrigatória por meio de esquetes teatrais e depoimentos de médicos e historiadores.

Movimentos urbanos

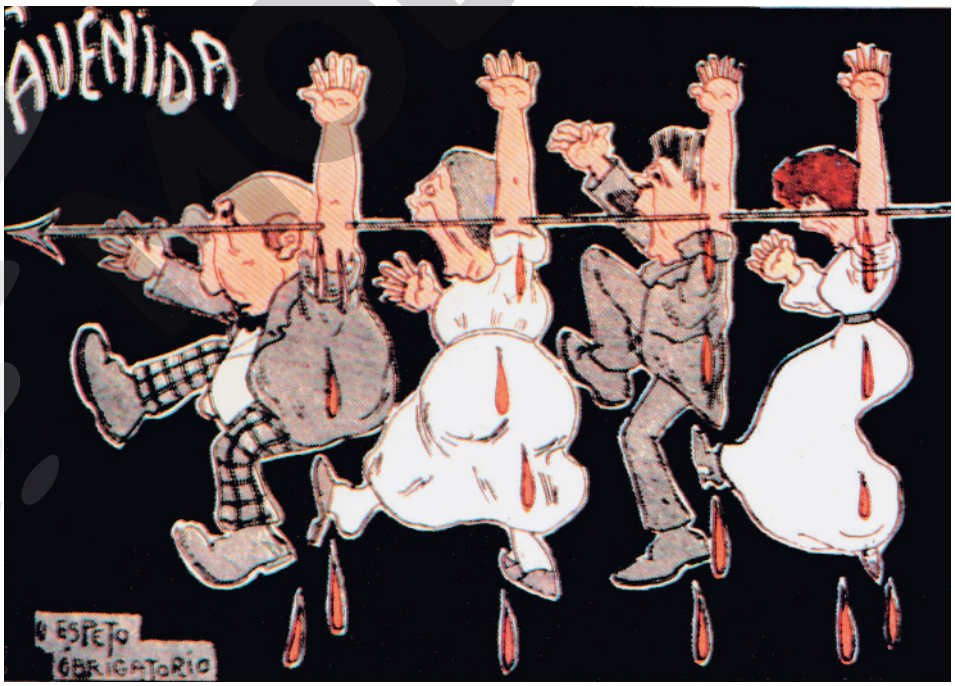
Entre o fim do século XIX e o início do XX, a economia do Brasil passou por um processo de industrialização que foi acompanhado pelo crescimento das cidades, principalmente no Sul e no Sudeste. Os centros urbanos se expandiram sem planejamento nem políticas públicas de saúde e habitação. Com isso, grande parte da população das cidades sofria com a falta de acesso a moradia, saúde, educação e trabalho, vivendo em condições de pobreza, miséria e doenças, o que gerou uma série de revoltas urbanas no país.

Revolta da Vacina

Entre 1902 e 1906, a cidade do Rio de janeiro passou por uma série de reformas urbanas visando a modernização e saneamento. Além da instalação de redes de iluminação pública e da construção de parques, praças e largas avenidas, o governo implementou políticas de saneamento para conter a disseminação de doenças e epidemias, como a febre amarela, a peste bubônica e a varíola.

Uma dessas medidas foi a aprovação, em 1904, do projeto de vacinação obrigatória dos indivíduos com mais de seis meses de idade contra a varíola. Para isso, os agentes do Estado invadiam as moradias e forçavam a aplicação da vacina. Essa truculência somada à falta de fornecimento de informações pelo governo sobre os benefícios da vacinação levou a uma rebelião popular que ficou conhecida como **Revolta da Vacina**: as pessoas acreditavam que ficariam doentes e morreriam após serem vacinadas. A revolta terminou com pessoas presas, deportadas, feridas e mortas e com a desistência do governo em relação à obrigatoriedade da vacinação.

Historiadores afirmam que esse projeto de vacinação obrigatória foi desastroso porque interrompeu um movimento ascendente de adesão à vacina e resultou no aumento dos casos de varíola na cidade.



O espeto obrigatório, charge de 1904 que satiriza a obrigatoriedade da vacina contra a varíola.

CASA DE OSWALDO CRUZ/FIOCRUZ, RIO DE JANEIRO

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Análise de imagem

Explique a opinião expressa na charge sobre a vacinação obrigatória contra a varíola.

Revolta da Chibata

No início do século XX, no Brasil, os marinheiros de baixa patente recebiam salários baixos, submetiam-se a uma exaustiva jornada de trabalho, eram mal alimentados e recebiam castigos físicos, como as chibatadas, por desobediência ao regulamento da marinha – uma penalidade que tinha sido abolida desde a Proclamação da República, mas que, na prática, continuava a vigorar na frota de guerra do país. A maior parte dos marinheiros era de homens negros e mestiços, geralmente recrutados à força ou pressionados pela família a ingressar na marinha em troca de prêmios concedidos pelo governo.

Essa situação promoveu um levante de marinheiros em 1910. O movimento liderado pelo gaúcho **João Cândido Felisberto** (conhecido como Almirante Negro) ameaçou bombardear a cidade do Rio de Janeiro caso suas solicitações não fossem atendidas. Eles reivindicavam o fim dos castigos físicos, o direito a folgas semanais, além de melhores salários.

A revolta recebeu o apoio de deputados da oposição ao governo e o Congresso votou pelo fim dos castigos e pela anistia dos rebeldes. Entretanto, após a rebelião, os marinheiros passaram a ser perseguidos e presos. O líder João Cândido, por exemplo, foi julgado e inocentado em 1912, mas acabou expulso da marinha em seguida.

COLEÇÃO PARTICULAR

Marujos a bordo do navio *São Paulo* durante a Revolta da Chibata, no Rio de Janeiro (RJ), 1910.

O governo oferecia o pagamento de prêmios à família ou aos responsáveis pelos indivíduos que ingressavam na marinha. Havia também gratificações àqueles que se voluntariassem a ingressar, mas esses casos eram muito raros.

Tenentismo

Conjunto de levantes ocorridos no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, liderados por jovens oficiais do exército, entre os quais Luís Carlos Prestes, Juarez Távora, Eduardo Gomes, Siqueira Campos, Cordeiro de Farias e Juracy Magalhães. Motivados pela revolta dos militares em relação aos baixos salários e à sua marginalização política, os levantes também receberam o apoio dos setores médios urbanos descontentes com a política oligárquica estabelecida.

Os tenentes se opunham à democracia liberal ao reivindicar um governo forte e centralizado, que promovesse o desenvolvimento econômico e a moralização política do país com o fim da corrupção e a instituição do voto secreto.

Os levantes começaram em 1921, com a tentativa de impedir a posse da presidência por Arthur Bernardes, que representava a continuidade da política do café com leite, perpetrada pelas oligarquias. O levante mais significativo do movimento foi a **Revolta dos 18 do Forte de Copacabana**, ocorrida em 5 de julho de 1922. Outras rebeliões tenentistas ocorreram no Rio Grande do Sul (1923) e em São Paulo (1924).

Com o fracasso do movimento, os tenentistas de São Paulo e do Rio Grande do Sul se uniram para formar a **Coluna Prestes**. Entre 1924 e 1927, a coluna composta de militares e civis sob a liderança de Luís Carlos Prestes percorreu mais de 24 mil quilômetros do território brasileiro, entre o norte e o sul do país, para mobilizar os brasileiros contra o sistema político das oligarquias e defender o voto secreto e o combate à corrupção.

Em 1927, depois de mais de dois anos de campanha enfrentando sucessivos cercos policiais e das tropas estaduais e federais, os integrantes da Coluna Prestes se dispersaram e refugiaram-se na Bolívia.

Você pesquisador

No ano de 1922, data da primeira revolta tenentista e do primeiro centenário da independência do Brasil, ocorreu um importante movimento cultural de ruptura das normas vigentes: a **Semana de Arte Moderna** em São Paulo. Faça uma pesquisa sobre esse evento, considerando as questões apresentadas a seguir.

- Como foi a Semana de Arte Moderna?
- Quem foram os principais artistas que participaram?
- Quais eram os objetivos do movimento cultural modernista?

Ao concluir a pesquisa, reúna-se com os colegas da sala e combinem uma forma de apresentar, em conjunto, os resultados, o que pode ser feito por meio de uma releitura dos trabalhos dos artistas do movimento ou de obras autorais dos alunos inspiradas no modernismo, por exemplo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Leia o texto para responder às questões.

> "Depois da independência, as fórmulas amplas e universalizantes do liberalismo retórico foram definidas nos seus termos concretos, ficando evidentes os seus limites. A partir de então, ficaria claro para quem e por quem tinha sido o país feito independente. Para as elites que tiveram a iniciativa e o controle do movimento, liberalismo significava apenas liquidação dos laços coloniais. Não pretendiam reformar a estrutura de produção nem a estrutura da sociedade. Por isso a escravidão seria mantida, assim como a economia de exportação. Por isso o movimento de independência seria menos antimonárquico do que anticolonial, menos nacionalista do que antimetropolitano."

COSTA, E. V. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 39.

Retórico: nesse caso, argumentos que ficam no plano das ideias e não se aplicam na prática.

- Considerando que um dos preceitos do liberalismo é a liberdade individual e econômica, explique por que a autora diz que o liberalismo no Brasil no contexto da independência tinha caráter retórico.

2. Identifique a alternativa incorreta sobre a Revolução Pernambucana de 1817 e a reescreva no caderno corrigindo-a.

I. Foi um movimento de caráter separatista e liberal.

II. Propunha a constituição de uma república, com a igualdade de direitos e a tolerância religiosa, porém não previa a abolição da escravidão.

III. Os combates armados começaram na capitania de Pernambuco, mas se estenderam também para Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e parte do Ceará.

IV. O movimento foi resultado do forte sentimento antilusitano, fruto do aumento dos impostos, da crise da produção açucareira e dos privilégios concedidos aos comerciantes portugueses.

3. Leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

> "É princípio conhecido pelas luzes do presente século [...] que a soberania, isto é, aquele poder sobre o qual não há outro, reside na nação essencialmente; [...] a mesma nação é quem se constitui, isto é, quem escolhe a forma do governo [...]; logo, é sem questão que a mesma nação, ou pessoa de sua comissão, é quem deve esboçar sua Constituição. [...] portanto, como S. M. I. [Sua Majestade Imperial] não é nação, não tem soberania [...] para arranjar esboços de Constituição e apresentá-los, não vem este projeto de fonte legítima, e por isso se deve rejeitar, [...] principalmente quando vemos que estava a representação nacional usando da sua soberania em constituir a nação, e S. M. pelo mais extraordinário despotismo e de uma maneira, a mais hostil, dissolveu a soberana assembleia e se arrogou o direito de projetar constituições."

Frei Caneca. Manifesto do Frei Caneca (1824). Reunião popular no Recife para deliberar-se sobre o juramento do projeto de Constituição. *DHnet*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/caneca_1824.htm>. Acesso em: 7 maio 2020.

Sobre o posicionamento de Frei Caneca expresso no manifesto, ele:

I. Opôs-se à dissolução da Assembleia Constituinte e ao juramento da Constituição outorgada por Dom Pedro, em 1824.

II. Criticou o despotismo de Dom Pedro, defendendo a criação do Poder Moderador, que limitava a soberania do imperador.

III. Defendeu a soberania da nação e seus representantes, que deveriam amparar o regime constitucional, ideal relacionado ao liberalismo.

É correto o que se afirma:

a) no item I, apenas.
b) no item III, apenas.
c) nos itens I e III.
d) nos itens II e III.
e) em todos os itens.

4. Observe a charge, que foi criada vinte anos após a Proclamação da República, e faça o que se pede a seguir.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Charge de K. Lixto publicada na revista *Fon-Fon*, em 1909. Na legenda da charge aparecia o seguinte diálogo entre as personagens: "Monarquia: – Não é por falar mal, mas, com franqueza... eu esperava outra coisa. República: – Eu também.".

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

a) Identifique as personagens que representam a monarquia e a república, justificando sua resposta.

b) Explique o que o diálogo entre as personagens indica sobre a república brasileira.

c) Relacione o diálogo na charge à participação popular na Proclamação da República.

5. Escolha um movimento social rural e um urbano ocorridos durante a Primeira República e apresentados neste capítulo para compor, em seu caderno, um quadro comparativo entre ambos, elencando os seguintes aspectos de cada movimento escolhido:

- local e data de ocorrência;
- quais camadas sociais participaram;
- ideias que influenciaram o movimento;
- quais eram seus objetivos;
- qual foi o desfecho do movimento.

6. **Dissertação**. A reforma modernizante da cidade do Rio de Janeiro, ocorrida na Primeira República, foi promovida pelo prefeito Francisco Pereira Passos. Para construir grandes avenidas e edifícios ao estilo das cidades europeias, o prefeito mandou derrubar muitos cortiços e casebres no centro da capital federal. Leia o texto a seguir e elabore um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "O processo de modernização como fator para a formação das favelas cariocas".

> "Como era de se prever, [...] se voltaram contra os casarões da área central, que congregavam o grosso da população pobre. [...] Iniciou-se então o processo de demolição das residências da área central, que a grande imprensa saudou denominando-a com simpatia de a 'Regeneração'. Para os atingidos pelo ato era a ditadura do 'bota-abaixo', já que não estavam previstas quaisquer indenizações para os despejados e suas famílias, nem se tomou qualquer providência para realocá-los. [...] Na inexistência de alternativas, essas multidões juntaram restos de madeira dos caixotes de mercadorias descartados no porto e se puseram a montar com eles toscos barracões nas encostas íngremes dos morros que cercam a cidade [...]. Era a disseminação das favelas."

SEVCENKO, N. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: SEVCENKO, N. (org.). *História da vida privada no Brasil* – República: da *Belle Époque* à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 23-24.

Enem e vestibulares

7. (UFMT) A emancipação política do Brasil deu-se no contexto de insatisfações portuguesas diante da atitude protelatória de Dom João VI. A elevação do Brasil à condição de Reino Unido a Portugal e a Algarves, em 1815, provocou descontentamentos posteriores, até que a solução encontrada envolveu o retorno da corte para Portugal em 1821. Sobre a temática, identifique a afirmativa correta.

a) Dom Pedro I, na condição de príncipe regente, atendeu aos clamores populares e decidiu desobedecer à convocação das Cortes de Lisboa em manifestação pública, no Rio de Janeiro, no dia 9 de janeiro de 1822.

b) Os partidários da manutenção da corte portuguesa no Brasil eram favoráveis à abolição da escravidão, à reforma agrária e ao rompimento definitivo com a antiga metrópole.

c) A Revolução do Porto, movimento de cunho liberal que eclodiu em 24 de agosto de 1820, tinha intenção de emancipar o Brasil, desmembrando o que ainda estava no Império Ultramarino Português.

d) Dom João VI retornou a Portugal em 1821, após ter se recusado a atender as manifestações populares que o pressionavam a jurar obediência à nova Constituição portuguesa.

e) Dom Pedro I, profundamente marcado por concepções liberais e democráticas, acatou as deliberações da Assembleia Constituinte de 1822.

8. (Enem-MEC)

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

De volta do Paraguai. Charge de Ângelo Agostini publicada na revista *A vida fluminense* (1870).

De volta do Paraguai

"Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!.."

AGOSTINI. *A vida fluminense*, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. *In*: LEMOS, R. (org.). *Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)*. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001. (Adaptado)

Na charge, identifica-se uma contradição no retorno de parte dos "Voluntários da Pátria" que lutaram na Guerra do Paraguai (1864-1870), evidenciada na:

a) negação da cidadania aos familiares cativos.

b) concessão de alforrias aos militares escravos.

c) perseguição dos escravistas aos soldados negros.

d) punição dos feitores aos recrutados compulsoriamente.

e) suspensão das indenizações aos proprietários prejudicados.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CAPÍTULO

6

Brasil republicano e ditaduras na América Latina

Neste capítulo, que aborda quase sessenta anos de história republicana brasileira, você vai estudar os principais acontecimentos políticos e as transformações sociais decorrentes de uma economia em transformação, considerando alguns fenômenos culturais.

Entre 1930 e 1988, o país viveu sob ditaduras e democracias, e o povo brasileiro passou a ter, ainda que com limitações, voz e representatividade política. Ao estudar o processo para a conquista das eleições gerais e diretas, você vai compreender por que o exercício da cidadania é determinante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A crise da República Oligárquica

Na década de 1920, o Brasil passou por uma crise generalizada decorrente do impacto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e agravada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que ocasionaram recessão econômica, retração das exportações e diminuição da entrada de capitais estrangeiros no país. As dominantes oligarquias agrárias paulista e mineira eram constantemente contestadas por grupos oligárquicos de outros estados que criticavam o **voto aberto** e a frequente **falsificação eleitoral** e exigiam a ampliação da **participação política** da população que, em grande parte, era excluída do processo eleitoral.

Como desdobramento dessa situação, quando o Brasil se preparava para escolher o presidente nas **eleições** de 1930, ocorreu uma **ruptura política** na República Oligárquica. De acordo com o arranjo da chamada "política do café com leite", as lideranças dos estados apoiavam ora um candidato a presidente de origem paulista, ora um de origem mineira. Segundo esse acordo, em 1930, deveria ser escolhido um mineiro. Contudo, o presidente em exercício Washington Luís, do Partido Republicano Paulista (PRP), decidiu apoiar o paulista Júlio Prestes, desconsiderando o candidato de Minas Gerais. Descontentes, as elites mineiras romperam com o governo e articularam uma candidatura de oposição a Prestes, aliando-se a políticos do Rio Grande do Sul e da Paraíba e a grupos de oposição de outros estados.

