Leandro Karnal
Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Isabela Backx
Felipe de Paula Góis Vieira
Marcelo Abreu

Alice de Martini
Eliano Freitas
Rogata Soares Del Gaudio

Cristina Costa

EDITORA RESPONSÁVEL:
Ana Claudia Fernandes

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
Código da coleção: 0190P21204
Código da obra: 0190P21204133

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Indivíduo, sociedade e cultura

MANUAL DO PROFESSOR

MODERNA

MODERNA

Leandro Karnal
Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Isabela Backx
Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

Felipe de Paula Góis Vieira
Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.

Marcelo Abreu
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Alice de Martini
Mestre em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e professora de escola particular no estado de São Paulo.

Eliano Freitas
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-COLTEC).

Rogata Soares Del Gaudio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Ciências Sociais: Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do NEILS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Cristina Costa
Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular em Comunicação e Cultura da Universidade de São Paulo (USP).

EDITORA RESPONSÁVEL:
Ana Claudia Fernandes
Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Indivíduo, sociedade e cultura

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

Lucas Nascimento Machado
Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador e tradutor com ênfase em tradução de livros de filosofia alemã contemporânea.

Lucila Lang Patriani de Carvalho
Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Mestra e doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Advogada e professora.

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Fernanda Pereira Righi

Edição de texto: Ana Patricia Nicolette, Andrea de Marco Leite de Barros, Camila Cristina Duarte, Carlos Vinicius Xavier, Felipe Khouri Barrionuevo, Janaina Batini, José Maurício Ismael Madi Filho, Letícia de Oliveira Raymundo

Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem

Preparação de texto: Denise Ceron, Sandra Lia Farah

Assessoria didático-pedagógica: Rodrigo Estramanho

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: Adriano Moreno Barbosa, Bruno Tonel, Otávio dos Santos, Douglas Rodrigues José

Capa: Daniela Cunha

Fotos: Jovem Tupi Guarani, rapaz africano e mulher indiana. © FG Trade/E+/Getty Images; Atstock Productions/Shutterstock; Mangostar/Shutterstock

Edição de arte: Ana Carlota Rigon, Tiago Gomes

Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco

Revisão: Cecilia Setsuko, Know-how Editorial, Simone S. Garcia

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Elizete Moura Santos

Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir 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)

Identidade em ação : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor / editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Indivíduo, sociedade e cultura -- Trabalho e tecnologia -- Transformações da natureza e impactos socioambientais -- Política e território -- Dinâmicas e fluxos -- Ética, cidadania e direitos humanos

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio) I. Fernandes, Ana Claudia.

20-37125 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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

É tempo de transformação na educação brasileira. Desde 2014, com a previsão de um novo Ensino Médio no Plano Nacional de Educação, as amplas discussões sobre a reforma dessa etapa de ensino envolveram profissionais e instituições do campo educacional, em diferentes esferas, fornecendo contribuições para concretizar a sua implementação. Os autores de materiais didáticos não poderiam ficar fora desse grande esforço transformador.

Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), as mudanças são especialmente desafiadoras, pois materializam a proposta de aprofundamento de práticas interdisciplinares em um contexto de formação docente universitária predominantemente disciplinar – no nosso caso, voltada para a preparação de professores de história, geografia, sociologia e filosofia.

Esse desafio representou o impulso inicial para a elaboração desta coleção, que começou a ser construída ao respondermos a questionamentos sobre como realizar essa integração de conhecimentos com base em uma perspectiva de área; e mais, estabelecendo diálogos com as outras áreas de conhecimento sem anular a identidade dos componentes curriculares em que trafegamos com mais propriedade.

Somam-se a isso os esforços de incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem e de compreensão das juventudes, em seu caráter heterogêneo, e suas reivindicações de protagonismo, seja coletivo, na construção de uma sociedade justa e inclusiva, seja individual, na definição consciente de projetos de vida alinhados com suas perspectivas pessoais e profissionais.

O resultado é esta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com que pretendemos acompanhar os professores e os estudantes no Ensino Médio, fornecendo subsídios teóricos e práticos na busca de uma educação crítica e de valorização da criatividade e do conhecimento integrado, interdisciplinar.

MODERNA

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos V

1. O novo Ensino Médio: estrutura curricular V

BNCC: fundamentos pedagógicos VIII

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas IX

2. Abordagem teórico-metodológica da coleção XV

Culturas juvenis XVI

O combate à intimidação sistemática XVIII

Tecnologias digitais e computação XIX

Interdisciplinaridade XXII

Organização temática dos volumes XXIII

Temas Contemporâneos Transversais (TCT) XXIII

Práticas de pesquisa XXV

Avaliação XXVII

Rubricas de avaliação XXIX

Avaliação de aprendizagem em larga escala XXX

A argumentação no ensino XXXII

3. Estrutura dos livros do estudante XXXIII

Sugestões de cronograma XXXIII

Curso em semestres XXXIII

Curso em trimestres XXXIV

Curso em bimestres XXXIV

Os recursos do livro XXXV

Conhecendo este livro XXXV

Primeiras reflexões XXXV

Abertura de capítulo XXXV

Texto principal XXXVI

Analisando XXXVI

Diversas óticas XXXVI

Atividades de fechamento de capítulo XXXVII

Conexão com XXXVII

Coletivo em ação XXXVII

Referências bibliográficas XXXVIII

4. Referências bibliográficas XXXVIII

O trabalho com este volume XL

1. Apresentação XL

2. Orientações específicas XLII

Primeiras reflexões XLII

Capítulo 1. O ser humano: natureza, cultura e racionalidade XLII

Capítulo 2. Viver em sociedade XLV

Capítulo 3. A cultura e seus múltiplos sentidos XLVIII

Capítulo 4. Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais LI

Capítulo 5. A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império LVI

Capítulo 6. Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira LXI

Capítulo 7. Dinâmicas da população brasileira LXVII

Capítulo 8. O indivíduo na sociedade contemporânea LXXII

Coletivo em ação. Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais LXXV

MODERNA

1. O novo Ensino Médio: estrutura curricular

O Ensino Médio é a etapa final de formação da Educação Básica, na qual os jovens ingressam após a conclusão dos nove anos de estudo no Ensino Fundamental. Trata-se de uma etapa em que estudantes, em grande parte entre 15 e 19 anos, deparam-se, simultaneamente, com os desafios típicos da adolescência e da juventude e com o conhecimento em forma mais abrangente, que envolve novos campos do saber, novas práticas e compromissos sociais e de cidadania, bem como com o despertar de sua vocação acadêmica e profissional.

No Ensino Médio, o conjunto e a sequência das atividades ofertadas, por mais diversa que possa ser a organização curricular (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, entre outros), devem estar comprometidos com uma formação que possibilite o aprimoramento intelectual, técnico, científico e profissional do cidadão.

Impõe-se, pois, ao educador que atua nessa etapa formativo, o conhecimento da estrutura curricular, das relações entre os componentes curriculares, bem como dos fundamentos pedagógicos que dão base a sua atividade cotidiana. Esse profissional deverá orientar e subsidiar os estudantes na compreensão e no aprendizado das especificidades de cada área do conhecimento e, ao mesmo tempo, estar comprometido com uma visão integradora do saber, valorizando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Nesse sentido, em 21 de novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação (MEC) dispuseram a Resolução nº 3, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estruturando o currículo em uma composição que reúne, indissociavelmente, formação geral básica e itinerário formativo. Desse documento, destaca-se o artigo 11, no qual se registra que "a formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social [...]" (CNE, Resolução 3/2018, p. 5).

Assim compreendida, a **formação geral básica** deverá, no Ensino Médio, ser organizada por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

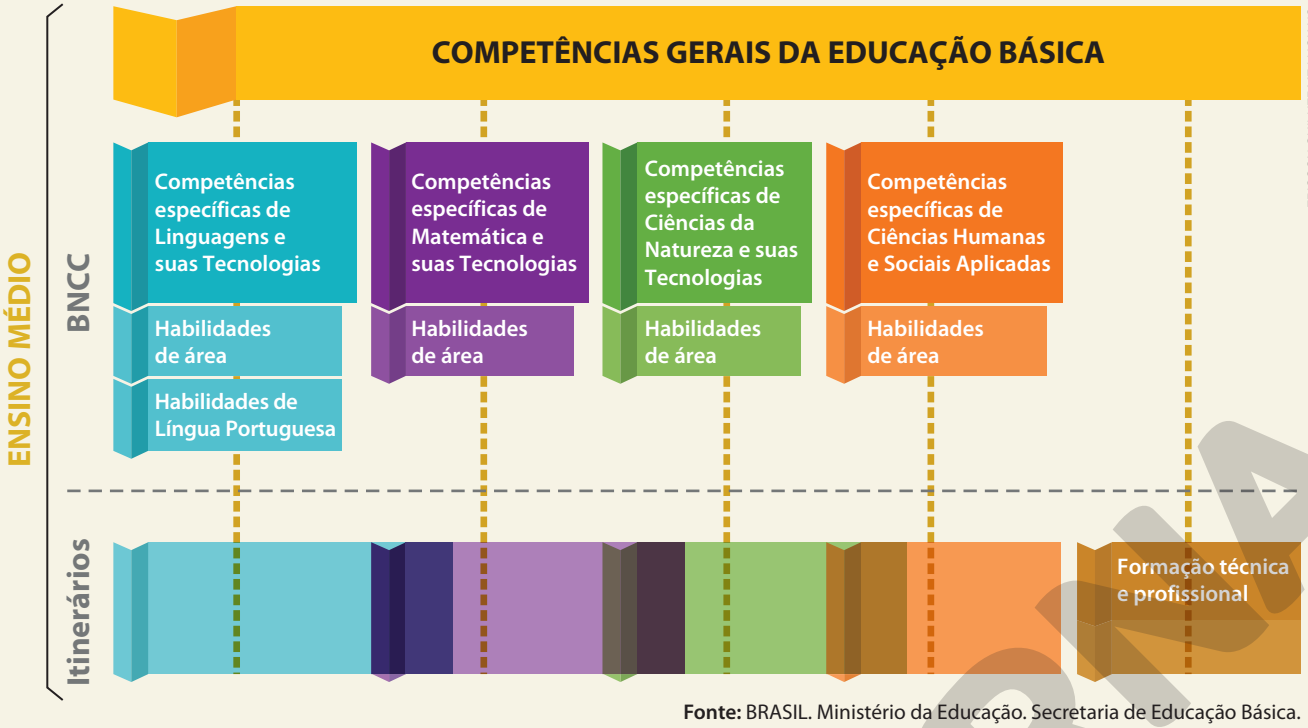
Por meio dessa organização em áreas do conhecimento, espera-se que o educador do Ensino Médio possa abordar o conteúdo das aulas fortalecendo as "relações entre os saberes e a sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos" (CNE, Resolução 3/2018, p. 6) entre os professores das diferentes áreas. Assim, os conteúdos compreendidos nas áreas de conhecimento deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, integrados na carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas previstas para a execução da formação geral básica, segundo as competências e habilidades da BNCC.

Observando-se sempre a integração e a articulação entre as quatro áreas do conhecimento, os estudos e as práticas no Ensino Médio devem contemplar a abordagem de:

> "I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
>
> II – matemática;
>
> III – conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
>
> IV – arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
>
> V – educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
>
> VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
>
> VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
>
> VIII – sociologia e filosofia;
>
> IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino."
>
> CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. p. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

A formação geral básica poderá ser implementada de diferentes formas ao longo dos anos de realização do Ensino Médio, com a ressalva de que os estudos de língua portuguesa e matemática devam estar contemplados ao longo de todos os anos da etapa. Deve-se considerar, também, que a organização das áreas do conhecimento pode se dar por meio de "unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização" (CNE, Resolução 3/2018, p. 10).

EM MODERNA



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 469.

Com base nas áreas de conhecimento e suas múltiplas modalidades de sistematização, bem como considerando a formação técnica e profissional, devem ser organizados **itinerários formativos** a serem desenvolvidos em um mínimo total de 600 (seiscentas) horas eletivas pelo estudante de acordo com seu plano para o futuro acadêmico, técnico e/ou profissional, considerando:

"**I – Linguagens e suas Tecnologias:** aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, *design*, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II – Matemática e suas Tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – Formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências

MODERNA

do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino."

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. p. 6-7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

O educador, ao desenvolver e implantar os itinerários formativos, deve considerar os problemas, dilemas, questões, demandas e necessidades do mundo contemporâneo, relacionando-os aos interesses e às expectativas dos estudantes na integração desses com o contexto regional e local e, também, com as condições e possibilidades inerentes ao sistema de ensino da instituição.

Os itinerários formativos devem sempre aprofundar e ampliar os conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento por meio da realização de atividades que valorizem metodologias criativas capazes de apurar os processos cognitivos e a participação do estudante em atividades sociais. Espera-se, assim, que possam aguçar a capacidade dos jovens para pensar e refletir sobre os problemas de seu entorno em relação ao conjunto da sociedade, despertando o protagonismo juvenil e a vocação acadêmica e profissional. Ademais, o educador deve ter em mente que os itinerários formativos podem ser organizados considerando-se um ou mais dos eixos estruturantes a seguir.

"**I – investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados com a sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias."

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

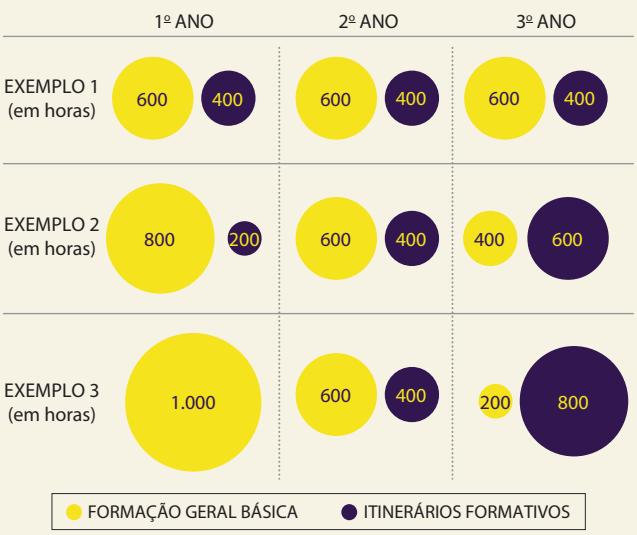
LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Aula de ensino técnico de informática em laboratório de robótica para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no município de Barra do Garças (MT). Foto de 2018. A opção pela formação técnica e profissional possibilita aos estudantes que ponham em prática os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio no ingresso ao mundo do trabalho.

MODERNA

As atividades destinadas ao desenvolvimento do itinerário formativo podem, a critério de cada sistema de ensino, ser ofertadas em caráter eletivo de modo que o estudante possa fazer escolhas compatíveis com sua vocação e seu **projeto de vida**. As regras de oferta e escolha dessas atividades são atribuição dos sistemas de ensino, que devem propô-las dentro de suas condições e possibilidades objetivas e, também, auxiliar os estudantes na escolha dos itinerários – já que podem seguir mais de um, simultaneamente.

ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: MEC; CONSED. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. p. 18. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Esta coleção, concebida segundo a nova organização do Ensino Médio brasileiro, fornece um conjunto de temas, atividades e subsídios didáticos direcionados à área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a carga horária da formação geral básica. A proposta deste *Suplemento para o professor* é servir de guia para o cotidiano, na execução de práticas educacionais, nas múltiplas possibilidades de aprendizado interdisciplinar e transdisciplinar. Tudo isso de forma articulada às disposições para a referida área do conhecimento na BNCC.

BNCC: fundamentos pedagógicos

Em 2015, teve início um debate público nacional sobre a sistematização das aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil. Dessa ampla discussão resultou a Base Nacional Comum Curricular: documento que define normas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da educação escolar, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental e o Médio.

Nesse documento são definidas competências gerais – baseadas em princípios éticos e humanistas destinados à construção contínua de uma sociedade justa e igualitária – que indicam um repertório indispensável à formação de estudantes capazes de refletir sobre suas questões, problemas e tarefas sociais, políticas e ambientais, numa sociedade múltipla e diversa como a brasileira. Assim, a BNCC cumpre o objetivo de assegurar, do ponto de vista pedagógico, os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal, acadêmico, científico e profissional dos cidadãos.

A definição de **competência** apresentada na BNCC refere-se à "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p. 8).

Ademais, o conceito de competência também é adotado em alguns dos principais sistemas de avaliação educacional ao redor do mundo. Por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como organizações como o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), entre outros órgãos de promoção e avaliação de desempenho de atividades educacionais, consideram o desenvolvimento de competências em seus instrumentos de aferição. Assim, ao tomar as competências como ponto de partida de seus pressupostos pedagógicos, a BNCC conecta a política educacional brasileira com as experiências atuais mais avançadas na área.

A orientação voltada ao desenvolvimento de competências indica, do ponto de vista do processo pedagógico, que os estudantes não devem apenas "saber", mas também "saber fazer". Ou seja, devem não apenas estar dotados de um conhecimento, mas saber fazer uso dele cotidianamente como sujeitos, cidadãos e profissionais atuantes.

Nesse sentido, a BNCC está calcada em um compromisso com a **educação integral**, isto é, uma educação preocupada com a formação de indivíduos capazes de olhar crítica e propositivamente para a complexa realidade da sociedade contemporânea, na qual o conhecimento deve ser pensado em redes colaborativas de aprendizagem. Em outras palavras, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, objetiva-se aprender questionando o que se aprende, como se aprende, para que se aprende, e como se transmite continuamente o conhecimento.

O princípio da educação integral, portanto, contribui de forma direta para a construção de saberes que negam visões reducionistas e sectárias, valorizando a pluralidade geracional daqueles que participam do processo de formação escolar – crianças, adolescentes, jovens e adultos –, considerados sujeitos de aprendizagem e não apenas como meros receptores de conteúdos predefinidos. Espera-se, assim, que a escola possa se constituir como instituição democrática e aberta às diferentes formas de viver o conhecimento, opondo-se ao preconceito e à discriminação, fomentando uma cultura de respeito às diferenças e diversidades.

Tendo em vista o princípio da educação integral, bem como a definição de competência, a BNCC estabelece dez competências gerais da Educação Básica, constituindo uma

EDITORIA

linha comum para a construção de conhecimentos e a transmissão e formação de valores e atitudes implicados no exercício da cidadania, da justiça e da igualdade, bem como com o desenvolvimento intelectual e profissional dos estudantes.

"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 as 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.