Formou-se, desse modo, a chamada **Aliança Liberal**, que indicou a candidatura do gaúcho **Getúlio Vargas** para a presidência e a do paraibano João Pessoa para a vice-presidência. O questionamento das formas de poder e das práticas políticas se expressavam, portanto, no fortalecimento de novos partidos políticos.

A Aliança Liberal contou com o apoio do **movimento tenentista**, das camadas médias urbanas e dos trabalhadores, descontentes com o predomínio político dos grandes fazendeiros. O programa desse partido contemplava reivindicações dos setores oligárquicos não cafeeiros, além da proteção aos trabalhadores, da moralização da vida pública e da instituição do **voto secreto**.

JOA SOUZA/SHUTTERSTOCK

Urna eletrônica em Salvador (BA), 2018. A escolha de um representante político que administre e legisle a coisa pública (o bem comum) tornou-se pauta do cotidiano principalmente depois dos movimentos da década de 1930. Desde o início da república, os brasileiros lutaram pelo direito ao voto, um dos principais meios de exercício da cidadania. Mas o sufrágio universal só foi garantido pela Constituição de 1988.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

A Revolução de 1930

A campanha política ocorreu em clima de tensão, mas, como era previsível, Júlio Prestes venceu a eleição, pois teve apoio do governo. Vargas e João Pessoa insistiram em denunciar fraudes eleitorais. Paralelamente, políticos que compunham a Aliança Liberal buscavam apoio em outros estados para iniciar uma revolta armada, defendida pelos tenentes. O levante da oposição acabou sendo desencadeado após o assassinato de João Pessoa por um adversário político da Paraíba. Apesar de ter sido cometido por motivos pessoais e não políticos, o crime serviu de estopim para o início da rebelião.

No dia 3 de outubro de 1930, os tenentes tomaram as ruas de cidades de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Nos dias subsequentes, os choques entre as tropas do governo federal e os revoltosos espalharam-se por todo o país, com exceção de São Paulo, que se manteve à margem do movimento. No dia 24 de outubro, a vitória estava assegurada: Washington Luís foi deposto e, em 3 de novembro, Vargas assumiu o governo federal em caráter provisório.

Governo Provisório de Vargas (1930–1934)

Inicialmente, Getúlio Vargas procurou atender às reivindicações das forças políticas que lhe deram sustentação no contexto de urbanização e industrialização. No entanto, logo ficaram evidentes as divergências entre os grupos que alcançaram o poder: de um lado, os civis (classe média urbana, banqueiros, industriais e latifundiários), que desejavam a democratização do país por meio de eleições livres, um governo constitucional e plena liberdade civil; e, do outro, os tenentes, que propunham um governo forte e centralizado, capaz de promover o desenvolvimento econômico do país e modernizar as estruturas do Estado.

Uma das primeiras medidas do Governo Provisório foi promulgar o Decreto nº 19.398, que dissolveu o Poder Legislativo nas instâncias federal, estadual e municipal até que fosse eleita a Assembleia Constituinte. Dessa forma, Vargas acumulou os poderes Executivo e Legislativo. As leis que antes eram elaboradas e aprovadas pelo Congresso passaram a ser criadas e aplicadas diretamente pelo Executivo, que governava por meio de decretos-leis.

O chefe de governo também substituiu os antigos presidentes de estado por interventores federais, muitos deles militares, indicados por ele. O aumento dessa influência de Vargas gerou descontentamento nas oligarquias estaduais, principalmente na de São Paulo.

Movimento constitucionalista de 1932

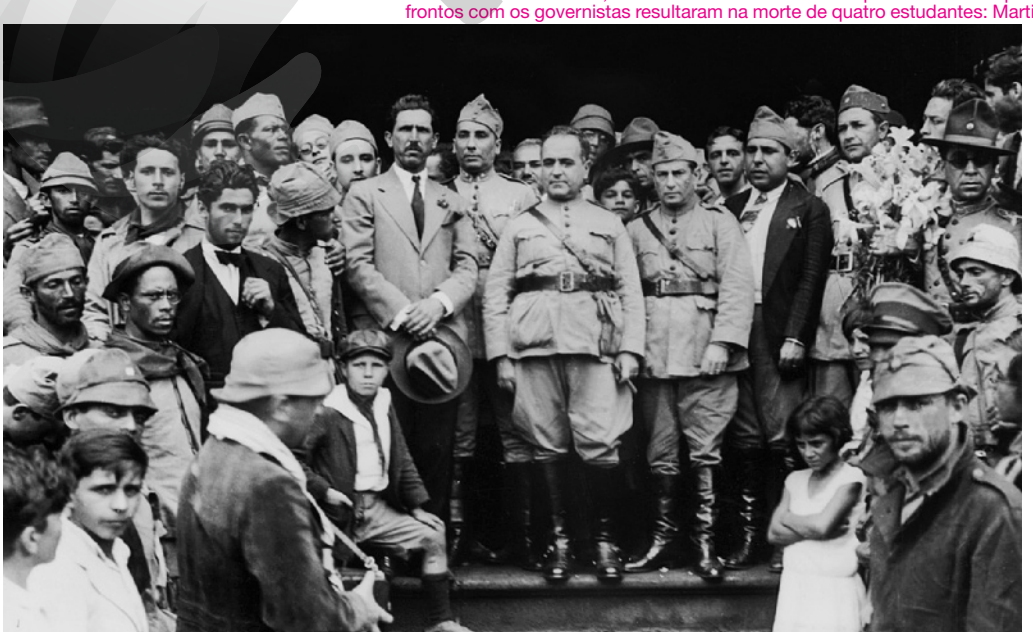
Como reflexo da crise de 1929, o preço do café despencou no mercado internacional. Tentando diminuir a oferta do produto para conter sua desvalorização, o governo comprou e queimou milhares de sacas de café, além de proibir novas plantações. A elite cafeeira viu seu lucro diminuir, enquanto milhares de camponeses que trabalhavam na lavoura perderam o emprego e se viram obrigados a migrar para as cidades.

A situação política estadual também era tensa. A nomeação do tenente João Alberto Lins de Barros, veterano da Coluna Prestes, como interventor do estado frustrou o Partido Democrático de São Paulo, que havia apoiado o movimento de 1930 e esperava alcançar o governo. O Partido Democrático, então, aliou-se ao velho Partido Republicano Paulista e, juntos, passaram a exigir o fim do Governo Provisório, a convocação imediata de uma Assembleia Nacional Constituinte e eleições gerais no país.

No ano de 1932, o alistamento nas tropas e a arrecadação de fundos e doações mobilizaram os paulistas contra o Governo Provisório. O clima de guerra alterou profundamente o cotidiano da população. Os integrantes do movimento esperavam apoio de mineiros e gaúchos, mas isso não ocorreu. Após três meses de combates contra as forças federais, os paulistas renderam-se em outubro.

Decreto-lei: determinação com força de lei instituída pelo Poder Executivo sem a participação do Legislativo.

Em 23 de maio de 1932, durante um comício realizado pelos revoltosos pedindo autonomia regional, os confrontos com os governistas resultaram na morte de quatro estudantes: Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo. Suas iniciais, MMDC, batizariam o movimento iniciado em 9 de julho daquele ano.



CLARO JANSSON - COLEÇÃO JANDIRA JANSSON, ITARARÉ, SP

Getúlio Vargas (ao centro) com outros líderes da Revolução de 1930 e parte da população civil, em Itararé (SP), logo após a derrubada de Washington Luís.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A Constituição de 1934

O primeiro conjunto de leis eleitorais do Brasil foi o **Código Eleitoral de 1932**, que estabeleceu o voto direto e secreto e considerou cidadãos brasileiros todos os maiores de 21 anos, **sem distinção de sexo**, excluindo do direito ao voto analfabetos (que somente em 1985 teriam direito a votar e que no ano de 1940 significavam 56% do total da população brasileira), mendigos, soldados e padres. Por meio desse código, foi instituída a Justiça Eleitoral, cujo objetivo era combater fraudes nas eleições.

As eleições para a Assembleia Constituinte ocorreram em 1933. Os deputados constituintes promulgaram, um ano depois, a **Constituição de 1934**, mesclando características jurídicas liberais, autoritárias e corporativas com a inclusão de capítulos dedicados ao trabalho, à educação, à saúde pública e à família. De acordo com essa Constituição, a primeira eleição presidencial seria feita de forma indireta pelos membros da Assembleia Constituinte. Desse modo, em 17 de julho de 1934, Getúlio Vargas foi eleito com ampla maioria de votos e empossado como presidente quatro dias depois. Seu mandato iria até 1938 e seu sucessor seria escolhido por eleição direta.

A nova Constituição estabeleceu, ainda, o ensino primário público, gratuito e de frequência obrigatória, determinou o reconhecimento oficial e a fiscalização de instituições de ensino secundário e superior, além de tornar o ensino religioso facultativo. Em relação à família brasileira, a nova Carta Magna previu a proteção ao casamento, a avaliação pelo Estado dos casos de separação e o reconhecimento oficial das cerimônias de casamento realizadas pela Igreja Católica. A principal novidade, entretanto, foi a incorporação de conquistas trabalhistas, por causa de preocupações do governo com a manutenção da ordem econômica e social.

A conquista do voto feminino

Em 1926, o governo do Rio Grande do Norte aboliu a distinção por sexo para o voto no estado. A medida, contestada no Senado, abriu precedente para o pedido de alistamento eleitoral de várias mulheres. Alzira Soriano candidatou-se à prefeitura de Lajes (RN) e venceu as eleições de 1929, tornando-se a primeira mulher latino-americana eleita prefeita.

As brasileiras dos demais estados conquistaram o direito ao voto somente em 1932, quando o Código Eleitoral aboliu a distinção por sexo em todo o país. Porém, até 1945, o voto era obrigatório apenas para as mulheres que exerciam função pública remunerada.

Além de lutar pelo direito ao voto, as brasileiras exigiam o fim da legislação que definia as mulheres casadas como incapazes e, por isso, dependentes da autorização de seus maridos para trabalhar. Essa demanda, contudo, só foi atendida em 1962, com a criação do Estatuto da Mulher Casada.

CPDOC/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Almerinda Farias Gama, ativista política pelos direitos das mulheres, votando na cidade do Rio de Janeiro (RJ) durante as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, em 1933. A eleição para a Assembleia Constituinte de 1933 foi a primeira na qual as mulheres tiveram o direito de votar e ser votadas em todo o Brasil.

Integralistas × comunistas

Assim como em outros países naquele período, a polarização entre nazifascismo e comunismo esteve presente no Brasil. A ideologia fascista inspirou a fundação da **Ação Integralista Brasileira** (AIB), liderada por Plínio Salgado, que defendia um Estado nacionalista controlador. Já os ideais comunistas foram a base para a organização da **Aliança Nacional Libertadora** (ANL), composta de comunistas e tenentes e liderada pelo Partido Comunista do Brasil (PCB).

Os membros da AIB defendiam o corporativismo e combatiam o socialismo, o comunismo, o liberalismo e o capitalismo financeiro. O movimento recebeu adesão de setores conservadores, como as oligarquias tradicionais, parte de militares e das camadas médias e populares.

A ANL condenava o imperialismo e o fascismo e defendia a suspensão do pagamento da dívida externa, a nacionalização das empresas estrangeiras, a reforma agrária e um programa de reformas democráticas. O grupo reuniu pessoas dos mais diferentes segmentos sociais, especialmente militares, operários e profissionais liberais.

No início de 1935, o governo colocou a ANL na ilegalidade por meio da Lei de Segurança Nacional, que enquadrava movimentos políticos e sociais como crimes que ameaçavam a segurança do Estado. Apesar disso, a organização planejou uma insurreição. O levante, conhecido como **Intentona Comunista**, teve início em novembro de 1935, no Rio Grande do Norte. Os rebeldes derrotaram as forças policiais e assumiram o controle da cidade de Natal por alguns dias. Ocorreram revoltas coordenadas também em Recife e no Rio de Janeiro. O governo federal, no entanto, reprimiu o movimento violentamente. A perseguição alastrou-se e muitos dos considerados inimigos do regime foram presos sem acusação, processo ou sentença.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Os dados fornecidos nesta página foram extraídos do *Mapa do analfabetismo no Brasil*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação, p. 6. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 15 jun. 2020.

A ditadura varguista

A campanha para as eleições presidenciais de janeiro de 1938 teve início sob forte tensão, pois o governo relembrava o movimento de 1935 e insistia na ameaça de uma conspiração comunista. Foram lançados três candidatos: Armando de Salles Oliveira, representante da oligarquia paulista, Plínio Salgado, líder da AIB, e José Américo de Almeida, candidato da situação.

Durante a campanha, Vargas agiu com aparente neutralidade, uma vez que não promoveu o candidato oficial nem se mostrou simpático às demais candidaturas. Na verdade, ele preparava o golpe de Estado que asseguraria sua permanência no poder. O pretexto surgiu com o anúncio de um suposto plano de insurreição comunista, em setembro de 1937, que ficou conhecido como **Plano Cohen**. Forjado pelos integralistas, o suposto intento foi divulgado nos principais jornais do país.

Com a divulgação do falso plano comunista, o Congresso aprovou a decretação do estado de guerra. Dessa forma, apoiado pela cúpula das forças armadas, por intelectuais e pelos integralistas, Vargas deu um **golpe de Estado** em novembro de 1937, iniciando o chamado **Estado Novo**. O presidente suspendeu a Constituição e aboliu os partidos políticos, iniciando uma era de autoritarismo que duraria até 1945. A AIB, que apoiou o golpe, foi colocada na ilegalidade em dezembro, com os demais agrupamentos políticos.

Imediatamente após o golpe, Vargas dissolveu o Congresso e outorgou uma nova Constituição, que concentrava amplos poderes no Executivo. Sua proposta de organização do Estado tinha pontos em comum com os modelos fascistas europeus em voga naquele período. Sob essa influência, o governo suspendeu os direitos individuais e tirou a autonomia dos estados, substituindo os governadores por **interventores** nomeados por ele e proibindo a difusão de símbolos regionais. Vargas subordinou os poderes Legislativo e Judiciário ao Executivo, instituiu a pena de morte e proibiu as greves e o *lockout* (paralisação da produção por iniciativa do empregador).

Getúlio Vargas deu prosseguimento à construção do aparelho de Estado que caracterizou seu governo. Em 1938, criou o **Departamento Administrativo do Serviço Público** (Dasp) com o objetivo de melhorar a eficiência dos serviços públicos, formando quadros somente com funcionários concursados. Em 1939, criou o **Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)**, para cuidar da propaganda oficial do governo e da promoção das manifestações cívicas, importante instrumento de promoção pessoal de Vargas. Como único porta-voz autorizado pelo regime, o DIP tornou-se órgão coercivo da liberdade de expressão, censurando todas as produções artísticas, culturais e informativas que não estivessem de acordo com o governo.

Aparelho de Estado: conjunto de órgãos estatais pelos quais se diversifica o controle político e administrativo do Estado.

Polícia política

Desde 1924, o **Departamento de Ordem Política e Social** (Dops), criado no estado de São Paulo, atuava com a finalidade de reprimir movimentos sociais e políticos e havia inspirado a fundação de delegacias da mesma ordem em outros estados do Brasil. Em 1933, Getúlio Vargas criou a **Delegacia Especial de Segurança Política e Social** (Desps), que estava centralizada na polícia do Distrito Federal e dispunha de autonomia em âmbito federal e de uma tropa de elite: a polícia especial.

Depois do levante comunista de 1935, a repressão política aumentou, e as organizações e os indivíduos considerados suspeitos passaram a ser investigados e perseguidos de maneira intensa. Com a instauração do Estado Novo, as prisões arbitrárias (sem justificativas), a censura e a tortura de prisioneiros tornaram-se práticas comuns.

Política econômica e trabalhista

O governo Vargas estimulou a intervenção e o investimento do Estado na economia substituindo as importações pela produção interna e estabelecendo indústrias de base no país. Nesse período, foram criadas importantes empresas estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf). Além disso, foram ampliados o investimento no setor de transporte e as interferências diretas no mercado e no setor financeiro.

Com o desenvolvimento industrial e o aumento da população de trabalhadores urbanos, o movimento operário se fortaleceu, o que causou receio de perda de controle político. Por isso, o Ministério do Trabalho, criado por Vargas, vinculou os sindicatos ao aparato do Estado e desarticulou a organização independente dos trabalhadores com a criação de uma legislação trabalhista. Se por um lado o conjunto de normas definido na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) atendeu antigas reivindicações do movimento operário, por outro lado a Lei de Sindicalização limitou a autonomia dos sindicatos.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RJ

Capa do folheto informativo *Uma só bandeira para toda a Pátria*, de 1937.

Análise de imagem

Identifique o contexto em que o cartaz foi produzido e explique sua principal mensagem, relacionando-a com a política de interventores.