Seguindo as determinações da resolução que estabeleceu os parâmetros da reforma do Ensino Médio, a BNCC organizou essa etapa do ensino por áreas do conhecimento.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes específicas relacionadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que visam à integração interdisciplinar e transdisciplinar de filosofia, história, geografia e sociologia. A integração dessas áreas do conhecimento objetiva o aprofundamento e a acuidade da aprendizagem relacionada às humanidades no Ensino Fundamental, adquirida no estudo dos componentes curriculares história e geografia.

No Ensino Médio, o objetivo é continuar fortalecendo essa linha de compreensão das questões históricas e geográficas, incluindo as filosóficas e sociológicas, com ênfase na aplicação do conhecimento sobre diferentes linguagens e dos processos de aprendizagem que fortaleçam as dimensões simbólicas e abstratas da vida humana.

Assim, o trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio visa à formação de sujeitos capazes de analisar a realidade de forma crítica e responsável, com base em valores éticos e humanistas, compreendendo a justiça, a solidariedade, a liberdade de pensamento e a autonomia cognitiva e intelectual. Espera-se, assim, que ao final dessa etapa de ensino o estudante seja capaz de pensar e abordar a sua realidade – seja no âmbito local, no regional ou no global – de modo que possa protagonizar em seu meio, sem deixar de reconhecer as diferenças e de respeitar a diversidade.

Nesse sentido, o mais importante, segundo as diretrizes da BNCC, é que o estudante esteja preparado para estabelecer diálogos com os mais diferentes indivíduos e grupos sociais, seja qual for a origem nacional, de classe, gênero ou identidade. A aptidão para o estabelecimento de diálogos, entretanto, depende do aprendizado das formas de pensar, das técnicas e das metodologias típicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: identificação, coleta, sistematização, comparação, análise, interpretação e compreensão de dados relacionados aos objetos de estudo da área.

MODERNA

O trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas requer, portanto, o aprendizado do pensamento lógico científico capaz de indagar a realidade por meio de hipóteses e argumentos. Nesse sentido, o estudante deve ser capacitado à pesquisa que permita a coleta e a sistematização de dados obtidos em fontes sólidas e confiáveis; deve, pois, saber reconhecer a origem e a validade de uma informação a fim de que possa praticar a dúvida sistemática. Por meio da capacidade de colocar em dúvida as certezas absolutas ou as conclusões infundadas, o estudante poderá indagar – em relação a si e ao mundo – sobre questões implicadas na sua realidade histórica, geográfica e social, confrontando as informações de origem duvidosa e os argumentos sem fundamentação.

É justamente por meio da capacidade de formular hipóteses e argumentos e de duvidar sistematicamente que o estudante estará apto a tornar-se um agente ativo da mudança social, seja em âmbito local, seja regional, atuando no compartilhamento do seu saber por meio da mobilização de diferentes linguagens: textuais, iconográficas, artísticas, manuais, digitais, gráficas, cartográficas etc. Para a consolidação desse protagonismo juvenil, o jovem estudante deve estar capacitado para o trabalho de campo, bem como para consultas a bases de dados, acervos históricos, e dominar técnicas básicas de pesquisa para que possa participar ativamente de atividades interativas e cooperativas de suma importância para o engajamento social e a formação profissional.

Tendo em vista essas linhas de ação, a BNCC estabelece uma organização que tematiza e problematiza categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São linhas gerais que podem ser desdobradas e compreendidas de diferentes modos a depender do contexto local e/ou regional a que serão aplicadas, dado que o Brasil é um país de dimensões continentais com grande diversidade social e cultural. Em todo o caso, é fundamental para o desenvolvimento das atividades na área a abordagem das seguintes categorias: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

As categorias **tempo** e **espaço** ensejam o desenvolvimento de um pensamento que permita analisar, comparar e interpretar os processos de mudança, continuidade e ruptura relacionados à realidade histórica, geográfica e social.

Nesse sentido, o estudante deve ser preparado para pensar a sua realidade na comparação com outras realidades e outras formas de compreensão das noções de espaço e tempo, pois cada sociedade em sua conjuntura histórica tende a desenvolver noções próprias para a interpretação de seu contexto. A definição de tempo, por exemplo, é um problema presente nos questionamentos de diversas disciplinas, como filosofia, física, história, geografia e sociologia.

Deve-se ainda considerar a ampliação do olhar sobre a noção de espaço, indo além das representações cartográficas, compreendendo que estas são resultantes de conflitos, relações, trocas e interações econômicas, culturais, políticas e sociais entre diferentes povos e em distintos momentos históricos. Assim, não se pode perder de vista, também, questões relacionadas às mudanças e continuidades tecnológicas que incidem diretamente sobre a transformação da natureza, a troca de mercadorias e informações e o desenvolvimento do mundo do trabalho, bem como das questões relacionadas à distribuição da riqueza e aos conflitos sociais.

Território e **fronteira** são categorias que dizem respeito a noções amplas, construídas historicamente, e indispensáveis à reflexão sobre os problemas de ordem histórica, geográfica, filosófica e/ou sociológica.

Tradicionalmente, os dois termos são pensados de forma concreta. Quando pensamos em território, pensamos em demarcação, em parte específica da superfície terrestre em que habita determinada população. A ideia de território está, pois, relacionada à área territorial de um estado, de uma região, de um país etc. e aos conceitos de jurisdição, lei e soberania. Do mesmo modo, fronteira é tradicionalmente entendida como o limite entre um povo e outro, entre um Estado e outro e assim por diante.

Entretanto, essas noções não são suficientes para a reflexão sobre a complexidade das relações humanas, posto que há fronteiras culturais, mais fluidas e abstratas do que as geopolíticas; fronteiras de saberes, uma vez que cada grupo humano desenvolve diferentes formas de experimentar a realidade, organizar o conhecimento e classificar os objetos e as coisas. Assim, o trabalho desenvolvido no Ensino Médio sobre as categorias de território e fronteira não se limita à visão concreta dos termos, uma vez que objetiva uma ampliação de seu significado de modo que possa ser aplicado pelo estudante de forma mais abrangente em sua realidade.

As categorias **indivíduo**, **natureza**, **sociedade**, **cultura** e **ética** estão entre as mais amplas no meio daquelas elencadas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, essa amplitude tem por base a "questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?" (BNCC, 2018, p. 565).

A resposta não é simples, mas diversos pensadores apontam que, entre os demais animais, o ser humano diferencia-se por ser dotado da capacidade de pensar e simbolizar sobre o mundo. É um animal social, que vive, simboliza e transforma a natureza, coletivamente.

É nesse sentido que há uma implicação direta, para os seres humanos, entre a natureza (meio de onde são extraídos os itens utilizados para a subsistência) e a sociedade (diferentes formas de organização da vida coletiva). Ainda, é na sociedade que os sujeitos são construídos – o indivíduo é em boa medida resultado do pacto coletivo sob o qual nasceu e se desenvolveu. As diferentes formas de simbolizar das coletividades é que vão animar a cultura; e os princípios que guiam os indivíduos no pensar e no fazer na vida social podem ser compreendidos como a ética.

Com o advento da modernidade, tornaram-se mais complexas as relações entre o indivíduo e a sociedade e entre sociedade e natureza, bem como o convívio com as diferenças e novas questões éticas, como aquelas apresentadas diante de pesquisas e avanços científicos e do uso responsável dos

MODELO

recursos naturais. Adicionem-se a isso as múltiplas modalidades de interação possibilitadas pelo desenvolvimento de novas mídias e redes sociais, de novos modelos cooperativos e de novas formas de conflito, desigualdade e discriminação.

A mobilização desse conjunto de categorias possibilita que o jovem estudante observe o mundo contemporâneo de forma reflexiva, compreendendo as transformações tanto da realidade objetiva (por exemplo, as mudanças nos meios utilizados para a manutenção da vida, desde a coleta de alimentos até o desenvolvimento do computador) como das questões subjetivas, relacionadas ao modo como os indivíduos formam sua capacidade de pensar sobre si e sobre a sociedade e à maneira como podem atuar no sentido de fortalecer relações baseadas no respeito à diversidade, no reconhecimento da diferença e no uso responsável e sustentável dos recursos naturais.

As categorias **política** e **trabalho** também ocupam lugar importante nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois a vida coletiva – em qualquer tempo e espaço – pressupõe que o indivíduo e a coletividade trabalhem para garantir seus meios de vida, bem como se organizem politicamente de modo que seja garantida a efetividade da produção resultante do trabalho.

Assim, a dimensão política é aquela relacionada tanto com a inserção do indivíduo na vida coletiva, sua identificação com grupos e ideias, quanto com a formação das instituições que dão base para a existência de grupos distintos. Cabe ressaltar que as noções de indivíduo e instituição se transformaram e estão em constante dinâmica através da história e, portanto, devem ser analisadas e compreendidas criticamente pelos estudantes no Ensino Médio, propiciando uma visão reflexiva sobre as dimensões privada e pública da vida social.

Trabalho é uma categoria cujos sentidos não podem ser resumidos, já que está implicada nas dimensões filosófica, econômica, sociológica, histórica e geográfica. A reflexão sobre o trabalho e o mundo do trabalho pode ir desde seu aspecto moral até seu lugar na organização e no conflito político, passando pela sua relação com a exploração da natureza. Em todo o caso, "seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda sua rede de relações sociais" (BNCC, 2018, p. 568).

Nesse ponto, mais uma vez, impõe-se considerar as vertiginosas transformações tecnológicas da contemporaneidade, pois elas impactaram e impactam de múltiplos modos a relação dos sujeitos com o trabalho. Pode-se pensar, por exemplo, nos novos dilemas pessoais resultantes de um mundo do trabalho cada vez mais especializado e da autonomização dos ambientes produtivos, decorrente do desenvolvimento de máquinas e robôs que cada vez mais preenchem postos antes ocupados por trabalhadores.

A análise da realidade por meio da categoria trabalho, no Ensino Médio, acaba por se vincular ao seu caráter heterogêneo, favorecendo o pensamento autônomo, criativo e crítico e valorizando a introjeção de valores como liberdade, solidariedade, responsabilidade social e ambiental.

Fundamentada nessas categorias, a BNCC dispõe seis competências específicas que devem guiar a abordagem de ensino e aprendizagem de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Para cada uma dessas competências específicas, são indicadas habilidades que orientam o trabalho transdisciplinar e interdisciplinar.

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
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.

Continua

Continuação

(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.
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.

Continua

Continuação

(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.

Continua

Continuação

(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.
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.

Um dos objetivos desta coleção em seis volumes é propiciar, por meio de recursos didático-pedagógicos que serão apresentados mais adiante neste *Suplemento para o professor*, o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica e de todas as competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de contribuir para a mobilização de competências específicas e habilidades de outras áreas de conhecimento.

É parte desse desenvolvimento que os próprios estudantes tenham ciência dos objetivos propostos para eles e compreendam o sentido dos estudos e o seu valor para o crescimento individual e para o fortalecimento da noção de coletividade. Por esse motivo, nas páginas iniciais de cada livro, os estudantes têm acesso aos objetivos pedagógicos, às suas justificativas e à relação de competências e habilidades que são trabalhadas no volume.

A seleção das competências e habilidades foi estabelecida de acordo com as abordagens possibilitadas pela temática desenvolvida em cada volume. A distribuição, no entanto, não é regular, e aquelas competências e habilidades mais relacionadas a procedimentos e atitudes, isto é, que se ligam ao método científico das humanidades e ao sentido ético do conhecimento na área, têm ocorrência ao longo dos seis volumes, principalmente nas propostas de atividade. Competências e habilidades mais diretamente associadas à temática de cada volume são mobilizadas de maneira mais pontual.

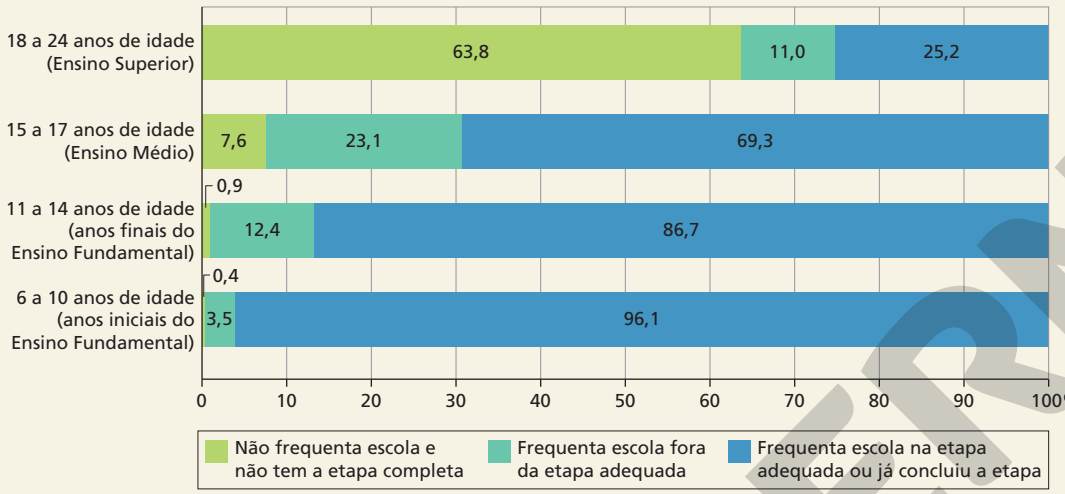
MODERNA

2. Abordagem teórico-metodológica da coleção

A prática docente e todos os recursos, materiais ou não, que a possibilitam não devem estar alheios ao panorama educacional nacional, mesmo que busquem a articulação mais imediata com a realidade local em que estão inseridas as unidades escolares.

No Brasil, é premente a necessidade do engajamento dos jovens com a escola e da criação de condições que lhes possibilitem frequentá-la de maneira adequada, sobretudo considerando que o Ensino Médio é a etapa da Educação Básica em que a evasão escolar atinge a maior proporção de pessoas.

BRASIL: ADEQUAÇÃO IDADE-ETAPA, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE E ETAPAS DE ENSINO – 2018

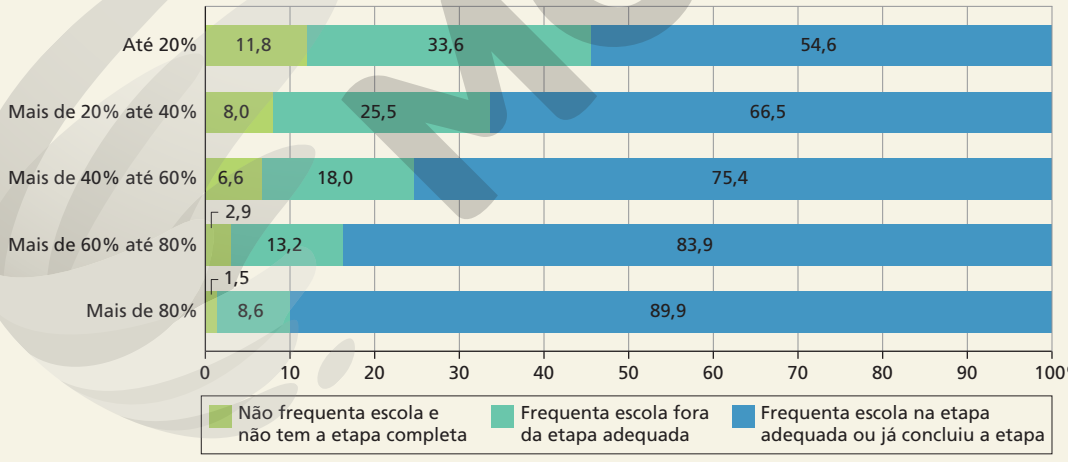


ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 81.

Ao destrinchar os dados do Ensino Médio, considerando a distribuição da população jovem em quintos, por critério de rendimento, constata-se que o atraso escolar acentua-se, progressivamente, nas parcelas da população com menor rendimento, o que aumenta a importância da educação pública de qualidade voltada para a inclusão social e a formação de cidadãos.

BRASIL: ADEQUAÇÃO IDADE-ETAPA PARA PESSOAS DE 15 A 17 ANOS, SEGUNDO OS QUINTOS DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR *PER CAPITA* – 2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 81.

Nesse contexto nacional, com a implementação do novo Ensino Médio, é imperativo que os materiais didáticos ofereçam uma abordagem que subsidie o trabalho dos professores em suas respostas aos desafios da docência na atualidade. Entre esses desafios destacamos a compreensão das realidades dos jovens, seus interesses, aspirações, expressões e expectativas; as manifestações da cultura digital na comunicação e no mundo do trabalho; a incorporação da abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas e seus desdobramentos; e a clareza metodológica para o desenvolvimento de avaliações coerentes com a nova configuração do Ensino Médio.

MODERNA

Culturas juvenis

Segundo a BNCC, um passo inicial em direção à compreensão do principal público-alvo do Ensino Médio – o jovem – é não o tomar como um grupo coeso e homogêneo. Pelo contrário, trata-se de reconhecer a polissemia implícita no termo "juventude", em lugar do qual melhor seria dizer "juventudes", pois é certo que em um país de dimensões continentais, caracterizado pela diversidade entre as regiões, e com múltiplos problemas de ordem social, não há um "jovem" ou uma "juventude" que possam ser definidos em um conceito meramente operacional.

Assim, trata-se de reconhecer, de saída, que o jovem brasileiro é diverso e dinâmico e está inserido em diferentes contextos regionais e locais, que, por sua vez, também têm diferentes dinâmicas sociais e culturais. Daí, pois, que só se pode falar em diferentes culturas juvenis, com indivíduos e projetos de vida singulares.

As pesquisadoras Marta Wolak Grosbaum e Ana Maria Falsarella, em artigo publicado no periódico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação (Cenpec), em 2017, fazem uma exploração teórica e legal sobre juventudes e corroboram a heterogeneidade dos estudantes do Ensino Médio. Elas analisaram o discurso e as representações dos estudantes sobre escola, juventude e futuro, com base em jovens que frequentam escolas públicas situadas em territórios socialmente vulneráveis dos estados de Pernambuco, Ceará, Goiás e São Paulo.

> "Ao explorarmos o tema 'juventude' é preciso ter claro que estamos diante de construções histórico-sociais, de representações, variáveis no tempo e no espaço. Desse modo, concepções de juventude ganham diferentes nuances de acordo com a época, o espaço, o grupo social e as condições de vida. Atualmente, o conceito de juventude, assim como o de adolescência, diz respeito a um grupo social forjado na moderna sociedade capitalista, que passou a atribuir aos sujeitos, na transição da infância à idade adulta, um conjunto de características comuns que giram em torno do preparo para a inserção no processo produtivo e para assumir responsabilidades civis e sociais.
>
> Geralmente, fala-se na juventude como se fosse uma categoria ampla, na qual coubesse toda e qualquer pessoa que se encontra na transição entre a infância e a idade adulta, como se todos os jovens tivessem as mesmas características e formassem um único bloco. Tal entendimento leva a equívocos.
>
> Apesar de esse grupo social apresentar aspectos distintivos comuns, a concepção de juventude não é homogênea. Pelo contrário, abre possibilidade a múltiplas entradas, em face das diferenciações internas que o grupo apresenta, uma vez que os jovens unem-se em diferentes coletivos – comunidades, tribos, galeras, turmas – que lhes permitem diferentes modos de inclusão e de construção identitária."
>
> GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e Ensino Médio no Brasil. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 2, p. 294, jun. 2017. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/368/363>. Acesso em: 26 abr. 2020.