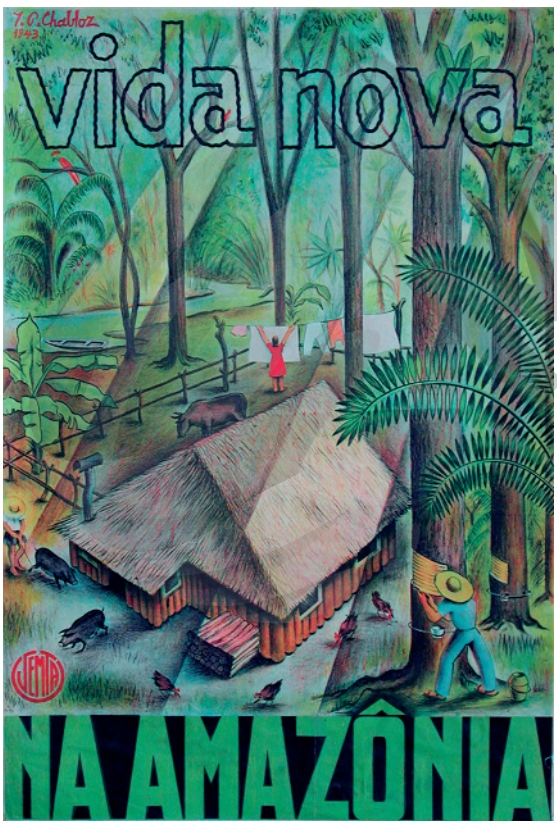
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Construção da identidade nacional na Era Vargas

Getúlio Vargas criou em 1940 o programa "Marcha para o Oeste" a fim de promover a integração do território brasileiro. Esse avanço em direção ao interior do país foi feito por meio de incentivos à migração e à expansão das fronteiras agrícolas. Além de inaugurar a cidade planejada de Goiânia (GO), o governo criou territórios federais que hoje correspondem aos estados de Roraima, Rondônia e Amapá. Para a região amazônica, promoveu-se a campanha dos "soldados da borracha", que acabou levando milhares de brasileiros, a maioria nordestinos, para trabalhar na exploração do látex.

Segundo o próprio Vargas, a população nativa que habitava a região deveria ser incorporada economicamente aos projetos nacionais, ou seja, coerente com os ideais trabalhistas que defendia, foi proposto que os indígenas contribuíssem com o crescimento nacional transformando-os em trabalhadores para a construção das estradas e outras obras expansionistas. Com o discurso de integração, o governo de Vargas pretendeu submeter o modo de viver e a cultura dos povos indígenas do Norte ao ideal de uma identidade nacional fundamentada na modernização e no trabalho. Assim, o Estado considerou os indígenas grupos sociais incapazes e dependentes de tutela e implementou um novo povoamento da região à custa da destruição de povos e culturas indígenas.



REPRODUÇÃO

Vida nova na Amazônia, cartaz de Jean-Pierre Chabloz, de 1943, para a campanha "soldados da borracha" do Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (Semta).

Cultura de massa

Na década de 1930, as emissoras de rádio eram as mais poderosas ferramentas de informação de massa no mundo. Esse meio de comunicação, comum na vida cotidiana brasileira, foi bastante utilizado para propaganda política.

No Brasil, inicialmente, as rádios transmitiam sobretudo música erudita, ópera, noticiários originados de diversos países e leitura de textos instrutivos. A partir de 1932, a permissão para veicular propagandas transformou a programação do rádio. As emissoras passaram a difundir conteúdos apreciados pelo público brasileiro, como comentários esportivos, programas de humor, informações de utilidade pública e noticiários nacionais.

Os programas de rádio criados pelo governo, como a *Hora do Brasil*, foram usados para fazer propaganda e veicular as ideias do regime. Diariamente, no mesmo horário, todas as emissoras eram obrigadas a transmitir o programa, que apresentava em detalhes atos do presidente e realizações de seu governo, além de propagar músicas ufanistas.

Os programas de auditório, musicais e radionovelas, veiculados no rádio foram determinantes para a divulgação da música brasileira. Um dos gêneros mais utilizados para conquistar as camadas populares e aumentar a audiência das rádios difusoras foi o samba. Identificado como transgressor da ordem no início da década de 1920, esse estilo passou a ser considerado "a música nacional", popularizado até mesmo entre as elites.

Entretanto, o samba do período padecia de forte controle e censura: as letras deveriam exaltar o trabalho, a ordem e a figura do trabalhador. Para assegurar a difusão dos valores do Estado e a construção e o fortalecimento da **identidade nacional** de acordo com a política do governo, o que não estivesse de acordo com seus princípios era censurado. O samba exaltação, que idealizava a natureza do país e de sua gente, tornou-se o mais popular e propagado. Concursos e premiações privilegiavam esse estilo, sempre incentivado pelos órgãos públicos, especialmente a Divisão de Rádio do DIP, cujo diretor da época, Júlio Barata, afirmou:

> "A irradiação de músicas populares com letras que ferem de frente os bons costumes da família brasileira e a põem em contato íntimo e frequente com mazelas sociais não poderá deixar de exercer uma ação maléfica que precisa ter fim imediato.
>
> A Divisão de Rádio do DIP, exercendo a censura nos programas, já iniciou a repressão a essa nefasta propaganda dos maus costumes [...] Nas letras, que doravante surgirem, haverá uma censura rigorosa, que as nossas famílias, um dia, agradecerão, pelo que ela representa como obra de saneamento social."

ENTREVISTA com Júlio Barata. *Revista Brasileira de Música*, v. 7, 1940. p. 85. *In*: MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (orgs.). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. p. 290-291.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A produção de **cinema** também recebeu incentivos do governo, pois Getúlio Vargas a considerava uma forma de comunicação muito promissora. Em 1939, o **Instituto Nacional do Cinema Educativo** (Ince) exigiu a apresentação de uma quantidade mínima de filmes nacionais nas salas de projeção, o que, apesar da censura imposta pelo DIP, contribuiu para o desenvolvimento de companhias cinematográficas brasileiras, como a **Atlântida** e a **Cinédia**. As produções realizadas pelo governo movimentaram o cinema nacional com os filmes criados pelo Ince e a série de documentários de curta metragem *Cinejornal brasileiro*, que era exibida obrigatoriamente antes de cada sessão.

Trocando ideias

Os meios de comunicação foram utilizados para veiculação das ideias nacionalistas do governo Vargas.

- Em sua opinião, atualmente, os meios de comunicação estão subordinados a algum interesse? Justifique.

O futebol

Nos anos 1930, o futebol já era um fenômeno de massas que levava milhares de torcedores aos estádios e paralisava outros milhares de ouvintes diante dos rádios para a narração das partidas. De forma semelhante ao que ocorreu com o samba, a popularização e o controle do futebol foram determinantes na política cultural do governo de Getúlio Vargas.

O sentimento nacionalista que o futebol despertava na população foi estrategicamente utilizado. Como tornou-se uma espécie de unanimidade e "especialidade" do povo brasileiro, que o considerava seu esporte nacional, propagava-se a ideia de que ele não reproduzia distinção social ou econômica entre camadas sociais e que, portanto, seria um importante apaziguador dos conflitos sociais.

Entretanto, o controle de clubes, torcidas e atletas por meio da regulação das práticas esportivas e a profissionalização do futebol, com a criação do Conselho Nacional de Desportos, em 1941, mostrou que o Estado procurava submetê-lo ao mundo disciplinado e regulamentado do trabalho. A inauguração de grandes estádios, como o do Pacaembu, na cidade de São Paulo, e as comemorações do Dia do Trabalho no estádio São Januário, no Rio de Janeiro, são exemplos da relação que se queria estabelecer entre o esporte e o governo.

Nas celebrações cívicas, eram comuns demonstrações esportivas que enalteciam a força e a disciplina dos jovens atletas, valores que Vargas defendia como os mais importantes para o fortalecimento da nacionalidade brasileira, e nas comemorações do Primeiro de Maio, no estádio São Januário, o presidente fazia discursos grandiosos para anunciar novas medidas e leis, como o aumento de salário mínimo ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que beneficiavam os trabalhadores.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

COLEÇÃO PARTICULAR

CINEMATECA BRASILEIRA

À esquerda, artistas na rádio Mayrink Veiga, no Rio de Janeiro (RJ), 1932. As irmãs cantoras Carmen e Aurora Miranda estão sentadas (da esquerda para direita, terceira e quarta) e Pixinguinha, em pé, está segurando sua flauta. À direita, cena do filme *Um apólogo: Machado de Assis* (1939), dirigido por Humberto Mauro.

MODERNA

Fim do Estado Novo

O envolvimento brasileiro na luta contra o nazifascismo durante a Segunda Guerra Mundial, com o envio de homens da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para ajudar as forças Aliadas, impulsionou uma série de manifestações contra os países do Eixo, que acabaram se transformando em atos contra o Estado Novo, pois o Brasil havia lutado na guerra a favor de regimes democráticos, mas vivia sob um regime ditatorial. A pressão levou o governo a marcar para 2 de dezembro de 1945 a realização de eleições gerais.

Nesse contexto, autorizou-se a formação de partidos políticos, que se organizaram para lançar candidatos à presidência. Entre os partidos políticos de maior expressão estavam a **União Democrática Nacional** (UDN), adversária do regime, que apresentou a candidatura do brigadeiro Eduardo Gomes, e o **Partido Social Democrático** (PSD), composto de políticos ligados a Vargas e ao Estado Novo, que lançou a candidatura do general Eurico Gaspar Dutra. O **Partido Trabalhista Brasileiro** (PTB), formado sob a proteção de Vargas, teve como base eleitoral as camadas populares urbanas beneficiadas pelas medidas sociais e trabalhistas do Estado Novo e apoiou o candidato do PSD; já o **Partido Comunista do Brasil** (PCB), novamente legalizado, lançou como candidato Iedo Fiúza.

No ano de 1945, emergiu o **queremismo**, movimento popular, cujo lema "Queremos Getúlio" se difundiu por todo o país. A reação dos militares foi rápida. Com receio de que Getúlio Vargas tramasse um golpe para se manter no poder, intimaram o presidente a renunciar e, com isso, a presidência da república passou interinamente ao ministro do Supremo Tribunal Federal, José Linhares.

As eleições foram realizadas na data prevista, com a vitória de **Eurico Gaspar Dutra**, candidato da coligação PSD-PTB. Beneficiado pela lei eleitoral, Vargas disputou, ao mesmo tempo, um cargo no Senado e outro na Câmara. Eleito para ambos, escolheu ser senador pelo PSD gaúcho.

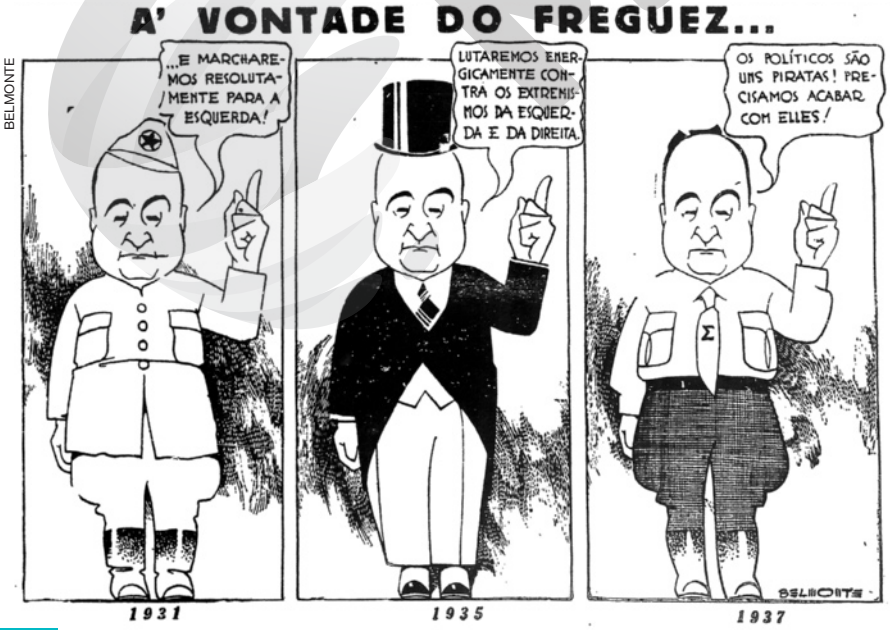
Redemocratização do Brasil

Na mesma ocasião das eleições para presidência, os brasileiros também elegeram representantes para uma Assembleia Nacional Constituinte. Promulgada em setembro, a **Constituição de 1946** garantiu a autonomia dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e estabeleceu eleições diretas e obrigatórias para os cargos executivos e legislativos municipais, estaduais e federais. Nessa Constituição, os analfabetos e os praças (militares não graduados) continuaram excluídos do direito ao voto.

Durante esse processo de redemocratização, o PCB conseguiu eleger dezessete membros para a Assembleia Constituinte. Luís Carlos Prestes foi o candidato a senador mais votado no Distrito Federal, com 157.397 votos. Esse retorno do partido, no entanto, teve vida curta.

O mandato de Dutra coincidiu com o início da Guerra Fria e, nesse contexto, sua administração adotou um caráter liberal e alinhada aos Estados Unidos. Em 1947, o governo cassou o registro do PCB e o colocou na ilegalidade. No ano seguinte, Dutra rompeu relações diplomáticas com a União Soviética.

No final dos anos 1940, a sociedade brasileira mobilizou-se para a escolha de um novo presidente. Getúlio Vargas se sobressaiu com um discurso renovado, adotando uma imagem de democrata e distanciando-se do autoritarismo do Estado Novo, postura que despertou a simpatia dos trabalhadores e das camadas médias urbanas. Em 3 de outubro de 1950, o pleito realizou-se, e Vargas foi eleito com 48,7% dos votos. Ele retornou à presidência, dessa vez pelo voto direto.



Charge de Belmonte publicada no jornal *Folha da Noite*, de São Paulo (SP), em 4 de maio de 1937.

Análise de imagem

Explique a visão do chargista sobre a trajetória política de Getúlio Vargas ao longo do tempo e o que as posturas da personagem sugerem sobre seu comportamento político.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Sobre os dados de população descritos nesta página, ver Thomas Skidmore. *Brasil*: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 431.

O retorno de Vargas ao poder

Tão logo assumiu a presidência, Vargas encaminhou ao Congresso Nacional um programa de governo que priorizava investimentos em empresas públicas. A fundação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), destinado a financiar o Plano Nacional de Reaparelhamento Econômico, que previa grande investimento nas indústrias de base e em setores importantes da economia, como transportes e energia, e a elaboração de um projeto de desenvolvimento que integrava a agricultura e a indústria pesada foram ações imediatas do governo.

Em 1953, Vargas criou a empresa **Petróleo Brasileiro S.A.** (Petrobras), cuja participação majoritária do Estado e monopólio da exploração do petróleo tornou evidente o **caráter nacionalista** de seu governo e, ao mesmo tempo, explicitou o confronto entre dois setores da elite brasileira: os nacionalistas, que propunham o desenvolvimento com base na industrialização, tendo o Estado como regulador da economia, e os grupos que defendiam a abertura da economia brasileira ao capital externo e o alinhamento com as orientações políticas dos Estados Unidos.

Uma série de movimentos sociais e greves passou a ocorrer contra a elevação do custo de vida no país. O aumento do salário mínimo contribuiu ainda mais para o aumento da crise política: com essa medida – que quase igualou os salários dos trabalhadores ao dos oficiais do exército –, empresários e parte da imprensa reagiram. A oposição, principalmente a UDN e militares conservadores, pedia a renúncia do presidente.

No dia 5 de agosto de 1954, o jornalista Carlos Lacerda, dono do jornal *Tribuna da Imprensa*, um dos principais críticos do governo, sofreu um atentado. A investigação apontou a participação de Gregório Fortunato, chefe de segurança de Vargas, e Lacerda organizou uma campanha exigindo o apoio das forças armadas na destituição do presidente.

No dia 24 de agosto, Getúlio Vargas, que se recusava a renunciar ao cargo, reuniu-se com seus ministros na intenção de encontrar um consenso. Ao verificar a impossibilidade de contornar a situação, cometeu suicídio com um tiro no coração.

A situação social

Entre 1940 e 1950, a industrialização contribuiu para o aumento da população das áreas urbanas em 41,5%, enquanto a população rural havia aumentado apenas 17,4%. No campo, era quase absoluta a imobilidade social. Nas cidades, também estratificadas, as oportunidades de ascensão social, graças à educação pública e à diversidade de ofícios, eram um pouco maiores. Os setores médios e os trabalhadores urbanos, até mesmo o operariado, podiam viver em diferentes níveis da hierarquia social.

Segundo o historiador Thomas Skidmore:

> "Na base estavam os trabalhadores urbanos no mercado informal, que não tinham emprego fixo e sobreviviam por meio de trabalhos improvisados [...]. Um pouco acima da base da escala vinham os trabalhadores manuais, como motoristas de ônibus, porteiros e zeladores, trabalhadores de fábricas e mecânicos. Eles ficavam abaixo da classe média, não apenas em renda, mas também em educação. A pequena classe média consistia das profissões e da burocracia governamental. Estes eram trabalhadores não manuais com pelo menos educação secundária. [...] Acima deles estavam os que percebiam altas rendas e os donos de grandes fortunas, que mantinha[m] posições lucrativas no comércio, direito, indústria e finanças, vindo[s] geralmente de famílias com vínculos de longa data com a propriedade rural de terras".
>
> SKIDMORE, T. E. *Uma história do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 202-201.