A citação permite entender realidades que atravessam a experiência profissional de professores e professoras. Mais exatamente, trata-se de atentar para as diferentes formas de pertencimento sentidas e praticadas pelos jovens, bem como das linguagens – como falam e se vestem, o que ouvem ou cantam, o que leem etc. – que empregam para se definir como grupo.

GIL TOKIO

MODERNA

Nesse contexto heterogêneo e diverso, a escola deve propiciar um espaço de acolhimento dos diferentes sujeitos, com diferentes expectativas e diferentes protagonismos, reconhecendo a diferença e a diversidade como fundamento da atividade educacional e possibilitando, assim, a formação de sujeitos críticos e capazes de criar e empreender com autonomia e responsabilidade. Isto é, cidadãos capazes de elaborar seu próprio **projeto de vida**.

A permanência do jovem na escola se relaciona com fatores que vão do valor que os estudantes reconhecem nos estudos até aspectos ligados ao relacionamento que estabelecem com colegas e professores.

Esses fatores que fazem os alunos gostarem da escola e de que forma podem ser analisados no trabalho desenvolvido pelas pedagogas Vanessa Raianna Gelbcke e Patrícia Stoski, que organiza tais fatores em categorias. O trabalho foi feito com base em questionários aplicados pelo Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no âmbito da pesquisa "Juventude: Escola e Trabalho – Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio".

Categorias representativas referentes à análise de dados da pesquisa exploratória com alunos do Ensino Médio noturno de Curitiba e Região Metropolitana

Categorias referentes ao que os alunos MAIS gostam na escola	Categorias referentes ao que os alunos MENOS gostam na escola
1) Trabalho docente	1) Trabalho docente
2) Suporte da escola	2) Suporte da escola
3) Preparação/Aprendizado/Conhecimento	3) Desorganização curso
4) Desenvolvimento crítico	4) Qualidade das aulas
5) Qualidade do curso	5) Estrutura escola
6) Disciplinas interessam	6) Disciplinas/professores
7) Estrutura da escola	7) Incapacidade/Impotência
8) Atividades extras	8) Injustiça
9) Aulas interessantes	9) Insegurança
10) Atividades esportivas	10) Perda individualidade
11) Convivência	11) Pouco tempo convivência
12) Pertença	12) Falta higiene escola
13) Outros fatores	13) Merenda
	14) Gastos extras
	15) Dificuldades frequentar
	16) Desinteresse alunos
	17) Outros fatores

Fonte: GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (org.). *Juventude e Ensino Médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 41.

Ao concluir a análise, que parte do ponto de vista dos estudantes, as autoras alertam para a necessidade de dar voz aos jovens para motivá-los a prosseguir em sua trajetória escolar.

> "É importante que ressaltemos que os estudantes de fato querem aprender e não apenas passar pela instituição escolar, sem agregar novos conhecimentos e aprofundar aqueles trazidos de suas realidades particulares. O fato é que a escola tem negligenciado o direito de aprendizado dos sujeitos que a frequentam, seja pela falta de preparo dos professores e em suas formações iniciais, pelos problemas em sua infraestrutura, ou por disputas no campo do currículo escolar.
>
> [...] a juventude e a escola precisam entrar em consenso, buscando melhorar o convívio e tornar o ensino mais atrativo, relacionando os conteúdos às situações cotidianas e às expectativas dos jovens. Assim, o processo desenvolvido dentro da instituição, seja ele educativo ou de socialização promoverá a permanência do jovem. É necessário, ainda, reconhecer quem são os sujeitos que têm frequentado o Ensino Médio, que compreendem juventudes distintas, com expectativas, histórias, vivências e trajetórias diferenciadas, que necessitam ser reconhecidas e percebidas como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem."
>
> GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (org.). *Juventude e Ensino Médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 49-50.

MODERNA

Dessa maneira, recomenda-se às instituições escolares, em suas várias instâncias, que incorporem essas reflexões em seu planejamento e em suas ações de adaptação ao novo Ensino Médio, engajando os jovens por meio de sua participação no processo de aprendizagem. No entanto, para que esse engajamento seja efetivo, é preciso garantir um ambiente escolar livre de quaisquer tipos de violência e de intimidação.

O combate à intimidação sistemática

A ocorrência de atos de violência intencionais e repetitivos contra alunos sem meios para fazer frente às agressões geram insegurança e dificultam a construção de um ambiente escolar de acolhimento e de respeito às diferenças. Essas práticas são caracterizadas como *bullying* (termo em inglês que se refere a atos de intimidação física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar).

O que diferencia o *bullying* de conflitos ou brigas isolados é justamente seu caráter rotineiro. Além disso, é preciso estar atento para a complexidade da questão, já que os atos intimidatórios assumem diferentes formas, algumas mais difíceis de identificação por pessoas que não estão diretamente envolvidas. A lei nº 13.185, de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), classifica a intimidação sistemática conforme as ações praticadas, como:

> "I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
>
> II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
>
> III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
>
> IV – social: ignorar, isolar e excluir;
>
> V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
>
> VI – físico: socar, chutar, bater;
>
> VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
>
> VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social."

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 24 maio 2020.

Diante dessa variedade de tipos de ações, é preciso que os educadores estejam preparados para reconhecê-las e promovam atividades com os alunos que as combatam.

Na cartilha *Bullying*, do projeto Justiça nas Escolas, disponibilizada pelo Conselho Nacional de Justiça, a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva elenca alguns sinais a que pais, responsáveis e profissionais da escola devem atentar em relação ao comportamento das vítimas para que sejam identificadas.

> "Na escola:
>
> No recreio encontram-se isoladas do grupo, ou perto de alguns adultos que possam protegê-las; na sala de aula apresentam postura retraída, faltas frequentes às aulas, mostram-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas; nos jogos ou atividades em grupo sempre são as últimas a serem escolhidas ou são excluídas; aos poucos vão se desinteressando das atividades e tarefas escolares; e em casos mais dramáticos apresentam hematomas, arranhões, cortes, roupas danificadas ou rasgadas.
>
> Em casa:
>
> Frequentemente se queixam de dores de cabeça, enjoo, dor de estômago, tonturas, vômitos, perda de apetite, insônia. Todos esses sintomas tendem a ser mais intensos no período que antecede o horário de as vítimas entrarem na escola. Mudanças frequentes e intensas de estado de humor, com explosões repentinas de irritação ou raiva. Geralmente elas não têm amigos ou quando têm são bem poucos; existe uma escassez de telefonemas, *e-mails*, torpedos, convites para festas, passeios ou viagens com o grupo escolar. Passam a gastar mais dinheiro do que o habitual na cantina ou com a compra de objetos diversos com o intuito de presentear os outros. Apresentam diversas desculpas (inclusive doenças físicas) para faltar às aulas."

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. p. 10. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Os agressores também podem ser identificados mediante a observação de alguns comportamentos recorrentes:

> "Na escola os *bullies* (agressores) fazem brincadeiras de mau gosto, gozações, colocam apelidos pejorativos, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos. Furtam ou roubam dinheiro, lanches e pertences de outros estudantes. Costumam ser populares na escola e estão sempre enturmados. Divertem-se à custa do sofrimento alheio.
>
> No ambiente doméstico, mantêm atitudes desafiadoras e agressivas em relação aos familiares. São arrogantes no agir, no falar e no vestir, demonstrando superioridade. Manipulam pessoas para se safar das confusões em que se envolveram. Costumam voltar da escola com objetos ou dinheiro que não possuíam. Muitos agressores mentem, de forma convincente, e negam as reclamações da escola, dos irmãos ou dos empregados domésticos."

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. p. 10. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Com base nesses comportamentos e, sobretudo, para preveni-los, algumas atividades podem ser propostas, preferencialmente de maneira que envolvam a comunidade escolar amplamente. A promoção de palestras, de debates, de rodas de conversa e de apresentações teatrais, musicais ou textuais sobre o tema, abertas a pais, funcionários e estudantes, são consideradas ações de prevenção ao *bullying* que podem ser adotadas regularmente.

Realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) com apoio do MEC, em 2015, o *Diagnóstico*

MODELO

participativo das violências nas escolas apresenta resultados do Programa de Prevenção à Violência das Escolas, defendendo que as posturas de indiferença e o silêncio contribuem para a permanência e o aprofundamento do problema.

O estudo, que contou com entrevistas e observações do entorno em escolas de Belém, São Luis, Fortaleza, Maceió, Salvador, Belo Horizonte e Vitória, revelou que 69,7 % dos alunos considerava que já tinha ocorrido algum tipo de violência em suas escolas, incluindo agressões físicas, ameaças, *cyberbullying*, roubo/furto, discriminação, violência sexual e ação de gangues e de grupos rivais.

Entre as recomendações apresentadas ao final do diagnóstico, é reforçado o papel da escola e dos professores no incentivo à abordagem participativa e crítica das questões relacionadas à violência escolar.

> "Fica evidente que as escolas precisam adotar ações que valorizem as diferentes etnias, culturas, povos, orientações sexuais, considerando perspectiva de gênero[,] entre outras, sensíveis a convivências e sociabilidade. Essas ações devem fazer parte do dia a dia das escolas. Mas isso não é tudo. É preciso que os alunos aprendam a repudiar todo e qualquer tipo de discriminação, seja ela baseada em diferenças de cultura, raça, classe social, nacionalidade, idade ou orientação sexual, entre outras tantas.
>
> [...] Já no plano de recomendações fica claro pelo que segue que há que mais investir em alfabetização política sobre cidadania ativa, aquela em que as pessoas são atores e atrizes de pressão para mudanças em suas instituições e que se tenha conhecimento sobre políticas públicas, para que se as acione ou se venha propor outras. Ou seja, que em outras experiências de programas voltados para a prevenção nas escolas se insista no vetor participação, em especial de jovens, na metodologia de diagnóstico participativo[,] mas que se o conjugue com o debate do campo de políticas educacionais, micro, no plano das escolas e macro, [no] nível do estado nação."
>
> ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas*: falam os jovens. Rio de Janeiro: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2016. p. 89-90.

Com relação às práticas intimidatórias realizadas em meio virtual, é preciso considerar o modo pelo qual os jovens se apropriam das tecnologias de informação e de comunicação e explorar as potencialidades dos recursos digitais para o desenvolvimento de competências que privilegiam a cooperação, contribuindo, assim, para uma educação inclusiva e aberta à diversidade.

Tecnologias digitais e computação

O atual estágio do desenvolvimento tecnológico e o modo como tecnologias digitais e a computação influenciam processos culturais, políticos e sociais, sobretudo no universo de atividades e aspirações dos jovens, é outro desafio que se coloca ao Ensino Médio.

A BNCC apresenta uma série de proposições cujo foco é a preparação das juventudes para o acesso, a sistematização, a análise e o uso da informação digital de forma crítica, ética e responsável. No documento, as tecnologias digitais e a computação são tematizadas em três dimensões:

- "pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos [entendidos como regras e procedimentos lógicos aplicáveis a problemas de mesma natureza];
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica".

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 474.

POPTIKA/SHUTTERSTOCK

As novas tecnologias têm influenciado o modo como aprendemos, interagimos e compreendemos o mundo. Os processos de ensino-aprendizagem se articulam às novas tecnologias e devem ser acessíveis a todas as pessoas.

Esta coleção contribui para as aprendizagens relacionadas ao mundo digital, por exemplo, ao valorizar o rigor das fontes de informação, seja nos conteúdos apresentados, seja nas produções propostas aos estudantes. Já a dimensão da cultura digital tem mais destaque nos momentos de análise de processos impactados pelo incremento do uso da tecnologia, além de ser um dos pilares das atividades da seção *Coletivo em ação*, ao final de cada volume.

MODELO

A computação e, em especial, o pensamento computacional ganharam notoriedade durante o processo de elaboração da BNCC, devendo ser incorporados em todas as áreas do conhecimento.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC), que tem entre seus objetivos a inclusão digital e o incentivo ao ensino e à pesquisa em computação, participou ativamente das discussões de construção da BNCC.

Em suas *Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica*, essa sociedade científica apresenta a computação como uma ciência que "investiga processos de informação, desenvolvendo linguagens e técnicas para descrever processos existentes e também métodos de resolução e análise de problemas, gerando novos processos" (SBC, 2018, p. 3), e que tem caráter transversal, podendo ser mobilizada para a resolução de problemas de maneira bastante ampla.

Esse documento evidencia que a computação pode contribuir para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Considerando que essas competências são válidas da Educação Infantil ao Ensino Médio, para todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, acreditamos que a computação possa ser desenvolvida em articulação com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mesmo que a quantidade de estudos científicos e de exemplos de aplicação específicos para essa área de conhecimento seja restrita.

Contribuições da computação para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica	
1. CONHECIMENTO	A compreensão do mundo digital é essencial para entender o mundo do século XXI.
2. PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRIATIVO E CRÍTICO	O pensamento computacional desenvolve a capacidade de compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas (e soluções) de forma metódica e sistemática, através da construção de *algoritmos*.
3. REPERTÓRIO CULTURAL	Tecnologias digitais podem ser usadas para analisar e criar no mundo artístico e cultural.
4. COMUNICAÇÃO	Computação desenvolve uma maior compreensão do conceito de linguagem e do seu uso, e provê fluência em linguagens computacionais (usadas para representar informações e processos).
5. CULTURA DIGITAL	Computação provê fluência digital e a habilidade de criar soluções para diversos tipos de problemas (do mundo do trabalho e cotidiano) com o auxílio de computadores.
6. TRABALHO E PROJETO DE VIDA	O domínio do conhecimento sobre o mundo, que é hoje imensamente influenciado pelas tecnologias digitais, e a capacidade de criar e analisar criticamente soluções neste contexto dá liberdade, autonomia e consciência crítica, além de preparar o aluno para o mundo do trabalho.
7. ARGUMENTAÇÃO	O pensamento computacional desenvolve a habilidade de construir argumentações consistentes e sólidas.
8. AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	A construção e análise de algoritmos instiga questões sobre como o ser humano pensa e constrói soluções.
9. EMPATIA E COOPERAÇÃO	O desenvolvimento de soluções algorítmicas é um processo que permite exercitar a cooperação de forma sistemática.
10. RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	A computação, através do desenvolvimento do pensamento computacional, domínio do mundo digital e compreensão da cultura digital, dá ao aluno condições de agir com consciência e cidadania no mundo do século XXI.

Fonte: SBC. *Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica*. São Paulo: SBC, 2018. p. 6. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Com o objetivo de apresentar o pensamento computacional, seu uso e abordagem nos diversos níveis da Educação Básica, pesquisadores do Projeto de Avaliação de Tecnologias Educacionais desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) realizaram, em 2018, uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Segundo esse estudo, o pensamento computacional é uma metodologia que não envolve necessariamente máquinas ou a execução de programas e que pode ser utilizada em qualquer disciplina e, também, de maneira interdisciplinar. Resumidamente, trata-se de raciocinar de modo estruturado para escolher ferramentas e desenvolver estratégias para resolver problemas, avaliar soluções e formular novas perguntas.

Pode-se afirmar que o pensamento computacional desenvolve-se sobre quatro pilares interdependentes – decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos –, brevemente explicados no excerto a seguir.

> "O pensamento computacional envolve identificar um problema (que pode ser complexo) e quebrá-lo em pedaços menores de mais fácil análise, compreensão e solução (**decomposição**). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente em profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (**reconhecimento de padrões**), focando apenas nos detalhes que são importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (**abstração**). Passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um dos subproblemas encontrados (**algoritmos ou passos**). Os passos ou regras podem ser utilizados para criar um código ou programa, que pode ser compreendido por sistemas computacionais e, consequentemente, utilizado na resolução de problemas complexos, independentemente da carreira profissional que o estudante deseje seguir."
>
> VICARI, R. M.; MOREIRA, A. F.; MENEZES, P. F. B. *Pensamento computacional*: revisão bibliográfica. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC, 2018. p. 30. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197566>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Nesta coleção, cada livro do estudante apresenta uma atividade complexa, com o objetivo de trabalhar os quatro pilares do pensamento computacional, e as respectivas orientações no *Suplemento para o professor*, que explicitam como cada processo pode ser desenvolvido. Trata-se de um recurso pedagógico que não é utilizado tradicionalmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no entanto merece atenção e aprimoramento no aprendizado de professores e alunos.

Se considerarmos, porém, o pensamento computacional de uma perspectiva mais abrangente, a coleção mobiliza processos cognitivos que, de maneira pontual, contribuem para o seu desenvolvimento no decorrer dos estudos. Christian Brackmann reproduziu em sua tese, *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica* (2017), as sugestões de inserção de conceitos de pensamento computacional propostas pelos pesquisadores Valerie Barr e Chris Stephenson para a área de estudos sociais no currículo de escolas estadunidenses, mas que poderiam ser consideradas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Destacamos aquelas relacionadas com a coleção, análise e representação de dados, uma vez que nesta obra em seis volumes são recorrentes tanto a exposição de dados diversos como o incentivo a que os alunos os pesquisem e produzam, em contextos relacionados a diferentes temáticas, reforçando a capacidade argumentativa.

Sugestões de inserção do pensamento computacional em estudos sociais

Conceitos de pensamento computacional	Sugestões de inserção
Coleção de dados	Estudar estatísticas de guerras ou dados populacionais
Análise de dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos
Representação de dados	Resumir e representar tendências
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos
Algoritmos e procedimentos	–
Automação	Usar planilhas eletrônicas
Paralelismo	–
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas

Fonte: elaborado com base em BARR, V.; STEPHENSON, C. Bringing computational thinking to K-12: what is involved and what is the role of the computer Science education community? *In*: BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 48.