Mesmo com o forte controle e a repressão dos órgãos governamentais, houve intensa vida cultural no país nos anos 1930 e 1940, e muitos artistas e intelectuais buscavam apreender características associadas a uma identidade brasileira. Na literatura, importantes obras foram lançadas, como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Sagarana*, de João Guimarães Rosa; *A estrela sobe*, de Marques Rebelo; *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector; e *Terras do sem fim*, de Jorge Amado. Nas artes visuais, o pintor Candido Portinari foi reconhecido por privilegiar em suas obras questões sociais, bem como os tipos nacionais (indígenas, mestiços, negros) e a classe trabalhadora.

CPDOC/FGV, RIO DE JANEIRO

População acompanhando o cortejo fúnebre de Getúlio Vargas, realizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Foto de 25 de agosto de 1954.

MODERNA

Os governos de JK e Jânio Quadros

Após a trágica morte de Vargas em 1954, o governo foi assumido pelo vice-presidente Café Filho, cuja atuação política foi limitada por causa da reação popular.

Nas eleições presidenciais de outubro de 1955, elegeram-se os candidatos da coligação PSD-PTB, Juscelino Kubitschek (presidente) e João Goulart (vice-presidente).

Também conhecido como JK, Juscelino Kubitschek iniciou seu governo em 1956 com grandes projetos relacionados à industrialização. Seu lema era: "cinquenta anos de progresso em cinco de governo: **cinquenta em cinco**".

Para tanto, buscou atrair tecnologia e capitais estrangeiros, eliminando barreiras protecionistas e oferecendo vantagens para as multinacionais que desejassem se instalar no país: reserva de mercado para seus produtos, facilidades na remessa de lucros para o exterior, baixa tributação na importação de maquinário industrial, entre outras.

Seu **Plano de Metas** tinha por objetivo principal modernizar a economia brasileira, investindo prioritariamente nos setores de energia, transporte, indústria de base, alimentação e educação. Assim, rodovias, portos e ferrovias passaram por reformas que melhoraram seu funcionamento e a circulação de mercadorias.

Além disso, também era de interesse do governo estimular a produção de bens de consumo. Multinacionais estrangeiras dos ramos alimentício, farmacêutico e petroquímico se instalaram no país, e seus produtos passaram a fazer parte da vida de muitos brasileiros. No entanto, os grandes símbolos da expansão da indústria de bens duráveis foram os automóveis e os eletrodomésticos. As propagandas associavam a utilização desses produtos com modernidade, o que contribuiu para a criação de novos hábitos na classe média das grandes cidades, que via com euforia a possibilidade de consumo.

A criação de **Brasília** constava no Plano de Metas e exigiu grande investimento do Estado. O projeto ficou a cargo do urbanista Lúcio Costa e do arquiteto Oscar Niemeyer, e a nova capital foi inaugurada em abril de 1960. Apesar de, ao longo do tempo, promover a integração econômica e o desenvolvimento do Centro-Oeste brasileiro, essa obra contribuiu para o endividamento do país.

O desenvolvimento industrial e a euforia do consumo, no entanto, não atingiram todas as regiões brasileiras. O Nordeste, por exemplo, padecia com a pobreza e a falta de serviços básicos. Como tentativa de solucionar essa situação, em 1959 foi fundada a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), sob a administração do economista Celso Furtado. O órgão tinha como metas aprofundar os estudos sobre a situação socioeconômica da região e encontrar soluções para ela.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Charge publicada no jornal *Última Hora*, em dezembro de 1956.

Análise de imagem

Identifique as personagens representadas e explique a crítica expressa na charge.

Perto do final do governo JK, iniciou-se a campanha para as eleições presidenciais de 1960. O PSD e o PTB lançaram a candidatura do marechal Henrique Teixeira Lott para a presidência e João Goulart, popularmente conhecido como Jango, para a vice-presidência. O Partido Social Progressista (PSP) lançou o nome do então prefeito de São Paulo, Adhemar de Barros, e a UDN passou a apoiar o ex-governador de São Paulo Jânio Quadros, do Partido Trabalhista Nacional (PTN).

Como naquele período os eleitores votavam separadamente para presidente e para vice, muitos começaram a defender o voto "Jan-Jan": Jânio para presidente e Jango para vice. A ideia ganhou força e, em 3 de outubro de 1960, Jânio Quadros foi eleito presidente e João Goulart foi reeleito vice.

Jânio Quadros assumiu o governo em janeiro de 1961, herdando um país com altíssima taxa de inflação, dívida externa crescente e organização administrativa marcada pela corrupção. Durante a campanha, mostrou-se um político demagogo e populista. Seu símbolo de campanha era uma vassoura (para "varrer a corrupção"). Jânio ficou conhecido pelas diretrizes moralizantes, como a proibição do uso de biquínis nas praias e em desfiles de *misses*.

Ele adotou uma política econômica austera, ditada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que restringiu o crédito e congelou os salários, medidas que deixaram a população ainda mais insatisfeita. Para agravar a situação, não considerou a orientação ideológica dos países com os quais estabeleceu relações comerciais, realizando negociações com países capitalistas e socialistas.

Argumentando que "forças terríveis" o impediam de governar o país, Jânio renunciou à presidência, em 25 de agosto de 1961. Em seu lugar deveria assumir o vice-presidente, João Goulart, que estava na China socialista em visita diplomática.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Governo João Goulart

João Goulart havia sido ministro do Trabalho no governo Vargas, o que contrariava parte dos políticos brasileiros. Além disso, as forças armadas se opunham à ocupação da presidência por Jango, pois o associavam ao comunismo. Apesar das manifestações contrárias, sua posse estava assegurada pela Constituição brasileira de 1946.

Sem força política para impedir a posse de Jango, o Congresso Nacional negociou a instauração de um regime parlamentarista no país. A intenção dos congressistas era submeter o presidente ao Congresso. Segundo a emenda constitucional que estabeleceu o parlamentarismo, ficou prevista a realização de um plebiscito para decidir o futuro do novo regime. Jango assumiu a presidência em 7 de setembro de 1961, e o político mineiro Tancredo Neves foi escolhido como primeiro-ministro.

Mesmo com poderes limitados, o presidente deu início à elaboração de um plano de governo conhecido como **Plano Trienal**, cujo objetivo era combater a inflação, reduzir o déficit público e promover o crescimento econômico do país. Para isso, foi necessário tomar algumas medidas, como a desvalorização da moeda e a redução das importações.

Paralelamente, Jango passou a articular a realização do plebiscito e a defender o retorno ao presidencialismo, o que conquistou a opinião pública. Assim, em 6 de janeiro de 1963, a população foi às urnas e decidiu pelo retorno do sistema presidencialista.

Durante seu governo, apoiado pela esquerda e pelos grupos nacionalistas, Jango lançou as chamadas **reformas de base**, explicada no texto a seguir, da historiadora Marieta de Moraes Ferreira.

> "Sob essa ampla denominação de 'reformas de base' estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendiam-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior.
>
> O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária, que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais."
>
> FERREIRA, M. M. As reformas de base. CPDOC/FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base>. Acesso em: 16 jun. 2020.

As propostas de reforma agrária apresentadas alarmaram os grandes proprietários de terra. Outros projetos acentuaram a desconfiança das elites empresariais, burocráticas e militares, que passaram a tramar um golpe contra o presidente. Do lado de João Goulart colocaram-se o PTB, setores nacionalistas, líderes sindicais urbanos e os partidos de esquerda.

Jango passou a realizar uma série de comícios pela aprovação das reformas de base. No comício de 13 de março de 1964, comprometeu-se com o aprofundamento da reforma e acirrou o embate na sociedade brasileira. A tensão atingiu o auge em 31 de março desse mesmo ano, com a **deposição de João Goulart** pelos militares, que tiveram apoio de setores conservadores da sociedade civil. Iniciava-se, assim, um longo período de autoritarismo no país.

C. BOSCO/ACERVO UH/FOLHAPRESS

Vista aérea da multidão no Comício da Central do Brasil em defesa das reformas de base do governo João Goulart, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 13 de março de 1964.

BETTMANN/GETTY IMAGES

Marcha da Família com Deus pela Liberdade em São Paulo (SP), em 19 de março de 1964. O movimento organizado por setores conservadores em resposta ao comício, realizado na cidade do Rio de Janeiro, no qual Jango anunciou as reformas de base.

MODERNA

Populismo e paternalismo

O termo **populismo** passou a ser utilizado a partir de 1950 para explicar de que forma decorriam as relações entre o governo, representado por um líder carismático, e o povo em alguns países da América Latina depois dos anos 1930.

No início do século XX, algumas classes sociais, sobretudo o operariado urbano, estavam em expansão e dispunham de formas de organização cada vez mais sólidas, embora ainda não contassem com uma representação política formal e regular. Entretanto, no contexto da crise internacional de 1929 e da diminuição do poder das oligarquias, surgiu um espaço político para líderes e partidos que se apresentavam como representantes do povo e dos trabalhadores, que exigiam melhores condições de vida, de trabalho e aumento de salário. Nesse cenário, o populismo se desenvolveu, e as **práticas políticas paternalistas** foram fortalecidas. O atendimento de reivindicações como o direito à saúde, à moradia e à educação não era considerado conquista dos trabalhadores, mas atitudes protetoras e paternalistas do representante político.

CPDOC/FGV, RIO DE JANEIRO

Página da cartilha *A juventude no Estado Novo*, de 1940. Vargas é representado como uma figura de autoridade paternalista que pretende se identificar com o próprio Estado. No texto da cartilha, o culto e o amor à pátria correspondem a atitudes que asseguram êxito para o futuro das crianças.

Com discurso fortemente nacionalista, os governos populistas caracterizaram-se pela criação de leis trabalhistas ou pela ampliação das já existentes, com mais garantias e direitos. No entanto, essa legislação atrelava as organizações de trabalhadores ao Estado, forçando-as a retribuir com apoio político os benefícios que recebiam. Em outras palavras, o paternalismo estabeleceu uma relação política autoritária e assistencial que serviu para apaziguar a pressão popular e manter os setores econômicos e sociais dominantes no poder, afastando grande parte da população da participação direta nas decisões políticas.

No final da década de 1960, o cientista político Francisco Weffort qualificou o Estado populista como um "Estado de compromisso", que implicava obrigações e deveres recíprocos entre o Estado e os sindicatos. Em estudos historiográficos mais recentes, passou-se a valorizar mais a ideia de **política de massas** que a de populismo, levando-se em consideração a especificidade política e o contexto social de cada país.

No Brasil, o principal expoente dessa prática foi Getúlio Vargas. Em alguns países, o populismo ganhou nomes específicos: no México, cardenismo, em referência à figura de Lázaro Cárdenas; na Argentina, peronismo, em razão do governo de Juan Domingo Perón.

México e Argentina

Ao assumir a presidência do México, em 1934, Lázaro Cárdenas implantou uma política de distribuição de terras para camponeses e indígenas que, segundo ele, representava a continuidade da Revolução Mexicana de 1910, dentro da legalidade. Ele também criou programas de alfabetização e nacionalizou a exploração do petróleo. Em decorrência de sua popularidade, o Partido da Revolução Mexicana, do qual era integrante, chegou a filiar cerca de um quarto da população e a manter o controle completo das organizações de trabalhadores do país.

Na Argentina, Juan Domingo Perón assumiu o comando das secretarias do Bem-Estar Social e do Trabalho em 1943, aproximando-se de trabalhadores e sindicatos, sobretudo após criar leis trabalhistas e atrelar o aparato sindical ao Estado. Em 1946 foi eleito presidente da Argentina com apoio de parte do exército, da Igreja Católica e dos trabalhadores urbanos e, seis anos depois, conseguiu a reeleição.

No primeiro mandato (1946-1952), Perón ampliou as exportações argentinas e aumentou a riqueza interna, contudo, no segundo mandato (1952-1955), diante de dificuldades financeiras, a oposição cresceu e Perón foi derrubado por um golpe militar, não sem uma intensa mobilização popular organizada por líderes sindicais exigindo sua libertação.

Em 1973, após 18 anos de exílio, Perón voltou à Argentina e mais uma vez foi eleito presidente. Envelhecido e doente, morreu no ano seguinte. O peronismo, porém, persistiu na atuação de seus muitos herdeiros políticos e no controle, ainda presente, do aparato sindical.

KEYSTONE PRESS/ALAMY/FOTOARENA

Juan Domingo Perón e sua esposa, Eva Perón, em Buenos Aires, Argentina, 1950. Ambos são personalidades até hoje cultuadas nesse país. Evita comandou projetos sociais e assistencialistas que atendiam a população mais carente.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

SEU CADERNO

A instauração de ditaduras na América Latina

HORACIO VILLALOBOS/CORBIS/GETTY IMAGES

Mulher tentando evitar a detenção de um jovem pela polícia durante manifestação contra a ditadura em Buenos Aires, Argentina. Foto de 1982.

Nas décadas de 1950 e 1960 ocorreram amplas mudanças em vários países da América Latina. A modernização econômica e a atração de capitais estrangeiros aumentaram a produtividade e os lucros do setor industrial. A classe média vivenciou um período de acesso facilitado aos bens de consumo tanto imediatos quanto duráveis. O operariado, por sua vez, experimentou novas formas de atuação social e política com a ampliação e a sistematização da legislação trabalhista.

Além disso, alguns grupos, inspirados pelo êxito da Revolução Cubana em 1959, almejavam profundas transformações sociais, acreditando que a vitória dos guerrilheiros cubanos seria o marco de um tempo de novas experiências no continente americano.

O panorama internacional, no entanto, era pouco propício a mudanças. Naquele período, o mundo dividia-se em áreas de influência das duas grandes potências, Estados Unidos e União Soviética, que pretendiam assegurar o domínio político, econômico e cultural das regiões alinhadas a eles. Nos países latino-americanos apoiados pelo governo estadunidense, os setores sociais hegemônicos temiam as mobilizações populares, pois viam nelas a possibilidade de se configurar uma revolução socialista. Enquanto alguns desejavam mudanças e lutavam por elas, outros buscavam formas de impedi-las.

Diante dos embates internos e externos por que passavam essas sociedades, grupos militares definiram alianças com setores civis e desenharam projetos políticos próprios para permitir o estabelecimento de ditaduras em diversos países latino-americanos, apesar dos protestos de vários grupos sociais contra a instauração desses regimes.

O governo democrático do Brasil, por exemplo, sofreu um golpe em 1964. Na Argentina, ocorreram diversos golpes militares a partir de 1930, e o período ditatorial mais violento durou de 1976 a 1983. O governo do Chile, por sua vez, passou dezessete anos (1973-1990) submetido ao regime imposto pelo general Augusto Pinochet.

Outros exemplos de regimes autoritários

Antes da década de 1960, alguns países da América Latina já conheciam governos ditatoriais. Muitos deles, porém, não se vinculavam a instituições militares oficiais de seus países nem as representavam.

Na Venezuela do início do século XX, com uma força para-militar, o general Juan Vicente Gómez chegou a combater as forças armadas do país por acreditar que elas representavam ameaças claras ao seu governo. Com o benefício dos recursos obtidos com a exploração e a venda de petróleo, montou uma ampla estrutura armada, que o garantiu no governo por 27 anos.

No Paraguai, Alfredo Stroessner controlou o governo de 1954 a 1989. Embora ele fosse militar de carreira, quase toda a estrutura de seu governo era civil, e as forças armadas tinham influência restrita nas decisões nacionais.

A repressão maciça contra opositores dentro e fora das instituições militares também caracterizou os governos dos generais Maximiliano Hernández Martínez, em El Salvador, e Jorge Ubico y Castañeda, na Guatemala, entre 1931 e 1944. Na Nicarágua, a família Somoza manteve o controle do Estado, com algumas interrupções, por mais de quarenta anos, até a Revolução Sandinista em 1979.

Para navegar

Atlas do Brasil

Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/revolucao-de-1964/mapas/ditaduras-militares-na-america-latina-dos-anos-1960-70>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Além de apresentar informações históricas sobre o Brasil (desde antes de 1500 até a Nova República) em uma linha do tempo interativa, o *site* também disponibiliza ao usuário textos, mídias, mapas e verbetes. Nele, é possível visualizar um mapa com ditaduras militares na América Latina dos anos 1960-1970.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Uma das práticas de extermínio da ditadura argentina eram os chamados *vuelos de la muerte* (voos da morte), nos quais presos políticos, amarrados a pedras, eram arremessados vivos de aviões ao mar.

Ditadura militar na Argentina

A história argentina do século XX foi marcada por golpes militares. O primeiro deles ocorreu em 1930 e, até 1983, todos os presidentes argentinos foram militares ou civis apoiados pelas forças armadas.

No início da década de 1970, o general e então presidente Alejandro Agustín Lanusse iniciou um processo de abertura política com a convocação de eleições presidenciais diretas marcadas para 1973. O peronista Héctor José Cámpora saiu vitorioso, mas meses depois renunciou ao cargo, o que forçou a realização de novas eleições. Juan Domingo Perón, que havia acabado de retornar do exílio na Espanha, venceu o pleito com facilidade.

Perón, no entanto, estava doente e acabou falecendo em julho de 1974. Assim, sua esposa e vice-presidenta María Estela Martínez, mais conhecida como Isabelita, assumiu o poder, mas ela não contava com o apoio da maioria dos argentinos e enfrentava resistências até no movimento peronista. O tenso cenário político e o declínio da economia nacional isolaram politicamente a presidenta, que foi derrubada por um golpe militar em março de 1976, dando início a uma violenta ditadura.

As medidas econômicas da junta militar que assumiu o comando beneficiaram os setores agroexportadores e estimularam o mercado de capitais, mas provocaram grande aumento na especulação financeira e a diminuição acentuada dos investimentos no setor fabril, o que gerou grande desindustrialização. Dessa forma, a economia retraiu-se, e as taxas de desemprego atingiram os maiores patamares da história do país.

No início desse governo, os alvos principais da máquina repressiva governamental eram os grupos de esquerda. Rapidamente, porém, trabalhadores, estudantes, profissionais liberais, empresários e religiosos passaram a ser perseguidos. As centrais sindicais sofreram forte intervenção, e os partidos políticos foram dissolvidos. Toda informação passou a ser controlada pelo aparato de censura. As prisões arbitrárias, as torturas e os assassinatos tornaram-se rotineiros, e vários centros de tortura e campos de concentração clandestinos foram instalados na Argentina.

Além disso, agrupamentos paramilitares atuavam impunemente e ultrapassavam os limites da repressão ideológica, utilizando a máquina repressiva para obter vantagens pessoais. O país passou pelo que alguns estudiosos denominaram "terrorismo de Estado": uma ação repressiva intensa, orquestrada pelo poder público e com autorização oficial para atuar.

Apesar da repressão, muitos grupos de resistência contra a ditadura argentina organizaram-se durante o período, como a associação *Madres de Plaza de Mayo* (Mães da Praça de Maio), fundada em 1977. O grupo, que reuniu mães de desaparecidos políticos, passou a se manifestar regularmente na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada (palácio governamental), em Buenos Aires, com o objetivo de obter informações sobre o paradeiro das vítimas da repressão política.

Atualmente, além do movimento das Mães de Maio, há também o das *Abuelas de Plaza de Mayo* (Avós da Praça de Maio), que buscam informações sobre o desaparecimento de crianças que foram sequestradas enquanto seus pais eram presos ou mortos durante a ditadura e adotadas por outras famílias dentro e fora da Argentina. Até dezembro de 2019, a ação das Avós de Maio conseguiu identificar 130 crianças envolvidas nesse tráfico humano.

Fim da ditadura argentina

Em 1982, a economia argentina passava por uma das piores crises de sua história, com amplo endividamento externo, taxas de inflação e desemprego altas e capacidade produtiva reduzida. Além dessa situação, o governo entrou em conflito com o Reino Unido para recuperar o Arquipélago das Malvinas, no extremo sul do país, que estava sob domínio britânico desde o século XIX. A Argentina, contudo, perdeu a guerra. Os militares passaram a ser interpelados sobre a incapacidade de defender os interesses nacionais, e o regime militar foi ainda mais questionado.

No segundo semestre de 1982, diante da pressão popular, foram convocadas eleições presidenciais para o ano seguinte. Em outubro de 1983, Raúl Alfonsín saiu vitorioso e, dois meses depois, tomou posse como presidente da república. A Argentina voltava, assim, a ter um presidente civil.

JUAN MABROMATA/AFP

Mães e Avós da Praça de Maio em manifestação em frente à Casa Rosada, sede do governo, em Buenos Aires, Argentina. Ato que se repete todas as quintas-feiras. Foto de 2015.

Os dados numéricos apresentados nesta página foram extraídos do *site Abuelas de Plaza de Mayo*: <https://www.abuelas.org.ar/caso>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Chile, da democracia à ditadura

De sua independência até alguns anos antes do golpe militar, em 1973, o Chile manteve-se à margem da instabilidade política que atingia a América Latina, registrando crescimento do número de eleitores e ampliação da liberdade de atuação política.

No final de 1969, diversos agrupamentos de esquerda se uniram e formaram o partido Unidade Popular (UP), que lançou a candidatura do médico Salvador Allende para as eleições presidenciais. Allende saiu vencedor em 1970, em uma época na qual a América Latina vivia majoritariamente sob influência estadunidense. O projeto de Allende, chamado de "via chilena para o socialismo", tinha por objetivo viabilizar a passagem ao socialismo por meio da transferência gradual dos meios de produção para o Estado. Assim, em seu governo, foram nacionalizadas e estatizadas mineradoras e parte importante do setor financeiro, além de terem se diversificado as exportações e as parcerias comerciais. Além disso, Allende defendia a reforma agrária, o aumento de salários e a ampliação da participação dos trabalhadores no gerenciamento das empresas.

As pressões contra as reformas empreendidas pelo governo avançaram rapidamente. Empresas estrangeiras, temerosas de que seus interesses no país fossem afetados, reagiram às medidas de Allende e até fomentaram conflitos internos para desestabilizar o governo.

As forças armadas do Chile prepararam-se para uma intervenção militar no Estado. Allende, convicto de sua opção pacífica e legal, rejeitou vários apelos de apoiadores para agir militarmente contra a ameaça golpista. Num esforço de neutralizar as ações rebeldes, em agosto de 1973, Allende convidou o general Augusto Pinochet para comandar o exército. A tentativa fracassou: a nova função ampliou o espaço de articulação política de Pinochet, que, poucas semanas depois, liderou o golpe que derrubou Allende.

No dia 11 de setembro de 1973, as forças armadas chilenas iniciaram um ataque maciço contra a ordem institucional vigente: ocuparam as rádios e o Parlamento, prenderam membros ou colaboradores do governo e bombardearam o Palácio de La Moneda, sede da presidência da república. Allende conclamou a população a resistir contra os golpistas, mas era tarde. Cercado, o presidente cometeu suicídio.

O golpe militar no Chile recebeu apoio de outros governos, como o do Brasil, que auxiliou no treinamento de soldados e no aparato repressivo instalado no país. Os Estados Unidos participaram da intervenção militar por meio de órgãos da inteligência, que colaboraram com os golpistas, e de empresas privadas, que operaram como informantes do governo dos Estados Unidos.

A chegada de Pinochet ao poder foi marcada por extrema violência. Os membros do governo Allende que não conseguiram sair do país foram presos, e muitos deles, mortos. Os partidos políticos foram dissolvidos, e as forças armadas passaram por ampla reestruturação interna, com o afastamento dos setores legalistas e a certificação do controle de Pinochet sobre as tropas. Além disso, os jornais começaram a sofrer intensa censura, e os intelectuais oposicionistas ou neutros foram afastados de seus cargos nas universidades.

Sob o Estado policial, a prática da tortura disseminou-se no país, atingindo chilenos e muitos estrangeiros que se exilaram no Chile para escapar das perseguições políticas que sofriam em seus países de origem, entre eles muitos brasileiros e argentinos.

© CONFLICT TEXTILES - PHOTO TONY BOYLE

Fornos de Lonquén, arpillera do final da década de 1970. A *arpillera* é uma tradicional técnica têxtil chilena que foi utilizada para denunciar os crimes da ditadura no Chile e protestar contra eles. A peça acima trata da descoberta, em 30 de novembro de 1978, das ossadas de quinze homens que foram enterrados em fornos de cal em uma mina abandonada perto da capital Santiago.

Redemocratização chilena

Em 1988, Pinochet tentou, por meio de um plebiscito, garantir sua permanência no poder por mais um período de oito anos, mas a oposição chilena se uniu e promoveu ampla campanha contra a sua continuidade, o que resultou no início do processo de transição para a democracia. Embora sem a permissão para julgamentos ou investigações sobre as ações do regime, as eleições presidenciais foram marcadas para 1989, e o candidato do Partido Democrata Cristão, Patricio Aylwin, venceu com mais de 55% dos votos.

Na década de 1990, Pinochet foi processado na Espanha por crimes contra a humanidade. As investigações intensificaram-se e ele também foi acusado de corrupção, sequestros e desaparecimento de presos políticos e assassinatos. Os processos provocaram sua renúncia ao posto de senador, em 2002, e alguns breves períodos de detenção até sua morte, em 2006.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Os primeiros anos da ditadura no Brasil

Com o golpe civil-militar concluído em março de 1964, o empenho militar em redefinir o funcionamento do Estado brasileiro se iniciou com os **Atos Institucionais** (AI), decretos do Poder Executivo que tinham força de lei. O primeiro que a junta militar decretou, o **AI-1**, deu ao presidente o poder de alterar a Constituição e determinar a cassação de mandatos eleitorais. Estabeleceu também, em caráter de urgência, a realização de eleições indiretas para a escolha de um presidente temporário, que teria a função de controlar a crise pela qual o país passava e conduzi-lo às eleições gerais diretas previstas para o final de 1965.

No dia 15 de abril de 1964, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, eleito pelo Congresso Nacional, assumiu a presidência do país. Como as eleições diretas previstas para 1965 não foram realizadas, o mandato de Castelo Branco se estendeu até 1967.

Os líderes civis que haviam apoiado o golpe acreditavam que a presença militar à frente do Estado seria breve. Políticos como Carlos Lacerda (UDN) e Adhemar de Barros (PSP) supunham que os militares controlariam os movimentos sociais, afastariam as lideranças ligadas ao trabalhismo e, em seguida, retornariam aos quartéis, deixando o comando do país para os partidos conservadores. À medida que ficava evidente que os militares tinham projetos próprios de poder e não seriam apenas instrumentos dos civis insatisfeitos com os rumos da política de João Goulart, vários defensores do golpe passaram para a oposição e tiveram o mandato político cassado.

No governo de Castelo Branco, o Serviço Nacional de Informações (SNI) foi um dos principais órgãos da atuação silenciosa do aparato repressivo da ditadura. Idealizado pelo general Golbery do Couto e Silva, o SNI centralizava as atividades de inteligência e informações, acumulando fichas dos suspeitos de manter atividades contrárias ao regime. Trabalhadores, sindicalistas, jornalistas, políticos, intelectuais e artistas foram os principais alvos desse órgão.

O governo de Castelo Branco instituiu também o **AI-2**, em outubro de 1965. Esse ato determinou a extinção dos partidos políticos então existentes e a criação de dois novos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), da situação, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), da oposição consentida. Os dois partidos tinham permissão para enfrentar-se nas eleições parlamentares e nas disputas eleitorais para o Executivo estadual e municipal. As eleições para presidente e vice-presidente, no entanto, passaram a ser indiretas.

Em fevereiro de 1966, Castelo Branco promulgou ainda o **AI-3**, que, entre outras medidas, estabeleceu eleições indiretas para governadores, delegando-lhes a função de nomear os prefeitos das capitais. Em dezembro de 1966, com o objetivo de aprovar um novo texto constitucional, convocou o Congresso para uma sessão extraordinária por meio do **AI-4**. A nova Constituição, promulgada em janeiro de 1967, aumentou ainda mais o poder do Executivo federal e limitou a autonomia dos estados. Além disso, para restringir a liberdade de expressão e de informação, o governo criou a Lei de Imprensa, que entrou em vigor em março de 1967 e só foi revogada em 2009.

Na política econômica, Castelo Branco adotou medidas para controlar a inflação, facilitando a entrada de investimentos estrangeiros no Brasil e estimulando a concorrência no mercado interno por meio do corte de subsídios. Tais medidas foram acompanhadas pelo aumento de impostos e pelas reduções salariais, que afetaram profundamente a população.

EVANDRO TEIXEIRA/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Passeata dos Cem Mil, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em junho de 1968. O evento foi uma manifestação popular organizada pelo movimento estudantil contra a ditadura.

Trabalhismo: ideologia política que preconiza a hegemonia do trabalho e o controle estatal das leis e instituições que representam os grupos de trabalhadores.

Lei de imprensa: restrição da liberdade de expressão por meio do controle dos meios de comunicação.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PROVA

Anos de chumbo

Em março de 1967, Arthur da Costa e Silva, representante da chamada "linha dura" – grupo das forças armadas que defendia o endurecimento do regime –, sucedeu a Castelo Branco na presidência da república.

Costa e Silva enfrentou os protestos de trabalhadores que estavam insatisfeitos com a redução dos salários por causa da política deflacionária do governo anterior. Para conter as manifestações, o governo realizou intervenções nos sindicatos urbanos e rurais, buscando eliminar as influências do trabalhismo. Novos dirigentes, em consonância com o regime, passaram a dirigir as associações sindicais.

Nem todos os sindicatos, porém, silenciaram diante da repressão. Em abril de 1968, milhares de operários de Contagem (MG) se articularam para reivindicar 25% de reajuste salarial e liberdade política e civil. Em julho do mesmo ano, o Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco (SP) liderou a paralisação dos trabalhadores da região e a ocupação de três fábricas. A repressão foi imediata: os grevistas foram expulsos das áreas ocupadas, e os líderes do movimento, presos.

Os estudantes também realizaram diversos protestos para exigir o retorno da democracia ao país, a criação de mais vagas nas universidades públicas e a melhora na qualidade do ensino. Em uma dessas manifestações, a polícia militar reprimiu violentamente os estudantes e matou o jovem Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos. O fato abalou a opinião pública, e as passeatas multiplicaram-se em todas as capitais. A mais conhecida delas, a Passeata dos Cem Mil – ocorrida no Rio de Janeiro em junho de 1968 –, reuniu artistas, intelectuais, trabalhadores, parlamentares e religiosos, entre outros.

Para agravar a situação, o deputado Márcio Moreira Alves, do MDB, convocou a população a boicotar as comemorações da Independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1968. Os militares, indignados, alegaram que Moreira Alves havia abusado dos direitos individuais e políticos, praticando um "atentado à ordem democrática". Temendo a ação do governo, o deputado recorreu ao exílio.

Em dezembro do mesmo ano, o governo fechou o Congresso Nacional e decretou o **AI-5**, que reforçou o Poder Executivo e, entre outras medidas, recrudesceu a censura prévia à imprensa, permitiu a suspensão dos direitos constitucionais de qualquer cidadão, cassou os direitos políticos daqueles que fossem considerados ameaça à ordem nacional e autorizou o confisco de bens como punição por corrupção.

Para assistir

Batismo de sangue

Direção: Helvécio Ratton. Brasil, 2006. 110 min.

O filme, que tem como base o livro homônimo de Frei Betto, narra a história de cinco frades dominicanos que lutaram contra o regime militar e ajudaram integrantes de grupos de resistência armada durante a ditadura no Brasil.

LAILSON DE HOLANDA CAVALCANTI – IV SALÃO INTERNACIONAL DE HUMOR DE PIRACICABA – 1977

Análise de imagem

Que relação pode ser estabelecida entre a charge e a ditadura no Brasil?

Charge de Lailson de Holanda Cavalcanti para o Quarto Salão Internacional de Humor de Piracicaba (SP), 1977.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Ruas silenciadas

Durante o AI-5, a voz das ruas foi silenciada, e o espaço institucional de resistência ao regime praticamente deixou de existir.

Políticos do MDB, como o paulista Ulysses Guimarães e o mineiro Tancredo Neves, tentaram contestar algumas medidas governamentais, mas obtiveram pouco êxito. Outros preferiram buscar o exílio ou agir na clandestinidade. Diversos grupos recorreram à **luta armada**, nas cidades e no campo, como forma de combater o regime. Entre as principais guerrilhas estavam a Ação Libertadora Nacional (ALN), comandada por Carlos Marighella, a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), liderada por Carlos Lamarca, e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).

A repressão política, no entanto, era cada vez mais severa. O Departamento de Ordem Política e Social (Dops) e a Operação Bandeirante (Oban), ligada ao exército e financiada por empresários, recorriam à tortura de prisioneiros políticos para obter informações e realizar capturas.

O auge da repressão ocorreu no governo de **Emílio Garrastazu Médici**, que assumiu o comando do país em outubro de 1969, após Costa e Silva ser afastado do poder por motivos de saúde. Em seu governo, a repressão política agravou-se com a criação do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), em 1970, que, com a Oban e outros órgãos, foi responsável pelo desaparecimento, pela tortura e pela morte de milhares de cidadãos brasileiros.

Prosperidade econômica e ufanismo

Paralelamente, o governo Médici investia amplos recursos em obras públicas de grandes dimensões, como a Rodovia Transamazônica, a Ponte Rio-Niterói e a Usina de Itaipu. Incentivada por essa injeção de dinheiro do Estado, a economia brasileira atravessou um momento de prosperidade. Houve modernização do parque industrial e muitos investimentos externos e internos. O Produto Interno Bruto (PIB) do país, entre 1970 e 1973, alcançou taxas de crescimento superiores a 10% ao ano, e o governo comemorou a redução da inflação.

Essa situação da economia, chamada "milagre econômico", provocou muita euforia no início da década de 1970. Contudo, os bons índices não foram convertidos em melhorias sociais. Segundo o ministro da Fazenda, Antônio Delfim Netto, só poderia haver distribuição de riqueza se a economia crescesse o suficiente. O que se viu, porém, foi o arrocho salarial dos trabalhadores e o aprofundamento da concentração de renda no país.

Outra característica do governo Médici foi a propaganda intensa do regime, com a difusão de lemas que celebravam a grandeza e o crescimento nacional. *Slogans* como "Este é um país que vai para a frente" e "Ninguém segura este país" foram elaborados e amplamente veiculados para convencer a população de que os militares haviam conseguido superar as dificuldades econômicas que o Brasil enfrentava antes do golpe.