Ao considerar as características da BNCC e do Ensino Médio brasileiro e, também, das atuais complexidades culturais, sociais, políticas e tecnológicas, os textos e atividades propostos nos livros do estudante articulam os saberes da área do conhecimento com o desenvolvimento de competências recomendadas para que as juventudes possam elaborar seu projeto de vida com o uso do pensamento lógico computacional em benefício do desenvolvimento individual e coletivo.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, hoje bastante discutida no campo educacional, passou a ser pensada como proposição, internacionalmente, na década de 1960. Considera-se um marco dessa discussão a apresentação de um projeto interdisciplinar pelo filósofo francês Georges Gusdorf para a Unesco, buscando a convergência nas ciências humanas. Um resultado das primeiras ideias patrocinadas pela Unesco foi a publicação de um trabalho na Conferência Internacional sobre Planejamento Educacional, em 1968.

No Brasil, Hilton Japiassu foi um dos primeiros a se debruçar sobre o tema. Em seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, publicado em 1976, o autor já discute questões terminológicas, modalidades de interdisciplinaridade e aspectos metodológicos. Segundo a pesquisadora Ivani Fazenda, Gusdorf e Japiassu levantaram aspectos valiosos, considerados essenciais a toda tarefa interdisciplinar.

> "Existem, tanto em Japiassu quanto em Gusdorf, indicações detalhadas sobre os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar, falam da necessidade do estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, dizem das exigências em se delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, de repartição de tarefas e de comunicação dos resultados."
>
> FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 25.

Em 1994, Fazenda fraciona em décadas, para fins didáticos, o movimento vivido pela interdisciplinaridade até aquele momento.

> "[...] Se optamos por um recorte epistemológico, diríamos, reduzida e simplificadamente, o seguinte: em *1970* partimos para uma *construção epistemológica da interdisciplinaridade*. Em *1980* para a *explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção* e em *1990* estamos *tentando construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade*.
>
> Entretanto, esse mesmo movimento poderia adquirir, quando olhado pela ótica das influências disciplinares recebidas, o seguinte perfil:
>
> *1970* – em busca de uma explicitação filosófica;
>
> *1980* – em busca de uma diretriz sociológica;
>
> *1990* – em busca de um projeto antropológico.
>
> Uma terceira tentativa de organização teórica no movimento da interdisciplinaridade nas três últimas décadas nos indicaria que em:
>
> *1970* – procurávamos uma definição de interdisciplinaridade;
>
> *1980* – tentávamos explicitar um método para a interdisciplinaridade;
>
> *1990* – estamos partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade."
>
> FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 17-18.

Desde então, este foi um campo de pesquisa que se fortaleceu no meio acadêmico, culminando com a incorporação conceitual da interdisciplinaridade no conjunto normativo da educação no Brasil, como foi apresentado no item inicial deste *Suplemento para o professor*.

O especialista em filosofia da educação Antônio Joaquim Severino, que já na década de 1990 defendia a interdisciplinaridade, chamava a atenção para o reducionismo da fragmentação do conhecimento e para a importância da prática na ação pedagógica, afinal, "aprender é, pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando" (SEVERINO, 1998, p. 43). Pode-se dizer que a busca pela compreensão dos fenômenos reais em sua complexidade em detrimento da fragmentação do conhecimento é um traço central, embora haja diferentes concepções de interdisciplinaridade.

Consideramos que a concepção de postura interdisciplinar do filósofo exprime com bastante clareza o modo como esta coleção pretende abordar a contribuição do conhecimento dos componentes curriculares de maneira articulada para dar conta da "complexidade do real".

> "A postura interdisciplinar se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas disciplinas. É da ordem do conhecimento *lato sensu*. Do conhecimento confrontado com os objetos. Acontece que os objetos não existem atomisticamente separados e isolados. Eles existem numa rede, o que os insere numa totalidade, são sempre partes de um todo. Formam uma teia de significações que se interpenetram umas nas outras. Não de forma mecânica. É por isso que se fala da *complexidade do real*. O real não é simples. Ao isolarmos os objetos em múltiplas ciências, estamos tentando separá-los de sua unidade no todo. O olhar de uma única ciência não esgota o conteúdo significativo de um objeto, por mais que se possa isolá-lo. Mas também não basta somar, justapondo-os, múltiplos olhares. O olhar interdisciplinar procura exatamente recompor o tecido do real, na sua complexidade, tramando os significados."
>
> SEVERINO, Antônio J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85, jan.-jun. 2011.

MODERNA

Organização temática dos volumes

Uma maneira de fortalecer a interdisciplinaridade, nesta coleção, é a organização temática, que parte das categorias destacadas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mencionadas anteriormente: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

Considerando tempo e espaço como categorias mobilizadas de maneira mais constante e transversal, parte-se do pressuposto de que são trabalhadas em todos os livros. Desse modo, os seis volumes apresentam as seguintes temáticas:

- As relações entre os conceitos de indivíduo, sociedade e cultura e suas aplicações nas perspectivas dos componentes curriculares da área.
- As transformações das características e das relações de trabalho, a organização dos processos produtivos e as consequências do desenvolvimento tecnológico.
- As transformações da natureza, sobretudo pela ação antrópica, e os impactos socioambientais provocados pela expansão da sociedade urbano-industrial.
- Os sistemas e regimes políticos, as funções e a dimensão territorial do Estado e os aspectos geopolíticos ligados a disputas e conflitos internacionais.
- A intensificação dos fluxos (de pessoas, mercadorias, capital, ideias e saberes) e a caracterização do mundo globalizado.
- Os fundamentos da ética, o advento dos direitos humanos e os direitos sociais e políticos no exercício da cidadania.

Não há progressão de conteúdos ou habilidades entre os volumes, que, portanto, podem ser utilizados na ordem mais conveniente para a escola. Em cada um, a temática é trabalhada sob as perspectivas históricas, geográficas, sociológicas e filosóficas, que se complementam e propiciam um entendimento amplo e integrado de processos e fenômenos complexos por meio dos conceitos centrais da área.

Temas Contemporâneos Transversais (TCT)

Não existe apenas um caminho para desenvolver estratégias de abordagem interdisciplinar dentro de uma área de conhecimento ou entre áreas. Explorar a realidade local, por exemplo, é um possível ponto de partida para atividades ou projetos planejados e executados por professores e alunos.

Outro caminho, de caráter mais genérico, parte da eleição de temas pertinentes a diferentes disciplinas para o estabelecimento de relações e a posterior elaboração de trabalhos conjuntos.

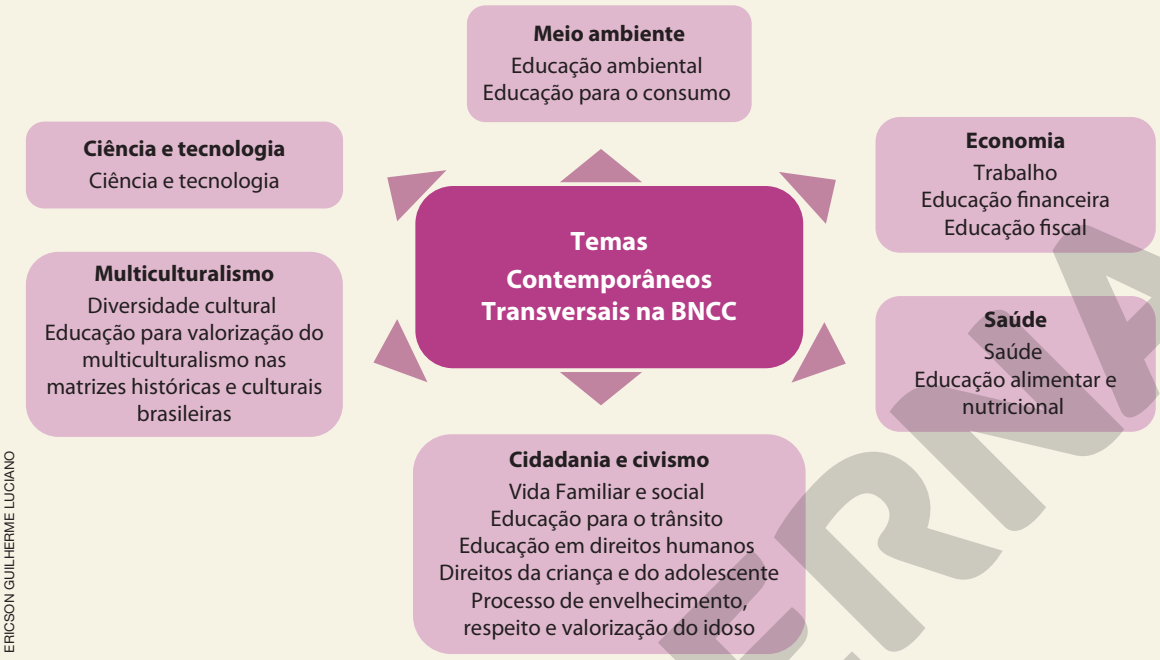
Na educação brasileira, a discussão sobre o trabalho transversal, com assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento, ganhou força na década de 1990, sobretudo com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1996, em que se recomendava o trabalho com seis temas transversais: meio ambiente; trabalho e consumo; saúde; ética; orientação sexual; e pluralidade cultural.

Em 2010, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, confirmou-se a relevância da abordagem de temas amplos articulados pelos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

> "Art. 16. Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo."
>
> CNE. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MODERNA

Finalmente, com o prosseguimento dos normativos da Educação Básica, foi na BNCC, aprovada em 2017, que uma nova relação de temas a serem abordados de forma transversal e integradora foi definida. Ao publicar documentos com o objetivo de orientar a efetiva implementação da BNCC, o Ministério da Educação usou a designação Temas Contemporâneos Transversais (TCT), que é a adotada na coleção.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

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: 28 abr. 2020.

Para facilitar a atuação dos professores, sempre que textos teóricos ou atividades do livro do estudante possibilitam o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais, a indicação é feita nas orientações específicas do *Suplemento para o professor*.

Por causa das múltiplas possibilidades didático-pedagógicas no trabalho com os TCT e da flexibilidade de arranjos curriculares, cabe ao docente avaliar o nível de complexidade desse trabalho: intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

> "O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular. Não se trata, portanto, de abordar o tema paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais.
>
> Por sua vez, a interdisciplinaridade implica diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles. Nesse pressuposto, um TCT pode ser trabalhado envolvendo dois ou mais componentes curriculares.
>
> A abordagem transdisciplinar contribui para que o conhecimento construído extrapole o conteúdo escolar, uma vez que favorece a flexibilização das barreiras que possam existir entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a abertura para a articulação entre elas. Essa abordagem contribui para reduzir a fragmentação do conhecimento ao mesmo tempo em que busca compreender os múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. p. 19. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MODERNA

Práticas de pesquisa

Propiciar momentos em que os estudantes tenham centralidade nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento, com regularidade, é uma maneira de colocá-los em posição de protagonismo – este é um dos compromissos desta coleção.

Nos seis volumes, isso ocorre nas propostas de atividade que mobilizam os seguintes métodos e técnicas de pesquisa: revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de amostragens, construção e uso de questionários, estudo de caso, estudo de recepção, observação, tomada de nota e construção de relatórios, entrevistas, grupo focal, análise de mídias tradicionais, análise de mídias sociais e pesquisa-ação.

Distribuição das práticas de pesquisa nos volumes da coleção

Temática dos volumes	Revisão bibliográfica (Estado da Arte)	Análise documental (princípios de análise do discurso)	Construção e uso de amostragens	Construção e uso de questionários	Estudo de caso	Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)	Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Entrevistas (com destaque para a semiestruturada)	Grupo focal	Análise de mídias tradicionais (princípios de análise de discurso multimodal)	Análise de mídias sociais (análise da métrica das mídias e princípios de análise de discurso multimodal)	Pesquisa-ação
As relações entre os conceitos de indivíduo, sociedade e cultura e suas aplicações nas perspectivas dos componentes curriculares da área			■	■			■	■				
As transformações das características e das relações de trabalho, a organização dos processos produtivos e as consequências do desenvolvimento tecnológico.						■		■		■		
As transformações da natureza, sobretudo pela ação antrópica, e os impactos socioambientais provocados pela expansão da sociedade urbano-industrial.					■		■					■
Os sistemas e regimes políticos, as funções e a dimensão territorial do Estado e os aspectos geopolíticos ligados a disputas e conflitos internacionais.	■								■	■		
A intensificação dos fluxos (de pessoas, mercadorias, capital, ideias e saberes) e a caracterização do mundo globalizado.						■					■	
Os fundamentos da ética, o advento dos direitos humanos e os direitos sociais e políticos no exercício da cidadania.		■			■			■			■	

MODERNA

Essas práticas também contribuem para reforçar o caráter interdisciplinar da obra na medida em que não estão vinculadas a determinado componente curricular, mas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Mais do que isso, são práticas que valorizam a investigação científica e promovem a aprendizagem ativa.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Estudantes realizando atividade de pesquisa com entrevista no município de São Caetano do Sul (SP). Foto de 2015. O desenvolvimento de práticas de pesquisa pelos alunos possibilita que se reconheçam como produtores de conhecimento.

O professor e pesquisador José Moran, com formação em filosofia e ciências da comunicação, tem estudado com profundidade as metodologias ativas e ressaltado sua importância como estratégia para garantir a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

> "Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades.
>
> Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.
>
> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje."
>
> MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

Para que esse protagonismo dos alunos se concretize de maneira satisfatória, portanto, o professor deve estar preparado para assumir um novo papel – o de orientador e mediador –, acompanhando os estudantes individualmente e nas atividades colaborativas, em grupos.

No caso daquelas atividades que mobilizam as práticas de pesquisa mencionadas, o respectivo comentário no *Suplemento para o professor* dará subsídios para a atuação docente na direção de criar condições para engajar os estudantes e encorajá-los a experimentar e ter iniciativas num ambiente de confiança, em que o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e como possibilidade de aprimoramento.

Nesse sentido, avaliações bem planejadas e executadas deverão ser de grande valia para acompanhar de modo consistente o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Avaliação

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é indispensável. No entanto, a depender do contexto de aplicação e dos objetivos, ela assume diferentes significados.

Tradicionalmente, segundo Regina Célia Cazaux Haydt, o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos pode apresentar três funções básicas: classificar (valorar), controlar (acompanhar) e diagnosticar (investigar). Daí, estruturam-se três modalidades de avaliação: somativa, formativa e diagnóstica.

O quadro a seguir, organizado pela pedagoga Ilza Martins Sant'Anna, estabelece comparação entre essas modalidades em relação a seus propósitos, objetos de medida, época e período de aplicação.

Modalidades de avaliação segundo sua função

	Diagnóstica	Formativa	Classificatória
Propósitos	• Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos. • Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.	• Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno.	• Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
Objetos de medida	• Comportamento cognitivo e psicomotor.	• Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.	• Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo.
Época	• No início de um semestre, ano letivo ou curso. • Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.	• Durante o ensino.	• Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	• Pré-teste. • Teste padronizado de rendimento. • Teste diagnóstico. • Ficha de observação. • Instrumento elaborado pelo professor.	• Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	• Exame, prova ou teste final.

Fonte: SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 38. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume II. *Cadernos PDE*, p. 41, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_elaine_gessimara_davies_bertozzi.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Com uma formação eclética dentro das ciências humanas, incluindo filosofia, ciências sociais e educação, o pesquisador Cipriano Carlos Luckesi é crítico da avaliação classificatória, em que um aluno pode ser classificado como inferior, médio ou superior, de modo estanque, sendo as notas formas de "castigo por desempenho possivelmente inadequado". Nesse sentido, concordamos com sua concepção de que a avaliação deve ser diagnóstica, participativa.

MODERNA

> "Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social."
>
> LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 46.

No entanto, interessa-nos em especial o desenvolvimento da avaliação na perspectiva formativa, de caráter contínuo, que não se limita à classificação e subsidia constantemente o realinhamento da ação pedagógica, considerando que ensinar é um aprendizado permanente. Com a contribuição teórica de estudiosos como Philippe Perrenoud, Celso dos Santos Vasconcellos, Jussara Hoffman e Cipriano Carlos Luckesi, essa perspectiva é caraterizada também pela autorregulação da aprendizagem, isto é, na capacidade de o aluno avançar em sua aprendizagem reconhecendo e corrigindo erros, sempre com base em objetivos previamente conhecidos, criando e reelaborando estratégias. A realização de *feedback* é uma prática que favorece esse tipo de perspectiva.

Valendo-se dessas características, os instrumentos avaliativos podem variar, de modo que todos os alunos, respeitadas suas singularidades e dimensão afetiva, possam expressar seus avanços. Seminários, entrevistas, observações, tarefas, entre outros, são alguns exemplos de instrumentos avaliativos.

Por fim, aceitando a premissa de que a avaliação é também uma oportunidade de colher subsídios para a revisão do trabalho docente, concordamos com a visão expressa pelas educadoras Thais Salomão e Mari Clair Moro Nascimento, segundo a qual:

> "[...] a avaliação no ato educativo não se resume apenas a avaliar o processo de construção das aprendizagens do aluno, mas também na avaliação do trabalho pedagógico realizado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as metodologias e os instrumentos avaliativos, e, portanto, a maneira como o professor age no processo educativo. Para isso, a avaliação precisa ir além do aspecto quantitativo, sendo ação, reflexão e ação no processo de ensino e aprendizagem."
>
> SALOMÃO, T.; NASCIMENTO, M. C. M. A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória. *In*: XVI SEMANA DE EDUCAÇÃO. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Desafios atuais para a educação, 2015, Londrina. *Anais*... Paraná: Londrina, 2015. p. 27.

Considerando essa perspectiva de avaliação, os objetivos de aprendizagem propostos para cada volume desta coleção são explicitados nas páginas iniciais do livro do estudante. Dessa forma, os alunos podem verificar em que medida foram cumpridos e, com o auxílio do professor, buscar estratégias para atingi-los.

No *Suplemento para o professor*, na apresentação de cada volume, a correlação entre objetivos e capítulos possibilita que, no decorrer do trabalho com o material, os alunos sejam questionados sobre a percepção deles sobre o cumprimento de cada objetivo. Dessa maneira, uma sugestão de avaliação é a retomada de objetivos após o estudo dos capítulos, um a um, ou agrupados em dois, três ou quatro.

A fim de acompanhar as atividades, oralmente, por meio de questionários ou de fichas de avaliação, pode-se questionar se determinado objetivo foi atingido, com que grau de satisfação, integral ou parcialmente, que aspectos foram dificultadores no processo de aprendizagem, de que modo o desempenho poderia ser melhor etc. As respostas a esses questionamentos indicarão a orientação da postura dos estudantes e da ação pedagógica na continuidade do processo.

Outra possibilidade de avaliação, mais sistematizada, envolve o uso de rubricas de avaliação, como veremos na sequência.

Rubricas de avaliação

Em termos de avaliação formativa, o uso de rubricas representa uma forma de incremento na consistência e na confiabilidade dos resultados se considerarmos, por exemplo, a aquisição de competências e habilidades, embora requeira mais tempo e esforço de sistematização.