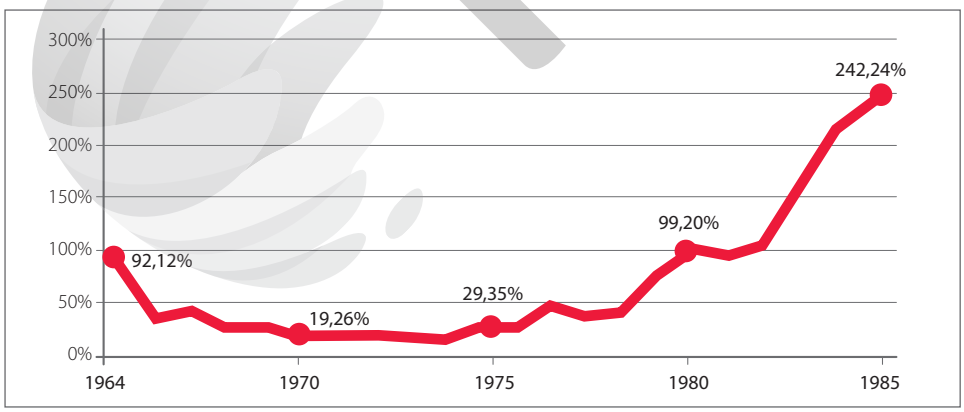
O clima de nacionalismo exacerbado foi reforçado em 1970, quando a seleção brasileira masculina de futebol ganhou o tricampeonato na Copa do Mundo, disputada no México. O governo Médici, um dos mais repressivos da ditadura, utilizou a conquista do tricampeonato para criar no país um clima de normalidade e confiança que encobria as violações aos direitos humanos durante seu mandato.

Análise de dados

Explique de que maneira – comparando os valores do salário mínimo durante a ditadura e o gráfico sobre a evolução da inflação – esses fatores afetaram a renda da população mais pobre do país.

Evolução da inflação – 1964-1985

FERNANDO JOSÉ FERREIRA



Fonte: BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Calculadora do cidadão*. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>; MUNHOZ, D. G. Inflação brasileira: os ensinamentos desde a crise dos anos 30. *Economia contemporânea*, n. 1, jan.-jun. 1997. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rec/article/view/19574/11339>; PAIM, P. *Salário mínimo*: uma história de luta. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/180154>. Acessos em: 18 jun. 2020.

Salário mínimo (valor em reais relativos ao ano de 2016) – 1964-1985

1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
232,75	250,81	279,13	242,85	242,21	238,75	234,44	239,32	239,14	242,58	247,07	247,12	245,33	256,21	261,58	263,62	296,43	316,66	341,85	347,03	318,48	333,38

Os dados numéricos desta página foram retirados do artigo: VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. *Revista Brasileira de Economia*, v. 62, n. 2, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402008000200006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Cultura e engajamento político

A ditadura no país não eliminou a tendência à transformação e à ampliação do repertório e das referências culturais. A valorização das manifestações populares, a intenção de libertar a expressão artística das influências estrangeiras, a busca de diferentes rumos e formas estéticas e o estímulo à renovação no teatro, na música e no cinema são exemplos da efervescência cultural do período.

Em dezembro de 1964, por exemplo, estreou no Rio de Janeiro o **Show Opinião**, espetáculo musical que reuniu compositores populares, como João do Vale e Zé Keti, e cantores influenciados pela **bossa nova**, como Nara Leão. O título do evento já anunciava sua preocupação central: reconhecer a diversidade de vozes do país e denunciar as tentativas de cerceamento da livre expressão.

A conclamação para que as pessoas se mobilizassem politicamente já apareciam antes mesmo da instituição do regime em 1964, em manifestações do **Teatro de Arena**, criado em 1953, e do **Teatro Oficina**, inaugurado em 1958, ambos na cidade de São Paulo. Em abril de 1965, no Arena, por exemplo, estreou a peça *Liberdade, liberdade*, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel. O texto apresentava a liberdade como valor central da sociedade e incentivavam os espectadores a resistir a qualquer tentativa de limitá-la.

As inovações culturais também ocorreram nas produções cinematográficas, com o **Cinema Novo**. Rompendo com o estilo das populares chanchadas e sua comédia caricata, o movimento denunciava a miséria, explorava os mecanismos históricos que haviam forjado as relações sociais no país e expunha, numa linguagem renovada, alguns impasses pelos quais o Brasil passava. O Cinema Novo teve forte impacto no Brasil e no exterior, e seus expoentes foram Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha, diretores de *Vidas secas* (1963) e *Deus e o Diabo na terra do Sol* (1964), respectivamente, entre outros filmes.

A Música Popular Brasileira (MPB) abordava as questões políticas de diversas maneiras. Por meio da chamada **canção de protesto**, reivindicava-se a valorização dos elementos populares da cultura brasileira e denunciava-se o autoritarismo do governo. Os integrantes do **Tropicalismo**, por sua vez, criticavam os costumes e a moral da sociedade burguesa. Para os tropicalistas, como Torquato Neto, Caetano Veloso e Gilberto Gil, o país precisava abrir-se às inovações artísticas internacionais, reconhecer a diversidade interna e buscar sua identidade por meio da incorporação dos mais variados referenciais culturais.

Na segunda metade da década de 1960, a televisão foi uma das principais responsáveis pela divulgação da MPB por meio dos **festivais de canção** transmitidos ao vivo. Esses eventos facilitaram a divulgação de protestos contra a ditadura e tornaram conhecidos artistas como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Elis Regina, Tony Tornado e Gal Costa, entre outros.

ADHEMAR VENEZIANO/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

Tony Tornado e Trio Ternura no Quinto Festival Internacional da Canção, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1970. As músicas de Tornado tratavam de problemas sociais e questionavam a suposta democracia racial propagada pelo governo. O cantor foi preso diversas vezes e teve canções censuradas.

O movimento negro

A atuação da comunidade negra brasileira esteve fortalecida nos campos das artes e da educação na década de 1940. Organizações e grupos foram criados a fim de reivindicarem mais espaço na área cultural e respeito aos direitos da população afrodescendente.

A **União dos Homens de Cor** (UHC), criada em 1943 por João Cabral Alves, promoveu debates sobre a questão racial, bem como aulas de alfabetização e serviços de assistência médica e jurídica. O **Teatro Experimental do Negro** (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento, valorizou os artistas negros e fortaleceu a luta contra o racismo.

Em 1954, foi fundada em São Paulo a **Associação Cultural do Negro** (ACN), organização civil cujo objetivo era a inserção social dos afro-brasileiros por meio da educação, da cultura e das artes. A ACN criou um coral, um centro cultural, uma biblioteca e um jornal chamado *O Mutirão*, além de promover palestras semanais.

O governo exteriorizou grande repressão ao movimento negro, acusando-o de mobilizar pessoas para lutarem contra um racismo que considerava inexistente, uma vez que haveria no país uma aparente democracia racial. Assim, em 1968, o líder Abdias do Nascimento partiu para o exílio e a UHC e o TEN foram desmobilizados.

No começo dos anos 1970, o movimento negro atuou clandestinamente por meio de grupos como o **Centro de Cultura e Arte Negra** (Cecan), de 1972, e da imprensa negra, com os jornais *Árvore das Palavras* e *O Quadro*, ambos de 1974. O **Grupo Palmares**, criado em 1971, defendeu a substituição das comemorações do 13 de maio para 20 de novembro, data de morte de Zumbi dos Palmares. No final da década de 1970, o movimento negro voltou a se articular junto aos sindicatos e às organizações estudantis. Em 1978, foi criado o **Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial**, que lutou abertamente contra o regime militar, além de ter um discurso mais firme contra a discriminação racial.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Lento processo de abertura política

A chegada de **Ernesto Geisel** à presidência, em 1974, marcou o início de mudanças no país. O então novo presidente defendia o afastamento gradual dos militares do governo sem, entretanto, que eles perdessem o poder de interferência nas principais questões estratégicas.

Nas eleições parlamentares de 1974, ficou evidente o anseio de alguns setores da sociedade brasileira por reformas. O MDB conseguiu vitórias importantes, sobretudo nos estados do Sudeste. Apreensivo com a possibilidade de um novo triunfo da oposição, o governo criou em 1976 a **Lei Falcão**, que proibia o uso de imagens ou músicas nas propagandas eleitorais veiculadas pelo rádio e pela televisão a partir das eleições municipais daquele ano. Era permitida, apenas, a apresentação de um breve currículo com foto do candidato.

Em 1977, também com o objetivo de evitar a vitória da oposição, o governo lançou o **Pacote de Abril**, estabelecendo eleições indiretas para um terço dos senadores (conhecidos como "senadores biônicos") e ampliando o mandato presidencial de cinco para seis anos. No ano seguinte, o Congresso Nacional aprovou uma emenda constitucional que **revogava o AI-5**.

Anistia para quem?

Em 1979, o último presidente militar, João Baptista de Oliveira Figueiredo, sucedeu a Geisel e, inicialmente, promulgou a **Lei da Anistia**, por meio da qual foram absolvidos, simultaneamente, os que faziam oposição à ditadura e os que haviam agido na defesa do regime militar, até mesmo os torturadores. Com a anistia, os exilados políticos começaram a voltar ao Brasil e os presos políticos foram libertados.

Ainda hoje há intensas discussões sobre o fato de a Lei da Anistia ter perdoado os crimes de tortura e assassinato praticados por agentes do Estado. Vários movimentos de defesa dos direitos humanos argumentam que a tese da anistia contribuiu para disseminar a cultura do esquecimento e da impunidade e reivindicam a punição dos que praticaram a tortura durante a ditadura. Eles se baseiam no fato de que o Brasil é signatário de documentos internacionais que classificam a tortura não como crime político, mas como crime de lesa-humanidade, que é imprescritível.

No governo Figueiredo foi restabelecido o **pluripartidarismo**. A Arena transformou-se no Partido Democrático Social (PDS), e o MDB, no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Além disso, formaram-se ou foram reorganizados partidos que se associavam, de alguma forma, ao mundo do trabalho: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), que buscavam recuperar a força política e a tradição do varguismo, e o Partido dos Trabalhadores (PT), originado das lutas sindicais no ABC paulista.

ZIRALDO

Charge de Ziraldo sobre a Lei Falcão, publicada na obra *20 anos de prontidão*, de 1976.

Ciência em contexto

De que maneira a crise internacional do petróleo que ocorreu na década de 1970 afetou a pesquisa científica na área de energia no Brasil?

No início da década de 1970, o Brasil importava quase 80% do petróleo que consumia, o que representava cerca de 50% do valor total de suas importações. Com a crise petrolífera internacional de 1973 causada pelo embargo da Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo, o preço do barril passou de U$1,9 para U$11,2, o que resultou em forte crise econômica e energética.

Nesse contexto, o governo Geisel ampliou a estatização de setores estratégicos da economia e criou em 1975 o Programa Nacional do Álcool (Proálcool), cujo objetivo principal era incentivar a produção de etanol diretamente da cana-de-açúcar para substituir a gasolina automotiva e liberar o refino de petróleo para a produção de derivados que atendessem o setor industrial. A produção de bioenergia, desde então, representa uma das realizações genuinamente brasileiras na área de ciência e tecnologia.

Segundo os cientistas, os principais efeitos do uso do álcool (puro ou misturado com gasolina) foram a eliminação do chumbo na gasolina e a redução das emissões de monóxido de carbono.

> "Esse trabalho foi importante [...] porque [demonstrou] o quão era importante produzir cana-de-açúcar [para] capturar energia solar. [O] etanol é energia solar liquefeita', avaliou [o físico e professor José] Goldemberg [...].
>
> Hoje, [...] entre as 10 maiores economias do mundo, o Brasil é o país onde as energias renováveis mais contribuem na matriz energética, com 43,4% do total. A bioenergia da cana sozinha responde por 18,1% do total [...]."

ALLISON, E. Proálcool: uma das maiores realizações do Brasil baseadas em ciência e tecnologia. *Agência Fapesp*. 5 dez. 2016. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/proalcool-uma-das-maiores-realizacoes-do-brasil-baseadas-em-ciencia-e-tecnologia/24432/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EDIÇÃO PRELIMINAR

A reação democrática

Nas eleições de 1982, os brasileiros escolheram, por meio do voto direto, os membros do Congresso Nacional, das assembleias legislativas estaduais e das câmaras de vereadores, prefeitos da maioria das cidades e, pela primeira vez em vinte anos, os governadores e vice-governadores dos estados. Os partidos da oposição venceram as eleições para governador nos maiores colégios eleitorais do país, como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Em março de 1983, políticos e movimentos sociais iniciaram uma campanha pela volta das eleições presidenciais diretas, conhecida como **Diretas Já**. Esses atos reuniram milhões de pessoas em comícios por todo o Brasil. No entanto, o Congresso não aprovou a emenda constitucional que restabelecia eleições diretas para a presidência do país. Assim, a eleição ainda seria realizada no Colégio Eleitoral. A derrota do movimento causou grande impacto na sociedade brasileira.

Na ocasião, Tancredo Neves, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), derrotou o candidato apoiado pelos militares, Paulo Maluf, do Partido Democrático Social (PDS), por 480 a 180 votos. A vitória de Tancredo despertou o entusiasmo popular, entretanto a euforia não durou muito, pois, na véspera da posse, ele adoeceu e acabou falecendo pouco tempo depois. O vice-presidente **José Sarney** assumiu o cargo até 1990.

Sem apoio popular, Sarney iniciou o período conhecido como **Nova República** com dois enormes desafios: recuperar a economia – o índice de inflação estava na casa dos 200% ao ano – e dar continuidade ao processo de redemocratização do país.

A economia e a sociedade

Ao lançar o **Plano Cruzado**, em 1986, o governo Sarney limitou a correção monetária e determinou o congelamento de preços e de salários, o que teve o efeito imediato de conter a inflação e aumentar o poder aquisitivo dos brasileiros. Depois dos primeiros meses, porém, as mercadorias desapareceram das prateleiras dos supermercados, os fornecedores passaram a cobrar ágio e a inflação voltou a subir.

Por meio do **Plano Cruzado II**, foi estabelecida a liberação dos preços de serviços e produtos e o aumento dos impostos sobre combustíveis, telefonia, energia elétrica, bebidas e automóveis, entre outros itens. Essas medidas contribuíram para o declínio das exportações e o aumento das importações, esgotando as reservas cambiais.

Em janeiro de 1987, o Brasil decretou a **moratória**, ou seja, a suspensão do pagamento da dívida externa ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a inflação acumulada durante o ano de 1989 chegou a 1.972,91%. O governo Sarney chegou ao fim desacreditado.

Para assistir

Rasga coração

Direção: Jorge Furtado. Brasil, 2018. 115 min.

O filme trata do confronto de gerações nos anos 2010 no Brasil. Jovens que chegaram à idade adulta a partir de 2013 criticam os pais que, embora tenham lutado pelo retorno da democracia, pelas eleições diretas e pela anistia de presos políticos, ainda assim, segundo eles, não fizeram o suficiente para o país.

Constituição Cidadã

A mais importante medida do governo Sarney, todavia, foi a convocação de uma **Assembleia Constituinte**, encarregada de elaborar a nova Carta Magna do país. No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição, chamada de Constituição Cidadã pelo então presidente da Câmara, Ulysses Guimarães, numa referência ao processo de redemocratização, à garantia do voto universal e ao reconhecimento e defesa dos direitos de parcelas da sociedade que antes não recebiam atenção do poder público, como os indígenas e os quilombolas.

As disposições do novo texto constitucional estenderam o direito de voto aos analfabetos e o voto facultativo aos adolescentes entre 16 e 18 anos, restabeleceram o *habeas corpus* e instituíram o *habeas data*, que assegura a todos o acesso a informações de interesse geral ou particular registradas em órgãos públicos. A **tortura** e o **racismo** passaram a ser crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

A nova Carta também incluiu as principais conquistas trabalhistas asseguradas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e as ampliou: reduziu a jornada máxima de trabalho de 48 para 44 horas semanais; estabeleceu um adicional sobre as férias correspondente a um terço do salário nominal do trabalhador; garantiu o direito à licença-maternidade de 120 dias; instituiu a licença-paternidade; e concedeu amplo direito de greve (posteriormente regulamentado), além de liberdade e autonomia sindical.

Por meio da Constituição de 1988, as medidas provisórias substituíram os decretos-leis do regime militar; os benefícios da Previdência Social estenderam-se aos trabalhadores do campo; e foram determinadas medidas de proteção ao meio ambiente e aos grupos indígenas, com reconhecimento do direito dos povos indígenas e das comunidades remanescentes de quilombos às terras ocupadas por seus antepassados.

CLÁUDIO DE OLIVEIRA

Charge de Cláudio (1988) sobre a Assembleia Constituinte.

Os dados numéricos sobre a inflação apresentados nesta página foram retirados de: IBGE. *Série histórica dos acumulados no ano*: IPCA e INPC. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EM PERNA

Os dados numéricos apresentados nesta página foram extraídos de: Índios no Brasil. Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>; Situação jurídica das TIs no Brasil hoje. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Situa%C3%A7%C3%A3o_jur%C3%ADdica_das_TIs_no_Brasil_hoje>. Acessos em: 7 ago. 2020.

Situação dos povos indígenas

Na década de 1980, muitos indígenas de diferentes etnias começaram a se organizar politicamente com o objetivo de participar de decisões envolvendo assuntos de seu interesse, especialmente os referentes à demarcação de terras.

A **União das Nações Indígenas** (UNI), fundada em 1980, deu voz às comunidades, que passaram a participar de diversos eventos nacionais e internacionais, como a conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizada na Costa Rica, em 1981, e o Congresso Indígena da Colômbia, ocorrido em 1982.