A rubrica em avaliação é um:

> "Instrumento de correção que contém critérios de desempenho e uma escala de desempenho que descreve e define todos os pontos de *escore*, funciona como um gabarito. Rubricas são diretivas específicas, com critérios para avaliar a qualidade do trabalho do aluno, usualmente em uma escala de pontos. Alunos podem usar rubricas para julgar o próprio trabalho, bem como para modificá-lo e aperfeiçoá-lo. As rubricas podem fazer parte do currículo ou de programações nacionais, ou, ainda, ser apresentadas em um documento separado [...]. Normalmente, uma rubrica é composta de dois componentes – critérios e níveis de desempenho. Para cada critério, o avaliador que aplica a rubrica/gabarito pode determinar o grau com que o aluno satisfez o critério, ou seja, o nível de desempenho. Às vezes, rubricas podem incluir elementos descritores que explicam claramente o que se espera dos alunos em cada nível de desempenho para cada critério. Uma rubrica analítica articula níveis de desempenho para cada critério, de modo que o avaliador pode determinar o desempenho do aluno em cada critério. Uma rubrica holística não lista níveis separados de desempenho para cada critério, mas atribui um nível de desempenho determinando o desempenho em múltiplos critérios como um todo".
>
> UNESCO. Bureau Internacional de Educação. *Glossário de terminologia curricular*. p. 78. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/9757>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Resumidamente, a elaboração de rubricas depende, portanto, do estabelecimento de critérios e níveis de desempenho, podendo contar com descritores, em casos mais sofisticados.

Alguns exemplos de rubricas existentes podem contribuir para a compreensão dessa ferramenta de avaliação, e, eventualmente, podem ser até utilizados, com ou sem adaptações.

O Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi responsável pelo projeto "Desenvolvimento e Avaliação da Criatividade e do Pensamento Crítico em Educação", cujo objetivo foi apoiar o ensino, a aprendizagem e a avaliação formativa ligados à criatividade e ao pensamento crítico.

Os resultados desse projeto foram disponibilizados em 2020 na publicação *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. Durante cinco anos, com a colaboração de uma rede de escolas e professores de onze países, foi desenvolvida, testada e aprimorada uma série de rubricas. A seguir, destacamos dois exemplos disponíveis nessa publicação.

O primeiro é de uma rubrica conceitual, que não se destina à avaliação dos alunos, mas auxilia os docentes a identificar competências relacionadas com a criatividade e o pensamento criativo a serem promovidas no ensino, tornando-as mais intencionais. Os descritores questionamento, imaginação, ação e reflexão captam diferentes dimensões da criatividade e do pensamento crítico.

Rubrica da OCDE sobre criatividade e pensamento crítico

	CRIATIVIDADE **Apresentar novas ideias e soluções**	**PENSAMENTO CRÍTICO** **Questionar e avaliar ideias e soluções**
QUESTIONAMENTO	Estabelecer conexões com outros conceitos e conhecimentos do mesmo componente curricular ou de outros.	Identificar e questionar premissas e ideias ou práticas amplamente aceitas.
IMAGINAÇÃO	Criar e brincar com ideias radicais e incomuns.	Considerar várias perspectivas sobre um problema com base em diferentes suposições.
AÇÃO	Produzir, executar ou prever um resultado significativo que seja pessoalmente novo.	Explicar os pontos fortes e as limitações de um produto, solução ou teoria justificada por critérios lógicos, éticos ou estéticos.
REFLEXÃO	Refletir sobre a novidade da solução e de suas possíveis consequências.	Refletir sobre a solução/posição escolhida em comparação com possíveis alternativas.

Fonte: VINCENT-LANCRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; DE LUCA, F.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. [Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 69.

MODERNA

O segundo exemplo é uma rubrica de avaliação para pensamento crítico com quatro níveis de proficiência, destinada para uso em uma tarefa que, segundo o documento, "vise à aquisição de algum resultado de aprendizagem". "Produto" pode ser um trabalho final tangível, como a resposta final para um problema ou um artefato de apresentação; "processo" refere-se ao processo de aprendizagem.

Rubrica de avaliação da OCDE: pensamento crítico				
	Nível 4: Extraordinário	**Nível 3: Excelente**	**Nível 2: Emergente**	**Nível 1: Dormente**
PRODUTO	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição pessoal específica sobre um problema formulado de maneira clara; • relaciona essa posição a teorias ou perspectivas alternativas dentro e fora da disciplina; • justifica a opinião com boas evidências; • reconhece os pressupostos e limitações da posição escolhida.	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição pessoal sobre um problema formulado de maneira clara; • relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro e fora da disciplina; • justifica a opinião com algumas evidências; • reconhece os pressupostos da posição escolhida.	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição sobre um problema que não está claramente formulado; • relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro da disciplina; • fornece poucas evidências ou reconhece apenas minimamente os pressupostos e limitações da posição escolhida.	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição comumente aceita sobre um problema; • justifica essa posição com evidências sólidas; • falha em questionar os pressupostos ou em considerar outras perspectivas possíveis sobre o problema.
PROCESSO	O processo de trabalho: • considera várias maneiras de formular e responder ao problema; • desafia várias posições ou ideias comuns sobre o problema; • mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas; • mostra abertura às ideias, às críticas ou ao *feedback* de outras pessoas, quando relevantes.	O processo de trabalho: • considera outra maneira de formular e responder ao problema; • desafia uma posição ou ideia comum sobre o problema; • mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas.	O processo de trabalho: • demonstra disposição para ir além do caminho inicial para formular e responder ao problema; • não identifica claramente os pressupostos das teorias ou práticas examinadas ou seus pontos fortes e fracos.	O processo de trabalho: • demonstra pouca disposição para explorar outras posições ou teorias que não a mais aceita; • não mostra a intenção de questionar os pressupostos da posição, teoria ou prática escolhida.

Fonte: VINCENT-LANCRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; DE LUCA, F.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. [Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 74.

Sugerimos que, com base nesses exemplos, os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas procurem incorporar o uso de rubricas de modo progressivo. Isso pode ser feito tomando-se os objetivos de aprendizagem e as habilidades como descritores na definição de parâmetros para as rubricas. Acreditamos que o exercício de elaboração e aplicação de critérios e níveis de desempenho ou proficiência contribua para elevar o nível de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação de aprendizagem em larga escala

Do ponto de vista da formulação de políticas educacionais, as avaliações de aprendizagem em larga escala têm ganhado importância. Com abrangência nacional ou regional, elas produzem dados cuja análise subsidia e orienta ações relativas a determinantes da aprendizagem, como qualificação de professores, qualidade do ambiente escolar, apoio dos pais e saúde social e emocional dentro e fora das escolas.

Esses determinantes são elencados pela Unesco na publicação *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*, de 2019, alinhada com a Agenda Mundial da Educação 2030, que tem compromisso com a erradicação da pobreza por meio de dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030.

De acordo com a publicação, as avaliações de aprendizagem em larga escala (AALEs) são:

> "[...] avaliações no âmbito do sistema que fornecem um retrato do rendimento da aprendizagem de um determinado grupo de estudantes (com base em idade ou ano) em um determinado ano acadêmico e em um número limitado de disciplinas. São frequentemente classificadas como avaliações nacionais ou transnacionais (regionais/internacionais). As AALEs são uniformes e padronizadas em termos de conteúdo, processo de administração, cronograma e sistemas de pontuação (são frequentemente chamadas *provas padronizadas*, sobretudo nos países e na literatura de tradição anglo-saxã).
>
> Em geral, elas são baseadas em amostras, embora, nas últimas décadas, um número crescente de países tenha adotado uma abordagem censitária [...]. Podem ser realizadas na escola ou em casa; com base no currículo ou não; podem ter consequências para os professores e as escolas, e pouco ou nenhum impacto sobre os candidatos que realizam as provas".
>
> UNESCO. *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris: Unesco, 2019. p. 20-21.

Duas das avaliações desse tipo realizadas no Brasil são as do **Sistema de Avaliação da Educação Básica** (**Saeb**) e as do **Programa de Avaliação Internacional de Estudantes** (**Pisa**, na sigla para *Programme for International Student Assessment*). Nos dois casos, a operacionalização é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Saeb foi criado pelo governo federal em 1990 e sempre manteve como objetivo o diagnóstico da qualidade da Educação Básica brasileira, embora tenha passado por várias alterações e aperfeiçoamentos. Nessas alterações estão, por exemplo, a inclusão de escolas privadas e a incorporação de matrizes de referência, que avaliam as competências e definem os conteúdos curriculares e as operações mentais, em 1997; a restrição na aplicação de testes para língua portuguesa e matemática, em 2001; a inclusão da avaliação de ciências, em 2013; e a adequação à BNCC, em 2019.

Atualmente, as médias de desempenho dos estudantes apuradas no Saeb e as taxas de aprovação, reprovação e abandono disponibilizadas pelo Censo Escolar compõem, juntas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No caso da área de Ciências Humanas, os conhecimentos passaram a ser avaliados em 2019, porém, apenas entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Na etapa do Ensino Médio, são avaliados, a cada dois anos, os conhecimentos de língua portuguesa e matemática.

Diferentemente, o Pisa, lançado pela OCDE em 2000, divulga a cada três anos um estudo comparativo internacional com base na avaliação direcionada em três domínios ou áreas cognitivas: leitura, matemática e ciências. Em 2018, participaram da avaliação 37 países da própria organização e 42 países parceiros. O Brasil, além de participar desde a primeira edição, traz no Plano Nacional de Educação (PNE) uma meta de melhoria de desempenho dos alunos na Educação Básica com base nesse instrumento de referência.

A cada ciclo avaliativo, uma das três áreas cognitivas é priorizada, com um número maior de itens dedicados a ela; entretanto, as outras também são avaliadas de modo que seja permitido o estabelecimento de comparações com resultados de ciclos anteriores. Podem participar estudantes matriculados em instituições educacionais, desde o 7º ano do Ensino Fundamental, com idade de 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses no início do período de aplicação da avaliação – o público-alvo, portanto, inclui alunos do Ensino Médio no Brasil.

Os domínios avaliados no Pisa 2018 foram assim definidos:

> "• **Letramento em leitura** é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade.
> • **Letramento em matemática** é definido como a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos.
> • **Letramento científico** é definido como a capacidade de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências para explicar fenômenos cientificamente, avaliar e planejar investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente".
>
> INEP. *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Versão preliminar. Brasília: Inep/MEC, 2019. p. 22.

O domínio para o qual esta coleção pode contribuir mais efetivamente é o do letramento científico, sobretudo pelo desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC que valorizam a abordagem científica, em especial a competência geral 2 da Educação Básica, que inclui "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"; e a competência específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que incentiva o posicionamento crítico "considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica".

Nas orientações específicas dos capítulos, neste *Suplemento para o professor*, quando textos ou atividades visam mobilizar essas competências ou quando procedimentos científicos são propostos, há o devido comentário para o professor.

MODERNA

O letramento em leitura – processo que perpassa toda a Educação Básica – também é aprimorado pelos alunos à medida em que são instigados a interpretar os diversos tipos de texto apresentados na coleção, inclusive por meio de atividades que os fazem posicionar-se diante de fatos, evidências científicas e pontos de vista.

Nesse processo de desenvolvimento da competência leitora, é preciso estar atento aos processos de inferência, uma vez que a compreensão de um texto está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios do leitor.

> "Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, 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. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais.
>
> 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, é importante na alfabetização a mediação do professor. Promover a antecipação ou predição de informações, acionar conhecimentos prévios, verificar hipóteses são algumas das estratégias que ele pode ensinar os alunos a realizarem para que eles tenham boa compreensão leitora [...]."
>
> DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferência na leitura. *In*: FRADE, I. C. A.; 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. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 25 maio 2020.

Ainda no contexto de avaliações em larga escala, a coleção também propicia aos alunos a prática sistemática da resolução de atividades do **Exame Nacional do Ensino Médio** (**Enem**), que avalia o desempenho escolar no final da Educação Básica.

Mesmo que com o passar dos anos, desde a primeira edição, em 1998, os objetivos do exame tenham se expendido e hoje ele represente uma possibilidade de acesso à Educação Superior, seus resultados anuais também possibilitam desenvolver estudos e indicadores educacionais.

Em 2020, os conhecimentos dos componentes curriculares de história, sociologia, geografia e filosofia estavam agrupados na área de ciências humanas e suas tecnologias, e sua matriz de referência pode ser consultada em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> (acesso em: 30 abr. 2020).

Para privilegiar a preparação para avaliações ou exames de larga escala, uma sugestão é lançar mão de avaliações formais que deem ênfase para questões de análise e comparação, como as apresentadas nos finais dos capítulos, além de propostas de produção de texto dissertativo para favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa.

A argumentação no ensino

Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes é uma tarefa complexa que não se restringe à sua produção textual. Nesta coleção, diversas atividades propostas servem de estímulo para que os alunos se posicionem, defendam pontos de vistas e dialoguem com os colegas em busca de melhores soluções na abordagem de situações-problema, seja de maneira textual ou oral. Nesse sentido, além de verificar a seleção de evidências e o encadeamento lógico do raciocínio, é preciso estar atento a outras dimensões envolvidas no processo de argumentação.

As pesquisadoras do conceito de competência argumentativa aplicado à educação Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Emilly Silva dos Santos, da área de letras, propõem que as atividades voltadas para o ensino da argumentação sejam integradoras e permitam a avaliação de situações comunicativas e a resolução de problemas. Elas evidenciam a multiplicidade de aspectos relacionados à argumentação elencando dez dimensões que podem ser aplicadas em situações de ensino.

> "**Dimensão cognitiva:** refere-se às funções psicológicas superiores que se estabelecem no contexto das relações dialógicas, mediadas pela linguagem e por outros recursos semióticos histórica e culturalmente constituídos [...], que promovem a reflexão sobre os fundamentos e limites das concepções em discussão pelos argumentadores (autorregulação do pensamento).
>
> **Dimensão linguística:** refere-se às possibilidades de organização textual, que permite integrar o processamento de informações e conhecimentos às esquematizações discursivas, pelos sujeitos em interação oral ou escrita.
>
> **Dimensão interacional:** refere-se à ação do sujeito pela linguagem em contextos socioculturais que permitem a avaliação do discurso de um pelo do outro.
>
> **Dimensão dialógica:** refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes

MODERNA

situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares de cada situação comunicativa.

Dimensão discursiva: refere-se às propriedades semióticas e dialógicas que constituem e distinguem os tipos de atividades construídas na/pela linguagem e aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situação argumentativa.

Dimensão política: refere-se às posições e aos papéis assumidos pelos argumentadores nos jogos de linguagem decorrentes da participação em variadas práticas sociais, considerando que estão sempre afetadas pelas relações de poder e pelas finalidades comunicativas.

Dimensão afetiva: refere-se às emoções despertadas na/pela argumentação, uma vez que, para atingir o objetivo de persuadir o outro, o sujeito tem os afetos como um dos instrumentos retóricos [...].

Dimensão lógica: refere-se à racionalidade argumentativa que se estabelece socialmente quando os sujeitos que buscam razões para apoiar seus pontos de vista, por isso implica a produção de raciocínios verossímeis, convincentes por sua construção (tipologia), pertinência, validade etc.

Dimensão retórica: refere-se à eficácia da comunicação, por isso diz respeito à ação integrada entre argumentos lógicos (*logos*) e emocionais (*pathos*) que um orador articula ao construir uma imagem (*ethos*) que possibilite persuadir o outro acerca de um ponto de vista assumido.

Dimensão sócio-semiótica e cultural: refere-se aos recursos semióticos construídos culturalmente que articulam discursos, ideias, emoções, posicionamentos etc., por isso medeiam as relações entre os sujeitos. Também vincula-se aos elementos (objetos), às construções e práticas culturais que são imprescindíveis para a efetivação da comunicação, bem como para o alcance dos resultados pretendidos, ou seja, para a consecução da persuasão."

AZEVEDO, Isabel C. M. de; SANTOS, Emilly S. de. O conceito de competência argumentativa aplicado à educação. *In*: PIRIS, Eduardo L.; AZEVEDO, Isabel C. M. de; LIMA, Geralda de O. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação* (III SEDiAr) Ilhéus: Editus, 2016. p. 2055.

Considerando essas dimensões, portanto, recomenda-se que o professor, na posição de mediador na execução de atividades mais interativas pelos alunos, observe elementos como sistematização e articulação de conhecimentos, seleção de recursos e tomada de posições, de maneira que eles gradativamente desenvolvam a argumentação e a apliquem em diferentes práticas sociais, qualificando a participação no debate público com respeito a outros pontos de vista bem fundamentados.

3. Estrutura dos livros do estudante

Os seis volumes que compõem esta obra têm estrutura regular e foram concebidos para possibilitar o uso flexível, adaptando-se aos diferentes currículos e realidades escolares. Todos os livros apresentam nas páginas iniciais os objetivos pedagógicos, as justificativas e as competências e habilidades da BNCC trabalhadas. Em seguida, duas páginas de abertura propõem uma primeira sensibilização dos estudantes em relação ao tema do volume. Assim, uma sequência de oito capítulos aborda a temática pelas diferentes perspectivas dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, na seção *Coletivo em ação*, uma proposta de atividade colaborativa convida os estudantes a produzir conhecimento, colocando em prática alguns conceitos relacionados à temática principal do livro.

Sugestões de cronograma

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as possibilidades de arranjo da grade horária nos currículos são diversas. Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, não há obrigatoriedade de a carga horária ser igualmente distribuída entre os três anos do Ensino Médio ou mesmo de abranger os três anos.

Nas sugestões de cronograma a seguir, entretanto, optamos por considerar o mesmo número de horas para as aulas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em cada ano.

Vale realçar neste momento que os volumes são autocontidos, isto é, o curso pode ser estruturado com o uso deles em qualquer ordem, devendo prevalecer a que melhor se ajustar à realidade escolar. A numeração indicada a seguir tem apenas a finalidade de diferenciar uns dos outros, e não de ordená-los; portanto, a sequência dos volumes nestas sugestões pode ser adaptada caso a caso.

Curso em semestres

Para o curso organizado em semestres, sugerimos o uso de um volume por semestre letivo.

Volumes	Semestres					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Volume 1						
Volume 2						
Volume 3						
Volume 4						
Volume 5						
Volume 6						

MODERNA

Curso em trimestres

Em escolas que estruturam os cursos trimestralmente, sugerimos que dois volumes sejam usados a cada três trimestres, conforme o quadro.