A UNI, juntamente com outras entidades – como o **Conselho Indigenista Missionário** (Cimi) –, teve participação importante nas conquistas indígenas em 1988, participando da elaboração da proposta que serviu de base para a inserção dos direitos indígenas na Constituição, além de acompanhar o trabalho dos congressistas e de manter as comunidades informadas sobre a Assembleia Constituinte.

Entre as principais conquistas indígenas registradas na Constituição de 1988 estão o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos povos indígenas, bem como de seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam; o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na educação de suas crianças; e o maior rigor nas autorizações para o aproveitamento de recursos hídricos e para a pesquisa e lavra de recursos naturais nas **Terras Indígenas** (TI).

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA) e o Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, existiam 817.963 indígenas no país em 2010, representando 256 povos falantes de mais de 270 línguas e dialetos. Além disso, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), até maio de 2020, havia 487 TIs homologadas e reservadas, a maioria delas localizada na Amazônia Legal, que abrange o Acre, o Amapá, o Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão. Contudo, muitas terras ocupadas por indígenas não foram legalizadas. Com terras demarcadas ou não, vários povos indígenas vivem em condição de pobreza, sem acesso a assistência médica e ameaçados por madeireiros ou garimpeiros. Apesar dos avanços da Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas no Brasil ainda são desrespeitados.

Para navegar

Vídeo nas Aldeias

Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Por meio desse projeto, iniciado em 1986 pela ONG Centro de Trabalho Indigenista, as comunidades indígenas no Brasil realizam diversas produções audiovisuais. O *site* disponibiliza os vídeos, além de apresentar outras informações sobre os povos indígenas do Brasil.

SALOMON CYTRYNOWICZ/PULSAR IMAGENS

Indígenas do Pará durante votação de projeto sobre a questão das Terras Indígenas na Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), em agosto de 1988.

Parque Indígena do Xingu

Na década de 1940 o governo brasileiro investiu em alguns projetos de ocupação e desenvolvimento econômico nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, áreas habitadas por diversos grupos indígenas. Naquele contexto, foram criadas instituições como o **Serviço de Proteção ao Índio** (SPI) e o **Conselho Nacional de Proteção aos Índios** (CNPI), que criaram reservas para esses povos e, dentro delas, promoveram atividades educativas e profissionais. Essas medidas, entretanto, foram realizadas sem consultar a própria população indígena, o que causou resistência de alguns povos que não aceitavam a imposição cultural e as ameaças sobre suas próprias terras e tradições.

Na década de 1950, a expedição Roncador-Xingu – chefiada pelos irmãos Villas-Bôas e com o apoio de diversos estudiosos, como o antropólogo Darcy Ribeiro – resultou na criação de um grande parque indígena no nordeste do Mato Grosso, na Amazônia brasileira, cujo objetivo era proteger os indígenas que ali viviam contra o avanço sobre suas terras, já que esses povos dependiam completamente delas para sua sobrevivência tanto física quanto cultural.

Em 1961, o Parque Nacional do Xingu foi criado formalmente, e, com o tempo, diversos povos indígenas de outras regiões do país foram convidados a se transferir para lá. Hoje, o parque é denominado Parque Indígena do Xingu, a maior TI do Brasil. Com área de 2,7 milhões de hectares, o território abriga catorze etnias indígenas e caracteriza-se por uma grande biodiversidade.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Os indígenas na Constituição

A Constituição de 1988 dedicou um capítulo aos direitos dos indígenas. Leia a seguir alguns artigos desse capítulo.

"Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, 'ad referendum' do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do país, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. [...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo."

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Atividades

Registre no caderno.

1. Identifique o tipo de documento, seu autor, o lugar e a época em que foi produzido.
2. Enumere as determinações do Artigo 231 sobre o direito dos indígenas às terras que ocupam.
3. Relacione o conteúdo do Artigo 232 com o exercício pleno da cidadania pelos indígenas.
4. Leia o seguinte comentário sobre as inovações da Constituição de 1988 em relação aos indígenas.

"A primeira inovação é o abandono de uma perspectiva assimilacionista, que entendia os índios como categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. A segunda é que os direitos dos índios sobre suas terras são definidos enquanto direitos originários, isto é, anterior à criação do próprio Estado. Isto decorre do reconhecimento do fato histórico de que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil."

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Direitos constitucionais dos índios. Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%c3%a7%c3%a3o>. Acesso em: 18 jun. 2020.

a) Explique o que é "perspectiva assimilacionista". Identifique o trecho do texto constitucional que corresponde ao abandono desse ponto de vista e sua relevância para os povos indígenas.

b) Esclareça o significado da expressão "direitos originários" e suas decorrências no que se refere aos direitos dos indígenas sobre suas terras.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Sobre as eleições de 1930 no Brasil, identifique a alternativa correta.

a) Favoreceram o estabelecimento das alianças políticas que sustentaram a República Oligárquica, amenizando o conflito entre Júlio Prestes e Getúlio Vargas.

b) Colocaram em evidência as diferenças políticas entre as elites de Minas Gerais que defendiam Júlio Prestes e a Aliança Liberal.

c) Culminaram na vitória de Getúlio Vargas, o que beneficiou o movimento tenentista e a classe média urbana, que se opunham à elite do Rio Grande do Sul e da Bahia.

d) Representaram o rompimento da aliança entre São Paulo e Minas Gerais, unindo os opositores de Júlio Prestes e de Washington Luís na Aliança Liberal, que lançou a candidatura de Getúlio Vargas.

2. Leia o texto a seguir, da cientista política Maria Celina Soares D'Araújo.

> "Foi em meio a ideologias que mobilizavam multidões que surgiu o Estado Novo no Brasil (1937-45). Estado Novo foi também o nome que receberam outras ditaduras na mesma época: a de Franco, na Espanha, e a de Salazar, em Portugal, por exemplo. O 'novo' aqui representava o ideal político de encontrar uma 'via' que se afastasse tanto do capitalismo liberal quanto do comunismo, duas doutrinas políticas que, desde o século XIX, e mais intensamente a partir da revolução soviética, competiam entre si no sentido de oferecer uma nova alternativa política e econômica para o mundo."

D'ARAÚJO, M. C. S. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 8.

É correto afirmar que o Estado Novo:

a) assim foi nomeado para assemelhar-se aos regimes europeus a fim de obter aceitação popular, mas na prática governou à esquerda.

b) apesar de condenar as ideias de Adam Smith, flertou com as teses liberais de Keynes para criar programas sociais, a fim de minorar as desigualdades sociais.

c) seguindo a tendência fascista, apresentava um discurso amorfo, flertando com a esquerda e com a direita, pretendendo-se "novo", enquanto instaurava uma ditadura.

d) diferenciou-se dos governos totalitários de esquerda por incentivar o culto à personalidade do líder e o mito do Estado forte, considerados fatores de coesão social.

e) ignorou as práticas dos governos de esquerda da época de preservação das liberdades individuais, priorizando o intervencionismo estatal característico dos governos totalitários de direita.

3. Sobre o conceito *populismo*, identifique a afirmativa falsa e a corrija em seu caderno.

I. O termo *populismo* foi cunhado em 1950 e marcou a abertura de espaço político a lideranças que se apresentavam como representantes dos trabalhadores, principalmente do meio urbano.

II. Os governos populistas se caracterizaram por criar ou ampliar as leis trabalhistas e as garantias de direitos, incentivando a organização dos trabalhadores independentemente do Estado, a fim de promover sua autonomia política.

III. O populismo surgiu na América Latina em momento de crise política das oligarquias tradicionais e do fortalecimento de dois novos segmentos políticos, os trabalhadores e os empresários.

IV. Os principais representantes do populismo foram Getúlio Vargas, no Brasil, Lázaro Cárdenas, no México, e Juan Domingo Perón, na Argentina.

4. Leia o texto a seguir da pesquisadora Doris Fagundes Haussen.

> "Rádio e populismo vivem, desta forma, seus tempos de apogeu e declínio – o rádio, entre outras razões, devido ao surgimento da televisão, e o populismo, às modificações ocorridas nas condições sociopolítico-econômicas [...] dos dois países, o que levaria Vargas ao suicídio em 1954 e Perón à renúncia em 1955 [...]."

HAUSSEN, D. F. *Rádio e política*: tempos de Vargas e Perón. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2001. p. 12. (Coleção Comunicação)

É correto afirmar que o populismo:

a) entrou em declínio por causa da baixa audiência do rádio, um veículo essencial para a propaganda populista.

b) na Argentina teve continuidade na figura de Eva Perón, enquanto no Brasil se encerrou com a morte de Vargas, em 1954.

c) originou-se da quebra da hegemonia das oligarquias na transição do modelo agroexportador para o industrial, por meio da imposição de regimes de cunho fascista.

d) caracterizou-se, tanto no Brasil quanto na Argentina, pela promoção de políticas que pareciam dar direitos aos trabalhadores, mas na verdade concediam benefícios temporários.

e) sofreu forte oposição nos anos 1950 por causa das políticas intervencionistas, protecionistas e nacionalistas (consideradas antiamericanas), contrárias aos anseios liberais em ascensão.

MODERNA

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

5. Com base no texto de Marieta de Moraes Ferreira, apresentado na página 139, e no que você estudou sobre o governo de João Goulart (1961-1964): defina as chamadas reformas de base e as relacione ao golpe civil-militar de 1964.

6. Leia o texto a seguir do cientista político Aníbal Chaim e faça o que se pede.

> "A Copa de 1970 foi a cereja do bolo no planejamento que Médici e seus aliados haviam feito para a administração. Se a ideia a ser seguida era a de legitimar politicamente o estado de exceção por meio das demonstrações de progresso e de sucesso do país, a conquista do tricampeonato mundial de futebol pelo país não poderia ter vindo em hora melhor."
>
> CHAIM, A. R. M. *A bola e o chumbo*: futebol e política nos anos de chumbo da ditadura militar brasileira. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciência Política – FFLCH/USP. São Paulo, 2014. p. 99.

a) Descreva as principais características do governo Médici.

b) Explique a afirmação de que a copa de 1970 foi a "cereja do bolo" no planejamento do governo.

7. A Constituição de 1988 representou um marco na conquista de direitos para a sociedade brasileira. Descreva os avanços da Carta Magna do país nos seguintes aspectos:

a) racismo e tortura;

b) direitos dos indígenas;

c) voto;

d) leis trabalhistas.

8. **Desafio.** Imagine que você queira escolher um candidato para votar nas próximas eleições. Para decidir entre os candidatos de maneira consciente, será necessário analisar as propostas de cada um deles detalhadamente. Isso pode ser feito por meio de etapas, como as sugeridas a seguir, registrando-as e organizando-as graficamente em um esquema ou quadro.

I. Identifique entre os candidatos aqueles em quem você poderia votar, selecione-os e registre-os.

II. Pense quais áreas da gestão são as que você considera mais importantes (saúde, educação, economia, meio ambiente etc.), selecione-as e registre-as.

III. Levante as propostas dos candidatos para cada área de gestão selecionada, separando as mais significativas e registre-as.

IV. Crie uma representação gráfica, um esquema ou quadro para organizar as informações, de modo que seja possível comparar as propostas de cada um deles para cada área.

V. Analise as propostas de cada candidato e selecione aquelas com as quais você mais concorda.

VI. Compare os candidatos e avalie qual deles apresenta mais propostas com as quais você concorda. Esse pode ser o escolhido para receber seu voto.

- Com base na atividade desenvolvida, como você auxiliaria alguém a escolher um candidato? Sintetize os procedimentos redigindo um conjunto de instruções precisas.

Enem e vestibulares

9. (Enem-MEC)

ZIRALDO. 20 anos de prontidão. *In*: LEMOS, R. (org.). *Uma história do Brasil através da caricatura* (1840-2001). Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001.

No período de 1964 a 1985, a estratégia do regime militar abordada na charge foi caracterizada pela

a) priorização da segurança nacional.

b) captação de financiamentos estrangeiros.

c) execução de cortes nos gastos públicos.

d) nacionalização de empresas multinacionais.

e) promoção de políticas de distribuição de renda.

10. (Unicamp-SP) Muitos intelectuais, boa parte da imprensa e dos meios de comunicação e a sociedade em geral usam o termo *populismo* para caracterizar uma prática política contemporânea que relaciona as massas e o governante. Sobre o populismo, é correto afirmar que:

a) a figura do líder é fundamental no populismo, a exemplo de Getúlio Vargas e Jânio Quadros, sendo muito forte no Brasil entre 1930 e 1964. Tal prática requer carisma do líder, a fim de diminuir a participação das massas e impedir o nacional-desenvolvimentismo.

b) as massas, em suas expectativas, alinham-se às camadas médias, que são ressentidas por não se tornarem classes dominantes. Surgem, nesse processo, líderes vindos das camadas médias que manipulam as massas, destituídas de vontade política.

c) ocorre uma associação entre as massas urbanas e o dirigente político carismático que exerce o papel de liderança. É um fenômeno de participação política das classes populares urbanas pouco atingidas pelo desenvolvimento industrial e pelas migrações.

d) o termo é muito usado para nomear um fenômeno político comum na América Latina entre as décadas de 1930 e 1960, sendo associado aos processos de industrialização, urbanização e à emergência de líderes carismáticos.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

O acesso à arte e à cultura

Cultura é um termo bastante amplo e que não possui uma definição única. Levando em consideração diferentes características, pode-se considerar cultura todas as interações do ser humano com a natureza, com outros indivíduos e com as instituições que compõem a sociedade. Assim, por exemplo, a linguagem que usamos para nos comunicar faz parte da cultura. Tudo aquilo produzido pelo ser humano, desde objetos até crenças, também é cultura, bem como toda habilidade humana empregada socialmente. Dessa forma, as produções artísticas e de entretenimento também são classificadas como parte da cultura de uma sociedade.

O acesso a museus, a salas de espetáculos, a festividades folclóricas, a teatros e a cinemas é uma das maneiras pelas quais ampliamos nosso repertório de experiências, o que por sua vez nos ajuda a refletir sobre nossa vida e sobre os mais variados temas. Essa é uma das razões pelas quais o acesso a todas as expressões de cultura, incluindo as produções artísticas, é garantido pela Constituição Federal brasileira, a qual estabelece, em seu artigo 215, a democratização da cultura como um dever do Estado e um direito do cidadão.

Apesar disso, segundo o *Sistema de informações e indicadores culturais: 2007-2018*, publicado pelo IBGE em 2019, cerca de 32% dos brasileiros residem em municípios que não têm sequer um museu, 31% moram em municípios onde não há nenhuma sala de teatro ou espetáculo e 40% vivem em municípios em que não há salas de cinema. Além disso, esse tipo de aparato cultural é presente sobretudo nas capitais e grandes cidades brasileiras e, mesmo nelas, há enorme diferença, por exemplo, entre a disponibilidade de salas de espetáculo entre os bairros de uma mesma cidade.

Essa desigualdade no acesso a locais de exibição artístico-cultural, no entanto, pode ser superada com iniciativas para além das estatais, ou seja, pela mobilização da sociedade civil organizada que busca identificar, valorizar e engajar a comunidade em suas práticas artísticas e culturais. É o caso de iniciativas como o Guia Cultural de Favelas, criado por jovens das comunidades dos Complexos da Maré, do Alemão, Manguinhos, Penha, Cidade de Deus e Rocinha na cidade do Rio de Janeiro. O guia oferece um mapa com todas as práticas relacionadas à cultura desenvolvidas nessas comunidades. O objetivo, além de facilitar o acesso das pessoas às atividades, é dar visibilidade às manifestações culturais periféricas, que, com o mapa digital, ganham seu lugar no mundo.

Nesta atividade, vamos explorar e dar visibilidade às expressões artístico-culturais existentes no entorno da escola, colocando-as no mapa, literalmente. Para isso, vamos desenvolver um questionário por meio do qual serão pesquisadas as práticas artístico-culturais da região. Em seguida, elas serão inseridas em um mapa digital colaborativo que pode servir como guia para que toda a comunidade tenha a oportunidade de ampliar seu acesso à arte e à cultura e exercer sua cidadania.

Bom trabalho!

GUIA CULTURAL DE FAVELAS

Páginas do *site* Guia Cultural de Favelas, projeto que visa dar visibilidade à produção artística e cultural das comunidades cariocas e é um exemplo de como a sociedade civil pode se organizar para ampliar seu acesso à cultura.

GUIA CULTURAL DE FAVELAS

Informações e dados apresentados extraídos de: SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005; SENADO Federal. Atividade Legislativa: Constituição Federal – Artigo 215. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_215_.asp>; IBGE. *Sistema de informações e indicadores culturais*: 2007-2018. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101687.pdf>. Acessos em: 22 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CÓPIA

Objetivos

- Identificar práticas e atividades artísticas e culturais desenvolvidas no espaço de vivência por meio da elaboração e da aplicação de questionários abertos.
- Reconhecer o valor das manifestações artístico-culturais realizadas na região do entorno da escola analisando-as com base na mobilização dos conhecimentos desenvolvidos ao longo das aulas.
- Produzir e compartilhar conhecimento sobre as práticas artístico-culturais locais dando visibilidade à diversidade de manifestações regionais e aos seus atores por meio da criação de um mapa digital.