Volumes e subdivisões	Trimestres								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Volume 1, capítulos 1 a 6									
Volume 1, capítulos 7, 8 e CA*									
Volume 2, capítulos 1 a 3									
Volume 2, capítulos 4 a 8 e CA									
Volume 3, capítulos 1 a 6									
Volume 3, capítulos 7, 8 e CA									
Volume 4, capítulos 1 a 3									
Volume 4, capítulos 4 a 8 e CA									
Volume 5, capítulos 1 a 6									
Volume 5, capítulos 7, 8 e CA									
Volume 6, capítulos 1 a 3									
Volume 6, capítulos 4 a 8 e CA									

* CA refere-se à seção *Coletivo em ação*.

Curso em bimestres

No curso bimestral, os quatro primeiros capítulos de um livro podem ser estudados em um bimestre, ficando a parte restante para o bimestre seguinte.

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

* CA refere-se à seção *Coletivo em ação*.

MODERNA

Os recursos do livro

Cada recurso didático-pedagógico do livro foi concebido com objetivos claros para facilitar a prática docente. Esses recursos, em conjunto, expressam os pressupostos teórico-metodológicos da obra e dão suporte para diversas estratégias didáticas com o propósito de desenvolver competências e habilidades pelos estudantes. Veja, a seguir, as características de cada um deles.

Conhecendo este livro

As páginas iniciais do livro apresentam para os estudantes a temática do volume, os objetivos pedagógicos, a justificativa da pertinência desses objetivos, as competências e habilidades a serem trabalhadas no volume e a estrutura do livro, respectivamente, nos itens *O que você vai estudar?*, *Quais são os objetivos desse estudo?*, *Qual é a importância desse estudo?*, *Competências e habilidades desenvolvidas neste livro* e *Como o livro está organizado*. Essas informações contextualizam o estudo e possibilitam que os alunos acompanhem seus percursos, verificando em que medida cumprem os objetivos propostos.

Primeiras reflexões

Uma imagem impactante e um texto introdutório, que dialoga com o aluno sobre as principais problemáticas abordadas no volume, têm como objetivo introduzir a temática que será desenvolvida, apresentando uma contextualização com algumas reflexões que serão aprofundadas ao longo dos capítulos e retomadas na seção *Coletivo em ação*, de fechamento de volume.

O trabalho com as aberturas de volume, bem como com as aberturas de capítulo, que serão apresentadas na sequência, podem ser aproveitados para verificar os conhecimentos dos alunos e os possíveis desníveis entre eles, a fim de subsidiar o planejamento de estratégias que considerem as especificidades individuais nos grupos de alunos. Por isso, é fundamental o estímulo à participação de todos nesses momentos exploratórios iniciais.

Abertura de capítulo

Cada capítulo inicia com uma imagem em destaque e um texto introdutório, sobre a temática desenvolvida no capítulo, sucedido pela vinheta *Conversa inicial*, com questões que visam despertar o interesse dos alunos. A abertura do capítulo é um bom momento para trabalhar a relação presente/passado, para estimular a participação dos alunos por meio da verificação dos conhecimentos prévios e da manifestação de opiniões, bem como do levantamento de hipóteses que venham a formular sobre determinada questão.

O contato com o outro e a necessidade de reconhecimento

Box de Ideias

Explore

21

Texto principal

O desenvolvimento do conteúdo dos capítulos ocorre com o uso de textos multimodais e de modo organizado, com os tópicos principais numerados e uma hierarquia de informações bem definida. O texto principal é permeado por recursos didáticos com diferentes finalidades.

- **Reflita:** atividades que estimulam a reflexão sobre situações próximas da realidade do estudante, possibilitando a ele ressignificar e articular o conhecimento ao seu contexto de vida.
- **Explore:** boxes com questões curtas ligadas a algum elemento da página que desenvolvem leitura e interpretação de elementos gráficos, cartográficos, iconográficos e textuais.
- **Dicas:** livros, vídeos, filmes, jogos, *podcasts* e *sites* comentados, para pesquisa ou consulta, complementam o conteúdo estudado.
- **Boxe complementar:** informações adicionais exemplificam ou aprofundam a temática abordada no texto principal ou retomam e definem conceitos importantes para que o estudante compreenda melhor o tópico em estudo.
- **Infográfico:** pelo menos uma vez por volume, páginas especiais articulam diferentes linguagens em uma composição de textos e imagens, favorecendo o trabalho com temáticas complexas de maneira arrojada e criativa.

Analisando

A África vista como o "dissemelhante"

25

Analisando

Esta seção mobiliza a pluralidade metodológica e científica dos componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por meio de atividades de exploração de textos, mapas, gráficos ou outras imagens – fotografia, pintura, escultura, ilustrações e representações esquemáticas.

O trabalho com as **fontes históricas** pressupõe a identificação do suporte material, da autoria, do local e do período em que o documento foi produzido, a contextualização, a interpretação e a análise – procedimentos cuja prática evita que os estudantes atribuam ao documento histórico valores de outra época e, também, favorece a compreensão das intencionalidades que determinaram a produção do documento em questão.

Explorar a **linguagem cartográfica e gráfica** pela interpretação e análise de mapas, imagens aéreas e de satélite e gráficos desenvolve o raciocínio geográfico e a aplicação dos princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjo e causalidade.

Uma realidade apresentada pode ser reinterpretada partindo de novos diálogos e olhares com base na exploração de contextos sociais, culturais e políticos diversos, de modo que o senso crítico seja desenvolvido e a **experimentação sociológica** seja exercitada, desnaturalizando o senso comum.

O trabalho com textos de filósofos e comentadores, ou de outras fontes que promovam discussões ético-políticas, desenvolve a **capacidade argumentativa**, viabilizando a construção de opiniões bem fundamentadas, e incentiva condutas contrárias à crença em verdades absolutas, colocando em prática a dúvida sistemática.

Diversas óticas

Visões da Balaiada

Texto 1

Texto 2

Questões

Memorial da Balaiada

84

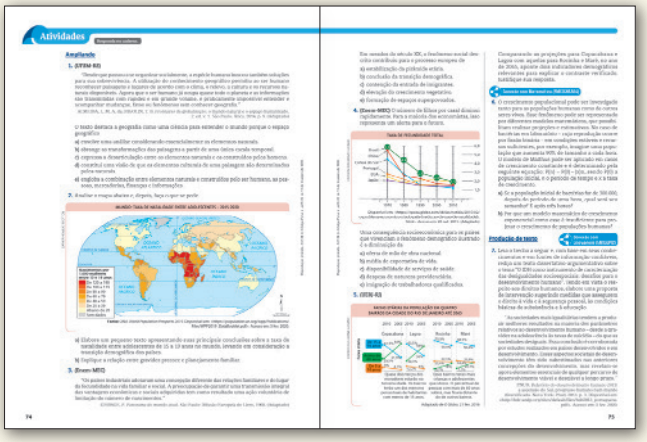
Diversas óticas

Após a apresentação de diferentes pontos de vista, conceitos ou posicionamentos assumidos em textos, mapas ou imagens acerca de um tema, as atividades desta seção estimulam o senso crítico, a identificação, a comparação, o debate e a construção de estratégias argumentativas (com o uso de estatísticas, exemplos, fatos, citações etc.).

De modo geral, a seção pode contribuir para consolidar a argumentação, a valorização e o uso de conhecimentos sobre a realidade físico-natural, social e cultural, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 1 e 7.

MODERNA

Atividades de fechamento de capítulo



Ao final de cada capítulo, uma sequência de atividades mobiliza processos cognitivos diversificados, possibilitando aos estudantes analisar, inferir, argumentar, comparar, identificar, contrapor, interpretar, sintetizar, classificar, concluir, reconhecer padrões, decompor, abstrair, criar algoritmos etc., e propicia o desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC pelos alunos.

Essas atividades estão organizadas em quatro tipos: um de ocorrência fixa e três de ocorrência variável.

- **Ampliando:** reúne, ao final de todos os capítulos, atividades que partem da exploração de textos de terceiros e de imagens para mobilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do capítulo ou que requerem a resolução de situações-problema. Inclui questões de Enem e de vestibulares.
- **Pesquisa:** apresenta propostas relacionadas aos temas estudados no capítulo, tendo como pressuposto o desenvolvimento de procedimentos básicos de práticas de pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como: revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de amostragens, construção e uso de questionários, estudo de caso, estudo de recepção, observação, tomada de nota e construção de relatórios, entrevistas, grupo focal, análise de mídias tradicionais, análise de mídias sociais e pesquisa-ação. As pesquisas visam ainda aproximar os alunos de problemáticas contemporâneas ou de questões presentes no meio social em que estão inseridos. Espera-se que os estudantes formulem hipóteses, realizem o tratamento das informações, interpretem os dados e estabeleçam diferentes formas de uso e socialização dos resultados obtidos, incluindo produção e compartilhamento em meio digital.
- **Debate:** agrupa atividades que visam ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa, com base na utilização de informações confiáveis e de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas. Além disso, estimula a participação dos alunos e a observação de regras e condutas necessárias para a elevação da qualidade do debate, tais como o controle da impulsividade, o pensamento flexível, a escuta atenta e respeitosa e a comunicação clara e objetiva.
- **Produção de texto:** propõe atividades de produção de texto que podem contemplar diferentes gêneros discursivos, porém privilegiando o argumentativo-dissertativo, de maneira semelhante ao que é solicitado nas propostas de redação do Enem.

Conexão com

Quando determinado conteúdo trabalhado nos textos expositivos ou nas atividades do capítulo possibilita a conexão com outra área do conhecimento de maneira destacada, um ícone indica a habilidade dessa área que pode ser mobilizada por meio da integração de conhecimentos.

Nas orientações específicas do *Suplemento para o professor*, as conexões são mais bem explicitadas para que possam servir de subsídio para a construção de aulas em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento.

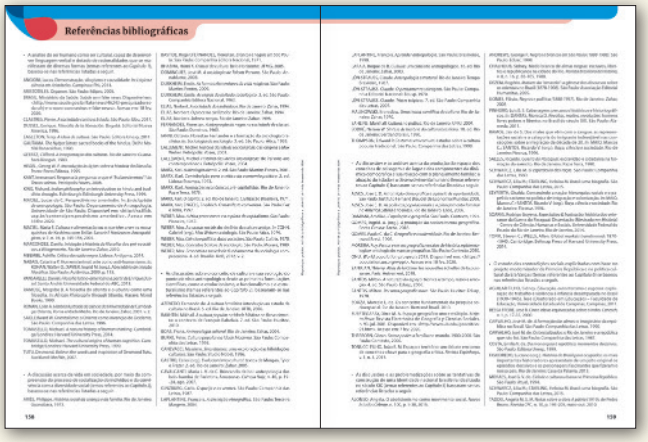
Coletivo em ação

Ao final de cada volume, uma proposta de atividade prática interdisciplinar explora o universo temático do volume com o objetivo de que os alunos desenvolvam e compartilhem um produto por meio de recursos das mídias digitais. A proposta é estruturada em cinco pilares: cultura digital; protagonismo juvenil; pensamento crítico, científico e criativo; exercício da cidadania; e responsabilidade ética.

Para que o objetivo seja cumprido de modo organizado, todas as propostas partem de uma apresentação, com questões-disparadoras e reflexões sobre a temática.

Completam as páginas um texto de preparação, com orientações para planejamento dos estudantes; um passo a passo com a descrição de uma sequência sugerida de etapas e procedimentos envolvidos na atividade (pesquisa, entrevista, filmagem e registro) e na elaboração do produto (revista, jornal, museu virtual, *blog*/*vlog*, *podcast*) ou da produção cultural (exposição, filme, música, peça, festival etc.); e um texto com sugestões sobre como expor e publicar o produto de distintas formas com vistas a socializar os resultados com a comunidade escolar e extraescolar.

Referências bibliográficas


Referências bibliográficas

Para facilitar a consulta, ao final do livro do estudante, as referências bibliográficas estão dispostas e comentadas segundo organização temática. No *Suplemento para o professor*, outras indicações comentadas e referências complementares são sugeridas no decorrer das orientações específicas a fim de contribuir para a formação e a atualização constantes dos professores.

4. Referências bibliográficas

A seguir relacionamos documentos normativos, como leis e resoluções, e outras publicações oficiais consultadas e utilizadas na elaboração deste *Suplemento para o professor*.

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: 28 abr. 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: 28 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.

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: 28 abr. 2020.

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CNE. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CNE. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MEC; CONSED. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. p. 18. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 30 abr. 2020.

As referências a seguir embasaram a discussão sobre juventudes e atos intimidatórios no contexto escolar da Educação Básica.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas*: falam os jovens. Rio de Janeiro: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2016.

PROVA

GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (org.). *Juventude e Ensino Médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e Ensino Médio no Brasil. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 2, p. 294, jun. 2017. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/368/363>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Para desenvolver os textos sobre computação e pensamento computacional, foram utilizadas as referências relacionadas a seguir.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 48.

SBC. *Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica*. São Paulo: SBC, 2018. p. 6. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VICARI, R. M.; MOREIRA, A. F.; MENEZES, P. F. B. *Pensamento computacional*: revisão bibliográfica. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197566>. Acesso em: 20 abr. 2020.

A lista seguinte organiza as referências utilizadas na elaboração dos textos que abordam o ensino interdisciplinar e as metodologias ativas.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SEVERINO, Antônio J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.

SEVERINO, Antônio J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85, jan.-jun. 2011.

Para expor o posicionamento desta coleção a respeito das avaliações do processo de ensino-aprendizagem, foram utilizadas as seguintes referências.

AZEVEDO, Isabel C. M. de; SANTOS, Emilly S. de. O conceito de competência argumentativa aplicado à educação. *In*: PIRIS, Eduardo L.; AZEVEDO, Isabel C. M. de; LIMA, Geralda de O. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação* (III SEDiAr) Ilhéus: Editus, 2016.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferência na leitura. *In*: FRADE, I. C. A.; 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. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-naleitura>. Acesso em: 25 maio 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

INEP. *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Versão preliminar. Brasília: Inep/MEC, 2019.

LUCKESI. Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 46.

SALOMÃO, T.; NASCIMENTO, M. C. M. A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória. *In*: XVI SEMANA DE EDUCAÇÃO. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Desafios atuais para a educação, 2015, Londrina. *Anais*... Paraná: Londrina, 2015. p. 27.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Educação. Os desafios da escola púbica paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume II. *Cadernos PDE*, p. 41, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_elaine_gessimara_davies_bertozzi.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

UNESCO. *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris: Unesco, 2019.

UNESCO. Bureau Internacional de Educação. *Glossário de terminologia curricular*. p. 78. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/9757>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VINCENT-LANCRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; DE LUCA, F.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. [Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MODELO

1. Apresentação

Os textos e as atividades deste volume foram concebidos em torno das categorias *indivíduo*, *sociedade* e *cultura*. Os objetivos de aprendizagem dos capítulos, apresentados também aos alunos no livro do estudante, foram cuidadosamente elaborados no sentido de contribuir para a mobilização dessas categorias de maneira articulada com o desenvolvimento das competências e das habilidades previstas na BNCC.

A execução do conjunto desses objetivos favorece a capacidade de empregar os conceitos estudados na vida em sociedade, reconhecendo a diversidade e acolhendo as diferenças, por meio de uma postura ética e responsável para lidar com os desafios do dia a dia. O contato com o pensamento de diversos estudiosos, desenvolvido em diferentes contextos e com diferentes perspectivas, contribui para a compreensão do conhecimento científico, historicamente construído.

A articulação das propostas de conteúdos e das atividades com as competências e as habilidades é apresentada de maneira detalhada nas orientações específicas da abertura do volume, dos capítulos e da seção *Coletivo em ação*.

Quadro síntese do volume

Capítulos	Objetivos	Competências gerais da Educação Básica	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
1. O ser humano: natureza, cultura e racionalidade	Apropriar-se das especificidades que caracterizam a existência humana, compreendendo-se como ser que constrói cultura.	1, 2, 3, 4, 7 e 9	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS203, EM13CHS502 e EM13CHS503
2. Viver em sociedade	Analisar a vida em sociedade com base nos processos de socialização, reconhecendo que ela depende da convivência com a diversidade social.	3	EM13CHS104, EM13CHS204 e EM13CHS502
3. A cultura e seus múltiplos sentidos	Empregar o conceito de cultura como algo dinâmico e específico de cada sociedade, resultante do acúmulo de conhecimentos pela humanidade ao longo do tempo.	3 e 7	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106 e EM13CHS204
4. Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais	Analisar a produção do espaço geográfico considerando fatores histórico-econômicos e físico-naturais associados à distribuição da população humana.	2, 3, 4 e 7	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS206 e EM13CHS502
5. A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império	Apropriar-se dos aspectos que fundamentaram as tentativas de construção de uma identidade nacional durante o Império Brasileiro.	1, 2, 4, 5 e 9	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601 e EM13CHS603
6. Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira	Analisar os anos iniciais do período republicano brasileiro com base na sua estruturação política e no projeto de construção simbólica de nação assentado sobre as dinâmicas de marginalização social.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS202, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS402, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504, EM13CHS601 e EM13CHS603

Continua

Continuação

7. Dinâmicas da população brasileira	Aplicar os conceitos relativos às dinâmicas populacionais para analisar a transição demográfica no Brasil, a distribuição da população no território e a composição populacional por cor ou raça.	8 e 9	EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS206, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504, EM13CHS601 e EM13CHS606
8. O indivíduo na sociedade contemporânea	Problematizar a questão da liberdade e da inter-relação entre os sujeitos, com base na noção de indivíduo, a fim de lidar com o outro de forma ética.	1, 2, 3, 8, 9 e 10	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504 e EM13CHS602

A seção *Coletivo em ação*, no final do livro do estudante, tem como objetivo principal a produção de um minidocumentário sobre manifestações culturais relacionadas com lugares e vivências dos alunos. Ao fazer uso consciente de tecnologias digitais para produzir o minidocumentário, uma linguagem artística, os alunos valorizam os saberes e as vivências culturais do seu universo juvenil. O desenvolvimento coletivo da atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS205.

Este volume contribui também para o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares, por meio da relação de algumas abordagens com Temas Contemporâneos Transversais. A seguir, indicamos resumidamente como esses temas são trabalhados neste volume.

Temas Contemporâneos Transversais	Ocorrência neste volume
Saúde	No *Capítulo 4*, ao tratar do planejamento familiar, que envolve o uso de métodos contraceptivos e a educação sexual, principalmente no que se refere as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). No *Capítulo 6*, ao abordar a Revolta da Vacina e a propagação do sarampo no Brasil. No *Capítulo 7*, ao tratar do autoconhecimento e do autocuidado relacionados a saúde sexual e reprodutiva.
Vida familiar e social	No *Capítulo 2*, ao refletir sobre a influência da família e de amigos no consumo de produtos (acessórios ou roupas). No *Capítulo 4*, ao analisar a composição da própria família no que se refere a taxa de fecundidade. No *Capítulo 7*, ao tratar das mulheres chefes de família.
Educação em direitos humanos	No *Capítulo 2*, ao abordar a desigualdade de gênero no mercado de trabalho. No *Capítulo 5*, ao refletir sobre a persistência do racismo e de atitudes racistas no cotidiano. No *Capítulo 8*, ao questionar atitudes individualistas, desconectadas do conceito de cidadania.
Direitos da criança e do adolescente	No *Capítulo 4*, ao retratar a taxa de natalidade na adolescência e a sua relação com a falta de planejamento familiar.
Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	No *Capítulo 7*, ao tratar das transformações na pirâmide etária do Brasil e ao refletir sobre as necessidades e as demandas sociais dos idosos.
Diversidade cultural	No *Capítulo 3*, ao tratar de manifestações culturais regionais, como o Festival Folclórico de Parintins. No *Coletivo em ação*, ao produzir um minidocumentário sobre as manifestações culturais relacionadas com os lugares e as vivências dos alunos.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	No *Capítulo 1*, ao discutir a visão construída pela Europa dos povos africanos e a filosofia africana na atualidade. No *Capítulo 5*, ao tratar da adoção de hábitos indígenas na cultura brasileira. No *Capítulo 6*, ao apresentar o protagonismo de artistas negros durante o período republicano.

MODERNA

2. Orientações específicas

Primeiras reflexões

As relações entre *indivíduo*, *sociedade* e *cultura* orientaram a escolha dos conteúdos abordados neste livro e referem-se, entre outros aspectos, a distintas formas de se conceber os seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Suas definições e interpretações são polissêmicas, envolvendo debates que se desenvolveram ao longo da história do pensamento na filosofia, geografia, história e sociologia.

Há uma vasta gama de conhecimentos sistematizados que, de acordo com as especificidades dessas ciências, de forma articulada, servem de subsídios para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos que reflitam sobre as maneiras de viver, as interações sociais e a relação com o mundo. A metodologia didático-pedagógica visa estimular os alunos a desenvolver a capacidade de reflexão e de análise crítica, sob diversas óticas, com olhar inquiridor da realidade em que vivem.

A abertura do volume propõe um exercício de observação e análise da pintura *Mercado da Bahia*, de Djanira da Motta e Silva, sugerindo uma leitura contextualizada da obra, em que se pode destacar, por exemplo, como a artista se insere no movimento modernista e de que maneira os artistas buscavam independência temática, estética e cultural em relação à arte europeia. É possível questionar os alunos também sobre como o Modernismo contribuiu artisticamente nas reflexões sobre identidade nacional, assunto estudado no *Capítulo 6* deste livro.

Explore com os alunos a temática da obra e questione-os sobre o que ela trata e quais foram as possíveis inspirações da artista para a confecção da pintura. A própria obra e seu título dão suporte para que os alunos percebam que se trata de uma cena composta de diversos elementos que expressam a diversidade social e cultural brasileira, que podem ser observados nas características físicas, nas atividades de comércio, na forma de negociação e circulação de pessoas e mercadorias, nos tipos de mercadorias, nas vestimentas, nos hábitos alimentares e comidas típicas, na musicalidade, entre outros aspectos representados na pintura.

Peça aos alunos que descrevam as pessoas representadas. Como se vestem? Que objetos levam consigo? O que há de comum entre elas? O que as diferencia? Pergunte quais são os possíveis motivos dessas semelhanças e diferenças. Que ações estão sugeridas na obra? Que outros elementos culturais os alunos notam? Os alunos se identificam com a cultura brasileira? De que maneira? Pergunte se já foram a um mercado popular. Que interações eles imaginam que ocorram nesse lugar? Que relações veem entre essa obra, a vida deles e o lugar em que vivem? De que maneira a diversidade pode ser observada nesta pintura?

Proponha um exercício de imaginação: que diferença faria no conjunto da obra se uma única figura humana fosse apagada? E se todas as pessoas representadas fossem apagadas? Esses questionamentos permitem reflexões sobre o indivíduo: cada ser é único, diferente dos demais, e compõe, com os demais, a cena.

Tendo em vista as semelhanças entre esses indivíduos, a pintura sugere um comportamento comum nas ações, nas vestimentas etc., conferindo unidade entre os diferentes, promovendo identidade ao coletivo, produtor de uma cultura dotada de símbolos e significados. A esse respeito vale questionar: em que medida somos únicos e em que medida somos expressões do coletivo?

Se todas as pessoas fossem apagadas, o sentido da obra seria profundamente alterado. A presença, a convivência e a troca entre elas no mercado conferem à pintura a sensação de dinamismo, movimento e interação social. Seu colorido também transmite a ideia de vivacidade. Evidencia-se, assim, que a paisagem resulta da vida social. Para relacionar a obra à vida dos alunos, pergunte se a cena representada se aproxima de experiências vividas por eles no lugar em que vivem.

Mencione que a relação sujeito-sociedade será explorada nos capítulos do livro. Cada um de nós é um indivíduo inserido em um contexto, no espaço e no tempo, e herda uma cultura que influencia nosso desenvolvimento pessoal, pois oferece um conjunto de códigos e símbolos, tradições e representações que intermediam a forma como compreendemos e agimos no mundo. Peça aos alunos que reflitam que, enquanto indivíduos e seres sociais que têm um papel ativo, eles também são criadores de cultura, produzindo e reproduzindo a realidade social com base em suas práticas e vivências no lugar.

A observação e a análise da pintura acima citada, permite que se valorize um importante objeto da cultura material brasileira, por meio da reflexão e da análise crítica, procedimentos próprios das ciências, para compreender seus significados, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 2 e 3 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

CAPÍTULO 1.
O ser humano: natureza, cultura e racionalidade

Apresentação

Nesse capítulo, são discutidas as noções de natureza e de cultura. São, também, abordados os meios pelos quais a cultura é transmitida, possibilitando a articulação entre os seres humanos e o exercício da razão, ou seja, da capacidade de interpretar o mundo e a si mesmos. Além disso, problematiza-se a predominância da razão ocidental sobre a de outros povos, expondo alguns exemplos de lógicas não ocidentais.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em filosofia.

REPRODUÇÃO

Orientações didáticas

Na abertura desse capítulo, a obra *Tartaruga marinha*, de Johannes Stötter, é apresentada para promover uma reflexão inicial a respeito das características que podem distinguir os seres humanos dos demais seres da natureza, assim como das que podem revelar semelhanças entre todos os animais. Explique aos alunos que a tartaruga representada é uma pessoa com o corpo pintado e colocado sobre um cenário que reproduz o fundo do mar. Se possível, mostre a eles o vídeo feito pelo artista, no qual é possível notar a pintura corporal e a posição da modelo que a fazem parecer uma tartaruga marinha. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9L8psxXghmc&feature=youtube>. Acesso em: 23 mar. 2020.). Ao analisar essa manifestação artística que estimula a reflexão dos alunos sobre a relação homem e natureza, contribui-se para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 3 e 4 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Com base nas questões propostas na *Conversa inicial*, é possível verificar o entendimento prévio dos alunos a respeito do ser humano. Ao longo do capítulo, são discutidas características importantes das sociedades humanas, como a linguagem verbal, a cultura e a racionalidade. Ao propor essas discussões, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 1 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105.

Comente com os alunos que a reflexão sobre a própria existência é compreendida como uma especificidade do ser humano e configura o primeiro passo para a compreensão do mundo. A capacidade de interpretar e compreender o mundo por meio do pensamento é chamada *razão*. Na tradição ocidental, pretende-se com a ideia de razão diferenciar o ser humano do restante da natureza, elevando-o a outro patamar. Desse modo, entende-se o ser humano como aquele que possui um discurso racional, um logos, por meio do qual pode explicar o mundo. Aristóteles foi um dos filósofos que deu início a essa concepção. Ele formalizou uma lógica que serviu como instrumento para organizar as ideias e chegar a conclusões rigorosas.

Para Aristóteles, a *lógica* se baseia em princípios racionais e em silogismos. Proponha aos alunos os silogismos a seguir e peça-lhes que identifiquem o que é válido e verdadeiro.

"Todo gato é mamífero.
Miau é um gato.
Miau é mamífero."

"Todo gato é mamífero.
Lulu é um mamífero.
Lulu é gato."

MORTARI, Cezar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial, 2001. p. 17.

Considerando que Miau é um gato e Lulu é um cachorro, pode-se afirmar que o primeiro silogismo é válido, pois a conclusão decorre logicamente das premissas. Como elas também são verdadeiras, trata-se de um silogismo verdadeiro, sendo, portanto, um argumento correto. O segundo silogismo, apesar de apresentar premissas verdadeiras, tem uma conclusão falsa, que não decorre logicamente das premissas. Nesse caso, é considerado um argumento inválido.

Em seguida, comente que o conceito de *orientalismo* se refere à projeção invertida do Ocidente (que se vê como racional, lógico e civilizado) no Oriente (que é visto pelo Ocidente como irracional, ilógico e não civilizado), e que essa ideia justificou a dominação de povos de culturas distintas. Destaque a existência de outras racionalidades, além da ocidental, que é pautada na filosofia grega e na diferenciação entre o ser humano e o restante da natureza. Cite as contribuições das filosofias indiana, moísta e africana para a compreensão do ser humano. Ao discutir a noção de orientalismo e outras lógicas e racionalidades, utiliza-se conhecimentos historicamente construídos que possibilitam o entendimento da dicotomia entre Ocidente/Oriente, desnaturalizando preconceitos e incentivando a empatia e o respeito aos outros, com acolhimento e valorização da diversidade, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 9 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS502.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 12*

1. Resposta pessoal. É possível que os alunos citem, por exemplo, a racionalidade ou uma suposta superioridade cognitiva dos seres humanos em relação aos demais animais.
2. Os seres humanos apresentam comportamentos instintivos como os outros animais. É importante apontar, contudo, o fato de que os seres humanos não se afastam nem se aproximam totalmente da natureza, pois vivem entre as duas instâncias: a do que é natural e a do que é criação humana. Do mesmo modo, algumas pesquisas recentes têm indicado que a diferença entre os seres humanos e determinados animais pode não ser tão radical quanto se imagina.

Reflita — *Página 17*

Os alunos podem citar vários exemplos. De maneira geral, quando se acredita que o outro – alguém que, por exemplo, professe uma religião diferente, tenha um posicionamento político oposto, apresente gostos musicais diversos ou se identifique com outra visão de mundo – pensa de maneira muito diferente, considera-se a própria razão superior, sem uma reflexão a respeito das razões do outro. Esse posicionamento deve ser criticado, pois com base nele cala-se o outro, em vez de se conviver com a diversidade e respeitá-la. Além disso, há um costume de criticar atos que se dão por impulso ou nos quais o sentimento está fortemente presente, por considerá-los inferiores a decisões baseadas na razão, como se outras instâncias, como o inconsciente, não atuassem nas decisões dos seres humanos. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS503.

Explore — *Página 21*

Na citação, Mogobe Ramose argumenta que, conforme a filosofia ubuntu, o sujeito torna-se humano por meio do reconhecimento da humanidade no outro. Por esse princípio, o indivíduo que considera os outros menos humanos que ele não é capaz, portanto, de se tornar humano.

EM MODERNA

Analisando — *Páginas 23 e 24*

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao discutir a contribuição de teorias acerca da natureza, dos seres vivos e da raça para a criação de um imaginário sobre a África, considerando os habitantes desse continente inferiores aos europeus, dialoga-se com a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT305.

A seção traz um texto do filósofo camaronês Achille Mbembe sobre a visão construída pela Europa sobre si mesma e sobre os demais povos, especialmente os africanos, encarados pelo prisma da dissemelhança. Ao analisar criticamente o texto do filósofo africano, é possível argumentar e defender pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos e o posicionamento ético, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 2 e 7. A análise do texto contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

1. Algumas expressões são: "existência objetal"; "vida vegetal e limitada"; "estátuas sem linguagem nem consciência de si"; "entidades humanas incapazes de se despir de vez da figura animal com que estavam misturadas"; "se desfaziam e se destruíam como animais"; "confundir tornar-se humano com tornar-se animal". Ao identificar essas expressões no texto, os alunos compreendem a violência, especialmente simbólica, praticada pelos europeus contra os povos africanos, sob o prisma da dissemelhança, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.
2. Ao considerar os não europeus, e especificamente os africanos, "menos racionais" e "menos humanos", os europeus justificavam o discurso de que era possível ajudá-los a "progredir", a caminhar rumo à humanidade, o que seria possível graças à colonização, que ganhou, assim, um viés "humanizador".
3. A ideia de raça e, consequentemente, a noção de superioridade racial apresentam, de acordo com Mbembe, caráter ficcional e ideológico. Por meio dessa ideia, os europeus conseguiram dividir, diferenciar e classificar os indivíduos como mais ou menos humanos, considerando-se o centro do mundo e o ponto mais elevado da humanidade.
4. Apesar de, nos últimos anos, haver iniciativas e até mesmo leis para incentivar o conhecimento da história e da cultura africanas, os alunos podem relatar que, muitas vezes, a produção cultural do continente africano, as especificidades de cada região, a literatura, a filosofia e até mesmo os eventos político-econômicos são pouco divulgados em nosso país, havendo a impressão de que a visão que predomina com relação à África é a de vazio e desconhecimento. Ao tratar das oposições dicotômicas entre europeus e africanos, reconhecendo a existência de um vazio em relação à África, mobiliza-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS203.

Atividades — *Página 25*

1. Os exemplos podem variar. Sugestão de resposta:
"Todos os cachorros são mamíferos.
Pancho é um cachorro.
Logo, Pancho é mamífero".

Esse silogismo é válido, pois a conclusão decorre das premissas, e é verdadeiro, pois, se Pancho é um cachorro e todos os cachorros são mamíferos, pode-se concluir que Pancho é um mamífero.

Ao recorrer à imaginação e à criatividade para formular silogismos válidos e verdadeiros, explicando com base nos conhecimentos adquiridos os motivos pelos quais cumprem tais critérios, mobiliza-se a competência geral da Educação Básica 2.

2. **a)** A afirmação de Calvin é incorreta. Apesar de ser uma convenção, a linguagem verbal precisa seguir regras para ser usada na comunicação. Desse modo, não é possível afirmar que as palavras podem ter qualquer significado.

   b) Apesar de a língua ser passível de transformação, incorporando gírias e neologismos, é improvável que um idioma se torne incompreensível para duas pessoas que convivem e compartilham a mesma cultura, pois o aprendizado e a transmissão da linguagem ocorrem pela troca cultural, sendo difícil haver uma quebra tão significativa no idioma a ponto de impossibilitar a comunicação.

Ao utilizar a tirinha para problematizar as particularidades e as complexidades da linguagem na transmissão das compreensões e interpretações de mundo, um processo histórico arraigado na cultura, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS106.

3. **a)** Com essa afirmação, o autor quis dizer que o lugar que chamamos hoje de Oriente, assim como a visão que temos a respeito dele, foi construído historicamente. Desse modo, ele desnaturaliza nossas concepções sobre o assunto.

   b) Como o Ocidente constrói uma visão do Oriente de modo que este seja uma projeção invertida daquele, a existência do Oriente pode ser entendida como uma construção humana por meio da qual o Ocidente se identifica e se diferencia. Desse modo, como afirma o autor, essas duas entidades geográficas se "apoiam e, em certa medida, refletem uma à outra".

Ao analisar as ideias filosóficas presentes no texto sobre a matriz conceitual do orientalismo, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 1 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS102.

4. O autor das notícias falsas vale-se de uma argumentação falaciosa, pois recorre ao prestígio de "pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro" para justificá-las. Os sinais de que os dados são falsos estão, sobretudo, na maneira genérica pela qual o texto se refere às autoridades. Quais são os pesquisadores mencionados? O que eles estudam? Que grupo de pesquisa eles integram? Um texto bem

MANUAL DO PROFESSOR

embasado deveria apresentar essas informações de modo preciso, indicando também os artigos ou as publicações nas quais as informações veiculadas pudessem ser conferidas.

5. Com a pesquisa, é possível constatar que existe uma produção filosófica no continente africano, apesar de a tradição filosófica ser bastante eurocêntrica, contribuindo com o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*. Os temas podem ser divididos em grupos e os resultados das pesquisas devem ser compartilhados com o restante da turma. Sobre os *podcasts*, há uma série de tutoriais na internet ensinando a melhor maneira de elaborá-los e gravá-los.

Ao propor a pesquisa sobre as principais linhas de pensamento da filosofia africana e a produção de *podcast*, os alunos deverão selecionar evidências, compor argumentos e sistematizar dados e informações, contribuindo com o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 2 e 9 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Para você acessar

Filosofia africana.

<https://filosofia-africana.weebly.com/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o *site* apresenta diversos textos sobre a filosofia africana e afro-brasileira, contribuindo para que o estudo da filosofia não se atenha às referências eurocêntricas.

Referências complementares

Para obter mais informações a respeito da cultura e do papel que esta desempenha na vida social, recomendamos a leitura da obra: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Sobre a compreensão da razão como o que distingue, fundamentalmente, o ser humano do restante da natureza, recomendamos a leitura de: MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

A respeito da crítica da comunidade árabe ao filme *Aladdin*, consulte: AL SULTANY, Evelyn. Por que o novo *Aladdin* reforça estereótipos sobre a cultura árabe? *Revista Galileu*, 30 maio 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2019/05/por-que-o-novo-aladdin-reforca-estereotipos-sobre-cultura-arabe.html>. Acesso em: 3 jan. 2020.

Para obter mais informações sobre a ciência e a lógica no Oriente, consulte: RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge*: Oriente, Roma e Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. v. 2.

A respeito do conhecimento sobre a suposta superioridade racional dos europeus, vale a leitura da obra do antropólogo e etnólogo francês contemporâneo Pierre Clastres, em *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

As teorias citadas do linguista Michael Tomasello podem ser consultadas em: TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1999. TOMASELLO, Michael. *A natural history of human thinking*. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2014.

Mais informações sobre os macacos da ilha Koshima podem ser consultadas em: MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? *Horizontes Antropológicos*, v. 7, n. 16, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200008>. Acesso em: 6 jan. 2019.

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito do orientalismo e da filosofia africana, sugere-se as referências a seguir.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli, CREMA, Everton; NETO, José Maria de S. (orgs.). *Orientalismo conectado*. Rio de Janeiro: Edições Especiais sobre Ontem, 2019.