Procedimentos

1. Antes de iniciar a criação do mapa, você e seus colegas vão precisar definir dois aspectos importantes: a abrangência da área de mapeamento e os tipos de atividades, eventos e espaços artístico-culturais que serão mapeados. Para isso:
   - definam, em conjunto com o restante da turma, que tipo de pontos serão mapeados. São muitas as possibilidades: cinemas, teatros, bibliotecas, espaços de eventos etc.;
   - em relação à abrangência, a proposta é mapear os pontos da região do entorno da escola, mas o recorte espacial pode ser ainda mais bem definido por vocês;
   - observem que a maioria dos pontos de interesse artístico-cultural que estiverem dentro da área delimitada deve ser estudada e visitada, por isso a definição de uma área muito grande pode dificultar a realização do trabalho;
   - é possível definir um critério de seleção para filtrar, entre as inúmeras possibilidades que possam existir no entorno da escola, aquelas que têm relevância para o mapeamento. Pode-se optar, por exemplo, por incluir apenas atividades ligadas à expressão artística e cultural popular regional, ou à cultura jovem, eventos e atividades gratuitos;
   - é importante que o critério esteja claro para que as inclusões e exclusões de pontos no mapa sejam justificáveis de forma coerente.
2. Com o critério e a abrangência territorial definidos, formem as seguintes equipes de trabalho:
   - **levantamento de dados**: vão ser os estudantes responsáveis por pesquisar os pontos e as atividades de interesse artístico-cultural que se enquadram nos critérios estabelecidos. Para isso, vão elaborar um questionário aberto que será aplicado à população local;
   - **pesquisa de campo**: grupo que vai visitar os locais, conferir sua localização exata, descobrir as possibilidades de acesso e confirmar as informações pesquisadas pela equipe de levantamento de dados;
   - **cartografia digital**: serão os responsáveis por inserir as informações produzidas pelas equipes de levantamento de dados e da pesquisa de campo em um mapa digital. Também devem garantir que o mapa esteja disponível para acesso da comunidade via internet;
   - **registro e divulgação**: equipe que realizará a cobertura de todas as etapas do trabalho fazendo fotografias e filmagens de todo o processo. O material pode ser divulgado em conjunto com o mapa na internet. A equipe também deve acompanhar os comentários e as interações na internet relacionadas ao mapa.

Mapa turístico da cidade de Mariana (MG). Mapas culturais como o que vocês vão produzir podem auxiliar a comunidade do entorno da escola a se inteirar dos eventos artístico-culturais da região. Esse tipo de mapa também é utilizado pelas agências de turismo, do Estado ou particulares, como forma de atrair visitantes a determinada região e orientar os turistas que não são da localidade.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

3. As tarefas realizadas pelas equipes estão interligadas e algumas são dependentes de outras. Veja uma possibilidade de fluxo para o trabalho:

- a equipe de levantamento de dados inicia o trabalho, que passa pelas equipes de pesquisa de campo e de cartografia digital;
- a equipe de registro e divulgação permanece atuante do início ao fim. Ela deve manter postagens nas redes sociais de todas as etapas do trabalho. Essa estratégia vai aumentar a expectativa da comunidade em relação ao evento final e ajudar a divulgar as atividades artístico-culturais que estão sendo estudadas;
- lembrem-se de que esta é apenas uma possibilidade de execução, e que vocês devem definir aquela que melhor atende à disponibilidade de todos.

4. Com os grupos organizados, é hora de iniciar o **levantamento de dados**:
   - com base nos critérios estabelecidos, os estudantes dessa equipe devem elaborar um **questionário aberto** com o objetivo de descobrir os tipos de atividades culturais existentes na região a ser mapeada. Um questionário aberto é uma lista de questões sem respostas predefinidas: as perguntas são apresentadas por escrito com um espaço em branco para a inserção da resposta. Observem que não se trata de uma entrevista, o pesquisador não vai fazer a pergunta oralmente ao pesquisado, mas apenas fornecer o formulário e solicitar que ele seja respondido;
   - os questionários também podem ser impressos e deixados em locais de grande circulação ao lado de uma urna para que as pessoas depositem as respostas. Outra possibilidade é criar formulários *on-line* com ferramentas facilmente encontradas na internet;
   - as questões devem ser curtas e claras, traduzindo com precisão o que se deseja saber. Vejam alguns exemplos:

Objetivo do mapeamento: identificar hábitos/gostos relacionados a arte e cultura	
Exemplo de pergunta 1	*Qual forma de arte você mais aprecia? Por quê?*
Exemplo de pergunta 2	*Você conhece algum local na região perto da escola em que essa expressão artística é realizada?*

   - criem um número pequeno de questões para que as pessoas não se sintam desmotivadas a responder. Restrinjam-se ao que é essencial ao objetivo da pesquisa;
   - no momento de organizar a sequência das questões, iniciem com as mais simples e ampliem a abrangência ao longo do questionário. A primeira questão vai definir o nível de motivação da pessoa que vai responder: se for uma questão longa e complicada é possível que ela abandone o questionário sem ler as demais;
   - usem vocabulário acessível ao público que desejam pesquisar e testem o questionário com os colegas de classe para verificar se as questões apresentam ambiguidades;
   - após a aplicação do questionário, leiam e comparem as respostas e identifiquem atividades, eventos, pontos de interesse artístico-cultural citados pelos pesquisados;
   - organizem as informações e compartilhem com a turma, em especial com a equipe que vai fazer a pesquisa de campo.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Entre as opções disponíveis de plataformas gratuitas para criação do mapa digital estão: *Meus mapas*, disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>; *Mapas coletivos*, disponível em: <http://www.mapascoletivos.com.br/> e *Open Street Map*, disponível em: <https://www.openstreetmap.org/>. Acessos em: 22 jun. 2020.

5. Finalizada a etapa de levantamento de dados, inicia-se a **pesquisa de campo**:
   - a intenção dessa etapa é confirmar as informações identificadas anteriormente;
   - esse grupo deve criar uma lista de informações que vão ser registradas sobre todos os pontos a serem cartografados. Por exemplo:

> *Nome:*
>
> *Endereço:*
>
> *Horário de funcionamento / data do evento:*
>
> *Preço (se houver):*
>
> *Breve descrição do espaço e dos eventos:*
>
> *Acessibilidade (se é acessível a cadeirantes, por exemplo):*

   - agendem visitas nos locais identificados e procurem conversar com frequentadores para compreender as características de cada ponto de interesse artístico-cultural;
   - registrem o endereço com exatidão, o que é fundamental para a criação do mapa digital. Se possível, utilizem o sistema de coordenadas geográficas (há aplicativos para *smartphone* que, por meio do sistema GPS, identificam a coordenada do ponto a ser mapeado);
   - busquem outras referências além do endereço: grandes avenidas que sejam próximas, prédios conhecidos, praças etc. Essas informações vão ajudar a equipe de cartografia a inserir o ponto no local correto;
   - organizem e transmitam as informações obtidas para a equipe de cartografia digital à medida que as visitas forem sendo realizadas, o que vai agilizar o trabalho.
6. Para criar o mapa digital, os estudantes que compõem a **equipe de cartografia** devem seguir os seguintes passos:
   - com base nas informações das equipes de levantamento de dados e de pesquisa de campo, localizem os pontos a serem inseridos. Para isso, utilizem plataformas digitais que permitam a criação de mapas colaborativos, facilmente encontradas na internet;
   - a inserção dos pontos deve seguir o endereço de forma rigorosa. É fundamental que o mapa possibilite aos usuários a localização dos pontos de interesse e a criação de rotas de acesso;
   - as possibilidades de inserção de informações variam de acordo com a plataforma escolhida para a criação do mapa, mas em boa parte delas é possível acrescentar fotos e dados como o nome do local, as formas de acesso, horários de funcionamento etc.;
   - durante a elaboração do mapa, se possível, escolham símbolos intuitivos que facilitem a compreensão do usuário;
   - finalizem criando um título que resuma o tipo de informação apresentada no mapa. Evitem títulos muito genéricos como "mapa cultural", indicando o tipo de atrativo disponível;
   - compartilhem o mapa digitalmente, o que pode ser feito incorporando o código fornecido pela plataforma a um *site*, como o *blog* da escola, ou compartilhando o *link* para acesso direto ao mapa na plataforma escolhida (redes sociais e afins).

Compartilhamento

- A equipe de registro e divulgação, além de todas as postagens nas redes sociais e outros meios digitais realizadas ao longo do trabalho, deve agrupar todos esses registros ao final e fazer uma edição de imagens e textos para ser incluída como informação adicional no local *on-line* onde está divulgado o mapa.
- Todos da turma devem contribuir posteriormente notificando por *e-mail* ou em suas redes sociais sobre a publicação do mapa digital. Quanto maior o número de pessoas que souberem dessa produção, melhor.
- Caso queiram, também é possível que vocês se reúnam para produzir coletivamente cartazes e folhetos impressos para serem distribuídos no entorno da escola. Neles, devem constar informações como título do mapa, local na internet onde está publicado, endereço para acesso e as razões pelas quais é proveitosa uma visita ao mapa produzido por vocês.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Referências bibliográficas

As obras listadas a seguir serviram de base para os escritos sobre filosofia e são publicações de filósofos renomados.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CHAUI, M. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. *Les stars*. Paris: Le Seuil, 1957.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores)

PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores)

RICOEUR, P. *O mal*: um desafio à filosofia e à teologia. Campinas: Papirus, 1988.

SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHOPENHAUER, A. *Parerga et Paralipomena*. Paris: Éditions Coda, 2010.

WOLFF, F. Quem é bárbaro? *In*: NOVAES, A. (org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

A seguir, são elencadas obras de história da filosofia e estudos a respeito do pensamento de filósofos da tradição, importantes para complementar análises sobre a crença no divino.

BLACKBURN, S. *Pense*: uma introdução à filosofia. Lisboa: Gradiva, 2001. (Coleção Filosofia aberta)

CHAUI, M. *Introdução à história da filosofia*: as escolas helenísticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 2.

GIDE, A. *O pensamento vivo de Montaigne*. São Paulo: Martins Editora: Edusp, 1975.

HOTTOIS, G. *Do Renascimento à pós-modernidade*: uma história da filosofia moderna e contemporânea. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

Alguns dos títulos escritos por intelectuais das ciências humanas que ajudaram a pensar o tema da cultura e obras literárias utilizadas para elaboração de atividades sob perspectiva filosófica estão listados a seguir.

ARIÈS, P. *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A. (org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz: Brasiliense, 1989.

COUTO, M. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DURKHEIM, É. Extraído do verbete "*Éducation*". *In*: BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 2. ed. Paris: Librairie Hachette, 1911. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RAMOS, G. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

As obras listadas a seguir serviram de referência para a discussão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, os múltiplos aspectos do processo de socialização, abrangendo a ação de instituições sociais, tais como a família e a escola, bem como os agentes desse processo, o que inclui a presença ativa da mídia e das tecnologias de informação e comunicação.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Pierre Bourdieu*: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

DURKHEIM, É. *O suicídio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

DURKHEIM, É. Objetividade e identidade na análise da vida social. *In*: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade*: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. *Mozart*: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista brasileiro*: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SAFFIOTI, H. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista brasileiro*: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: Abya-Yala, 2017. (Série Pensamiento decolonial)

WEBER, M. *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2006.

WEBER, M. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70, 2007.

WEBER, M. *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Os títulos listados adiante foram usados como referência para a abordagem sobre as diferentes perspectivas antropológicas a respeito de cultura e diversidade cultural, incluindo as variadas modalidades de expressão cultural e os contextos sociopolíticos em que se desenvolvem, abrangendo conflitos, tensões e disputas nesse âmbito.

ANDRADE, M. *O turista aprendiz*. São Paulo: Duas Cidades: Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

HOBBES, T. *Leviatã*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e história*. Lisboa: Presença, 2000.

LOBATO, M. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROUSSEAU, J.-J. *O contrato social e outros escritos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

TYLOR, E. B. *La civilisation primitive*. Paris: C. Reinwald et. Cie., 1876. 2 v.

TYLOR, E. B. *Primitive culture*: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. Londres: John Murray, 1871.

As obras a seguir forneceram as bases da abordagem sobre os temas ideologia e hegemonia, incluindo a discussão sobre indústria cultural e cultura de massas, relacionando-as aos processos de controle e construção de padrões de comportamento em suas interfaces nos espaços real e virtual.

ADORNO, T. W. A indústria cultural. *In*: COHN, G. (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*: a era da informação – economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1 e 3.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 5 v.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

LÉVY, P.; LEMOS, A. *O futuro da internet*: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *A questão judaica*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. Rio de Janeiro: Vozes de Bolso, 2011.

ORWELL, G. *1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAMOS, L. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

As obras apresentadas aqui serviram de referência para a elaboração do conteúdo sobre as migrações e os deslocamentos populacionais.

DAMIANI, A.-L. *População e geografia*. São Paulo: Contexto, 2008.

IBGE. *Tendências demográficas*: uma análise dos resultados da sinopse preliminar do censo demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

UNFPA. *Situação da população mundial 2018*. O poder da escolha: direitos reprodutivos e a transição demográfica. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP_2018.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020

O conjunto de obras a seguir oferece subsídios teóricos a respeito das dinâmicas demográficas populacionais e urbanização.

DEÁK, C.; SCHIFFER, S. R. (org.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1999.

IBGE. *Atlas do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

UNFPA. Fundo de populações das Nações Unidas. *Situação da população mundial 2007*: desencadeando o potencial do crescimento urbano. Nova York: UNFPA, 2007.

As obras apresentadas a seguir serviram de referência para a elaboração da parte referente à formação e à diversidade étnico-cultural da população brasileira, bem como por aprofundarem as discussões sobre racismo e desigualdades.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAMPOS, F.; DOLHNIKOFF, M. *Atlas*: história do Brasil. São Paulo: Scipione, 1993.

GALVÃO, E. Áreas culturais indígenas no Brasil; 1900-1959. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia*, n. 8, p. 18, 1960. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agalvao-1960-areas/Galvao_1960_Areas_culturais_indigenas_do_Brasil_1900-1959.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. *Características gerais dos domicílios e moradores 2017*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Referências bibliográficas

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Situação jurídica das TIs no Brasil hoje*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Situa%C3%A7%C3%A3o_jur%C3%ADdica_das_TIs_no_Brasil_hoje>. Acesso em: 23 jun. 2020.

IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Tabela 10.1. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MENESES, M.-P. G. O "indígena" africano e o colono "europeu": a construção da diferença por processos legais. *E-cadernos CES*, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/403#quotation>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil*: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VICENTINO, C. *Atlas histórico geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2013.

Os títulos listados na sequência subsidiaram a elaboração dos conteúdos específicos sobre os processos migratórios e os fluxos de imigrantes e emigrantes no Brasil.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACÊDO, M.; PEREDA, L. Resumo Executivo: Imigração e Refúgio no Brasil. *Observatório das Migrações Internacionais*, Brasília: OBMigra, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DOMENICONI, J. Migração internacional qualificada no século XXI: a circulação de trabalhadores do conhecimento desde uma perspectiva sul-sul. *In*: BAENINGUER, R. *et al*. (org.). *Migrações sul-sul*. Campinas: Nepo: Unicamp, 2018.

ZIEGLER, M.-F. Migração e refúgio precisam ser discutidos com a sociedade para evitar atos xenófobos. *Agência Fapesp*. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/migracao-e-refugio-precisam-ser-discutidos-com-a-sociedade-para-evitar-atos-xenofobos/28086/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

O tema da crise do império português, que deu origem ao processo de independência do Brasil, considerando os aspectos políticos e institucionais da formação do Estado brasileiro foi elaborado com base nas publicações listadas a seguir.

LIGHT, K. *A viagem marítima da família real*: a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LYRA, M.-L. V. *O império em construção*: Primeiro Reinado e regências. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

MATTOS, C. V.; OLIVEIRA, C. H. S. (org.). *O brado do Ipiranga*. São Paulo: Edusp: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999. (Coleção Acervo, 2)

SILVA, A. C. (org.). *Crise colonial e independência*: 1808-1830. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. v. 1. (Coleção História do Brasil nação)

Alguns aspectos dos movimentos revolucionários ocorridos durante o processo de constituição do Estado brasileiro após a independência foram explorados com base nas publicações listadas a seguir.

FREI CANECA. Manifesto do Frei Caneca (1824). Reunião popular no Recife para deliberar-se sobre o juramento do projeto de Constituição. *DHnet*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/caneca_1824.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020.

REIS, J. J. O sonho da Bahia muçulmana. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 78, mar. 2012.

O tema da construção da república no Brasil, considerando o funcionamento das instituições políticas, foi elaborado com base nas publicações listadas a seguir.

BARRETO, A. H. L. O chefe político e o seu eleitor. *In*: *Vida urbana*. Disponível em: <https://pt.wikisource.org/wiki/O_chefe_pol%C3%ADtico_e_o_seu_eleitor>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARVALHO, J.-M. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. *Dados*, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003>. Acesso em: 23 jun. 2020.

COSTA, E. V. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão*: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Os textos sobre a implantação de ditaduras militares e o processo de redemocratização no Chile e na Argentina foram subsidiados pelos estudos compreendidos nas obras listadas a seguir.

BETHELL, L. (org.). *História da América Latina*: de 1870 a 1930. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. v. 5.

JELIN, E.; HERSHBERG, E. (org.). *Construindo a democracia*: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina. São Paulo: Edusp: Núcleo de Estudos da Violência (NEV), 2006. (Série Direitos humanos, 1)

JINKINGS, I. *et al*. *Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NUNES, A. *As revoluções do México*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

RONIGER, L.; SZNAJDER, M. *O legado de violações dos direitos humanos no Cone Sul*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROUQUIÉ, A. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

ISBN 978-65-5779-135-6

MODERNA