MACHADO, Adilbênia F. *Filosofia africana*: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.

NICHOLSON, Andrew J. Orientalismo, interpretação e o estudo da filosofia indiana no Ocidente. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/4618/1/2315-5499-3-PB.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

RAMOSE, Mogobe. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaios Filosóficos*, v. 4, out. 2011. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAPÍTULO 2.
Viver em sociedade

Apresentação

Nesse capítulo, é discutida a vida em sociedade com base na compreensão do processo de socialização do indivíduo e da convivência com diversidade social (gênero, religiosa e étnica). Além disso, são apresentados os primeiros pensadores que se dedicaram ao estudo da sociedade, como Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, e suas teorias a respeito das mudanças sociais ocorridas com o avanço do capitalismo no fim do século XIX.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

MODERNA

Orientações didáticas

Com base na obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, é possível discutir a composição da sociedade na abertura do capítulo. Fale sobre a biografia de Tarsila do Amaral e o contexto em que a obra foi produzida. Posteriormente, proponha aos alunos a identificação dos personagens na tela. Conte com os alunos a quantidade de homens e mulheres brancos, negros e indígenas. Peça-lhes que identifiquem outras características da obra, como elementos de religiosidade e nacionalidades.

Em seguida, pergunte aos alunos o que é sociedade e apresente a concepção das Ciências Humanas e Sociais, explicando que essas ciências envolvem o estudo do ser humano, sua relação com a sociedade e as diversas manifestações das ações humanas. Se julgar conveniente, cite os componentes curriculares que formam essa área do conhecimento; por exemplo, sociologia, filosofia, história e geografia.

Comente que, a partir dos séculos XVIII e XIX – na busca do entendimento dos processos que originaram as mudanças sociais ocorridas nesse período – entre elas a industrialização, o capitalismo, o nacionalismo e o Estado democrático –, a sociologia constituiu um campo do conhecimento. Destaque que Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber são considerados os fundadores da sociologia. Leia os textos com os alunos, identificando as propostas teóricas de cada um desses pensadores e os processos históricos que estão na origem de suas ideias.

Para explicar aos alunos como Auguste Comte compreendia a sociedade, utilize as imagens da página 28. Para esse pensador, assim como as células de um organismo ou as engrenagens de uma moenda que funcionam harmonicamente com regularidade e coesão, a sociedade age conforme a prerrogativa da ordem e da harmonia. Assim, as três imagens representam a importância da ordem e da coesão entre as diversas partes para o funcionamento regular das diferentes estruturas.

Para compreender o conceito de *fato social* e a teoria sociológica de Émile Durkheim, é fundamental que os alunos entendam o que são coerção, exterioridade e generalidade. Segundo Durkheim, a *coerção* ocorre por meio de sanções legais, definidas na sociedade pelas normas jurídicas, ou de sanções espontâneas, em resposta a condutas consideradas inadequadas por determinado grupo. Multas de trânsito são exemplos de coerções legais, pois estão previstas pela legislação que regula o tráfego de veículos em vias públicas. Os olhares de reprovação direcionados a quem usa uma roupa considerada inadequada pelos membros da sociedade, por exemplo, constituem coerções espontâneas. A *exterioridade* se refere às ações enraizadas na sociedade e realizadas inconscientemente, como participar de festas populares e usar provérbios. Já a *generalidade* se refere à ocorrência frequente de determinados fatos na sociedade.

Ao notar a incidência de suicídios na Europa no final do século XIX, Durkheim decidiu estudar o tema e percebeu que havia tendência à generalidade. Em estudos como esse, ele demonstrou que, embora as pessoas possam se identificar como indivíduos livres, seus comportamentos muitas vezes são socialmente determinados.

Para que os alunos compreendam os estudos de Max Weber é importante explicar-lhes que nem toda ação é social. Para ser caracterizada como social, a ação do indivíduo deve ter sentido atribuído a algo ou a alguém. Por exemplo, a preparação de uma aula é uma ação social, pois o professor a planeja pensando nos alunos com os quais irá compartilhar o conteúdo. A abertura de um guarda-chuva após outras pessoas fazerem isso não é uma ação social, pois não tem sentido atribuído; é apenas a imitação do que as demais realizam.

Destaque o fato que o indivíduo aprende a fazer parte da sociedade em diferentes momentos. A convivência com a família constitui a *socialização primária*, a partir da qual se desenvolvem relações mais complexas, que envolvem o convívio na escola e no bairro, alcançando a *socialização secundária*. A escola cumpre um papel decisivo na socialização secundária do indivíduo, pois nessa instituição, ele vai conviver com colegas, professores e demais funcionários, interagindo com pessoas e valores que não são familiares. Além disso, vai conviver com mais diversidade cultural, geracional, religiosa ou racial/étnica.

Pergunte aos alunos como é a convivência entre eles e os professores ou funcionários da escola. Questione se eles já presenciaram situações de desigualdade de gênero ou racismo no ambiente escolar. Procure identificar situações de conflitos e mediá-las, ressaltando a importância da empatia e do respeito ao outro.

Sobre as relações de gênero, explique que é possível analisá-las com base em três abordagens. De acordo com a primeira, as diferenças derivam de aspectos da biologia humana que interferem no comportamento social dos indivíduos. Por exemplo, a agressividade é, segundo essa abordagem, um fator que determina a masculinidade; no entanto, sociólogos verificaram que ela varia conforme a sociedade e ambos os gêneros apresentam esse comportamento. A segunda abordagem refere-se à socialização por meio das relações de gênero, isto é, uma criança nasce com o sexo biológico definido e aprende as características referentes à distinção entre masculino e feminino no decorrer de sua convivência em sociedade. Conforme a última abordagem, tanto o sexo quanto o gênero são definidos socialmente; portanto, a modelação social do gênero e a conformação biológica do indivíduo estão sujeitas às forças sociais.

Com relação à discussão de raça e etnia, comente com os alunos que o sociólogo Oracy Nogueira (1917-1996) foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a reforçar a existência de preconceito racial no Brasil. No artigo "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil", ele mostrou que o preconceito racial no Brasil é marcado pelas características fenotípicas, relacionadas à cor da pele e ao tipo de cabelo, e que é possível levar a população negra a alcançar uma situação social diferente.

EM OBRA

O artigo foi publicado em: *Tempo Social*, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006. (Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.).

Se julgar conveniente, analise algumas passagens do artigo com os alunos, evidenciando os problemas relacionados à manutenção do preconceito racial no Brasil. Ao desnaturalizar e problematizar a desigualdade social e o preconceito racial, é possível promover os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 26*

1. Espera-se que os alunos reflitam sobre a organização da sociedade e sua importância para cada indivíduo. A fim de ampliar o debate, proponha outras questões: como seria a vida se não houvesse organização social? Como seria viver isoladamente?
2. Sim. Espera-se que os alunos sejam estimulados à reflexão sobre questões relacionadas à sociedade e introduzidos ao diálogo, tendo a sociologia como base dessas reflexões.
3. A obra representa a diversidade étnica e cultural dos operários das fábricas instaladas em São Paulo no início do processo de industrialização do Brasil, e permite uma análise sobre a diversidade da sociedade brasileira.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao refletir sobre a composição da sociedade, por meio da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, uma importante manifestação artística, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 3 e a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602.

Reflita — *Página 33*

A atividade pode ser desenvolvida oralmente, em uma roda de conversa com a participação da turma. Reflita com os alunos sobre os motivos pelos quais eles usam determinado acessório ou roupa: pela influência da família e de amigos ou pela influência da mídia, que incentiva o consumo de determinados produtos. Ao analisar os objetos do cotidiano e relacioná-los aos valores, às crenças e às práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Vida familiar e social*.

Explore — *Página 35*

Ao comparar os gráficos, espera-se que os alunos observem que o percentual de adeptos de algumas religiões aumentou entre 2000 e 2010. Foi o caso dos evangélicos e de seguidores de outras religiosidades. Já o percentual de católicos diminuiu cerca de 9% no mesmo período. Pergunte aos alunos se as pessoas de seu convívio seguem alguma religião e compare essas informações com as dos gráficos. Em seguida, problematize a questão da religião no Brasil, destacando a importância da liberdade religiosa e do respeito às diferenças.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao analisar os gráficos sobre a distribuição percentual da população, segundo grupos de religião, mobiliza-se a habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT102.

Reflita — *Página 37*

Com essa atividade, pretende-se mostrar aos alunos que a visão essencialista de gênero, com base na qual se relacionam características sociais ao sexo biológico, está presente em diversas áreas da vida em sociedade.

Promova a desnaturalização da associação entre tipos de ocupação e o sexo de quem as exerce, já que, socialmente, ainda permanece a visão de que há trabalhos masculinos e femininos. Por exemplo, as mulheres tendem a trabalhar nas áreas de enfermagem, docência e outras ligadas ao cuidado de outras pessoas. Já os homens tendem a escolher profissões que envolvem força e são maioria em áreas como a de construção civil. Espera-se que os alunos identifiquem a limitação existente nessa visão, com base na qual se promove a desigualdade de gênero, principalmente no mercado de trabalho. Ao analisar situações da vida cotidiana (valores e condutas) relacionadas à ocupação profissional de homens e mulheres, contribui-se para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos* da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Atividades — *Página 39*

1. Sim, pois a torcida pode ser entendida como um conjunto de pessoas que apresentam algo em comum. As relações entre elas podem ter um viés de emoção coletiva, mas também ser baseadas em fins políticos e econômicos. Além disso, a torcida pode elaborar formas de se organizar para ir aos jogos, cultivar expectativas em relação ao time, construir uma relação com a tradição do clube e do futebol, estabelecer razões para manter e mesmo para acirrar as rivalidades, entre outros aspectos. Grandes eventos esportivos também podem ser estudados por envolver mobilização da sociedade, construção de infraestrutura, geração de empregos, reorganização dos espaços etc.
2. d.
3. b.
4. Trata-se de um conflito étnico. Converse com os alunos sobre a territorialidade dos conflitos étnicos. Comente com eles que o território é importante para a constituição da ideia de nação, que tem por base elementos como a cultura, o idioma e a identidade dos sujeitos. Apresente outros exemplos de disputas territoriais com base na questão étnica. Na Espanha, além do País Basco, habitantes da região da Catalunha também reivindicam a independência, pois a população local tem cultura e idioma próprios (o catalão).

MANUAL

Ao avaliar os processos de formação dos territórios considerando os conflitos relacionados à diversidade étnico-cultural, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

5. Espera-se que com a pesquisa proposta os alunos percebam a diversidade religiosa no país, exercitando uma postura relativista em relação ao assunto, com base em um conhecimento mais aprofundado de suas características. Além disso, espera-se que compreendam que a existência de religiões com poucos adeptos não implica a diminuição de sua importância.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito da sociologia e do ensino, sugere-se as referências a seguir.

BOTELHO, André (org.). *Essencial sociologia*. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2013.

FRAGA, Alexandre B. *et al*. *Dilemas e perspectivas da sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

SETTON, Maria da Graça J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200015>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAPÍTULO 3.
A cultura e seus múltiplos sentidos

Apresentação

Nesse capítulo, é discutido o sentido da palavra *cultura* como o resultado dos saberes e das tradições elaborados por grupos humanos no processo de construção simbólica da realidade. Além disso, é abordada a perspectiva científica da cultura de acordo com a antropologia. Apresentam-se também as características da cultura erudita e da cultura popular, destacando processos como as circularidades e as hibridizações culturais.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas neste capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

Orientações didáticas

Com base na imagem de abertura do capítulo, ressalte a importância da cultura, afirmando que ela se modifica com o decorrer do tempo. Problematize a questão: a cultura pode ser apagada, como sugere o grafite de Banksy? É importante que os alunos compreendam a cultura como o resultado de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de milhares de anos, como um conjunto de códigos construídos por grupos humanos.

Converse com os alunos sobre a cultura como elemento fundamental para a formação da identidade nacional, que envolve ideias e sentimentos dos indivíduos sobre determinado território. Essas ideias e sentimentos são unificados em símbolos que representam a identidade de uma nação. Pergunte-lhes que símbolos representam a ideia de ser brasileiro. Espera-se que eles citem alguns símbolos básicos, como a bandeira e o hino nacional, e outros presentes na cultura, como o futebol, o Carnaval e alguns alimentos. Com base nas respostas, apresente a história da construção de cada símbolo, sua relação com a cultura brasileira e sua importância para a formação da identidade nacional. Essa discussão contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204, pois ressalta os elementos que formam a identidade nacional.

Sobre o conceito de cultura, destaque a corrente *evolucionista*, pautada nos estudos de Edward Burnett Tylor, que classificava as culturas de acordo com a escala de civilização, considerando as nações europeias civilizadas e os "povos selvagens", primitivos. Comente que a divisão em civilizada e primitiva é equivocada, pois a cultura deve ser analisada no âmbito da alteridade, compreendendo o que é próprio dela e evidenciando suas contribuições para a vida do grupo social. Ao analisar tipologias evolutivas dicotômicas, como a ideia de cultura civilizada e cultura primitiva, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105.

Se considerar conveniente, proponha aos alunos uma atividade para aproximá-los do método de pesquisa mais popular da antropologia: a etnografia. Conforme o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006), explique que a etnografia é a descrição densa de determinado fato, fenômeno ou prática cultural, por meio da observação participante, ou seja, da inserção do indivíduo em determinado grupo para observá-lo e entender a lógica de suas práticas culturais. Com base nisso, ele relata suas observações em um texto etnográfico. Para realizar a atividade, peça aos alunos que escolham um acontecimento, uma festa ou um ritual, participem dele e, posteriormente, descrevam o local onde aconteceu, o que observaram e como eram e o que faziam as pessoas que estavam lá. Solicite a eles que descrevam, ainda, o que apreenderam sobre os sentimentos dessas pessoas e como interpretaram essa experiência cultural. Peça-lhes que apresentem o resultado dessa experiência etnográfica aos colegas em sala de aula. Espera-se que, ao realizar essa atividade, os alunos tenham contato com a etnografia e a reconheçam como um método utilizado para descrever e interpretar a cultura de grupos sociais diversos, desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

Antes de iniciar a discussão sobre cultura erudita e cultura popular, peça aos alunos que pesquisem na internet exemplos dessas culturas. Faça duas listas na lousa e pergunte a eles o que entendem pelos dois tipos de cultura, construindo coletivamente as definições de ambos, suas diferenças e confluências, e relacionando-os aos exemplos apresentados em sala de aula.

Atente para que a definição de cultura popular não seja confundida com a de cultura de massa. A definição de cultura de massa é feita com base no entendimento de quem

MANUAL DO PROFESSOR

consome o produto cultural e não no de quem o produz. Assim, minisséries, filmes, música pop ou *hip-hop* não fazem parte da cultura popular, diferentemente de manifestações como o Carnaval, os folguedos populares, a capoeira e o maracatu.

Comente que a cultura popular deriva de um processo de criação coletiva, transmitida de geração a geração. Um exemplo interessante da cultura popular é o *repente*, que está presente em todos os estados da Região Nordeste do Brasil e naqueles que recebem imigrantes nordestinos. O repente é uma expressão artística na qual dois cantores – também chamados repentistas – são desafiados a criar poemas sobre determinado assunto, no improviso. Proponha aos alunos a criação de repentes, utilizando o formato de sextilhas (estrofe de seis versos, entre as quais rimam o segundo, o quarto e o sexto versos), escolha um tema e promova um sarau para a apresentação das composições. Ao escrever as sextilhas e produzir os repentes, os alunos se apropriam da poesia, um importante gênero textual, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Para você ler

***A poética do improviso*: prática e habilidade no repente nordestino**

João Miguel Sautchuk. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

Com base no aprendizado prático da cantoria, o autor descreve o fazer poético dos repentistas, por meio de um estudo etnográfico. Ele narra a trajetória dos repentistas que se tornaram poetas, refletindo sobre o processo de reprodução da cantoria, como um ensinamento adquirido desde a infância, e o de reprodução de valores estruturais da vida social.

No Brasil, as manifestações da cultura popular diferem conforme a região. Organize os alunos em cinco grupos e defina uma região do país para cada grupo pesquisar. Solicite aos grupos que façam um levantamento sobre as manifestações culturais típicas da região, considerando expressões musicais, teatrais, plásticas (artesanato, pintura ou escultura) ou poéticas (quadras, rimas etc.). Oriente-os a registrar suas descobertas em um relatório, evidenciando a relação entre o território e o desenvolvimento das manifestações artísticas. Ao final da pesquisa, organize com eles a apresentação dos resultados. Ao relacionar as manifestações culturais com a sua região de ocorrência, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Explique aos alunos que a procura por objetos culturais populares no Brasil foi realizada pela Missão de Pesquisas Folclóricas na década de 1930. Essa missão foi idealizada por Mário de Andrade com o objetivo de investigar os aspectos formadores da identidade nacional, principalmente os relacionados à dança e à música nas regiões Norte e Nordeste. Se julgar conveniente, proponha aos alunos que acessem o *Acervo de pesquisas folclóricas de Mário de Andrade: 1935-1938* (São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2000.) e observem os objetos culturais que fazem parte dele. (Disponível em: <http://centrocultural.sp.gov.br/site/wp-content/uploads/2016/10/CCSP-catalogo-missao-pesquisas-folcloricas.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.). Estimule-os a procurar outras informações sobre os objetos culturais listados. Ao analisar diferentes objetos culturais que constituem elementos da identidade nacional, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

Diferencie os conceitos de circularidade cultural e hibridização cultural. Comente que as trocas culturais entre diferentes camadas sociais se referem às *circularidades culturais*. Já a junção de diferentes manifestações culturais, dando-lhes nova interpretação, constitui *hibridização cultural*.

Explique aos alunos que Carlo Ginzburg, ao tentar entender o que houve com Menocchio, selecionou evidências e relacionou-as aos processos políticos, econômicos e sociais da época da Inquisição. É importante que os alunos entendam que uma sociedade movida pelo medo acabou por encurralar os que constituíram uma visão original do mundo, como Menocchio.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 40*

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos afirmem que a cultura é o conjunto de códigos construídos pelos grupos humanos para criar significados sobre a realidade e, com base neles, construir identidades pessoais e coletivas, elaborando processos de pertencimento. Cada grupo constrói e reconstrói tais códigos, o que faz da cultura algo dinâmico e específico a cada sociedade.
2. Espera-se que os alunos mencionem, por exemplo, a língua, as crenças, as expressões artísticas e as formas de se alimentar e de se vestir como elementos e práticas presentes no cotidiano deles que representam a ideia de cultura. No desenvolvimento do capítulo, retome os exemplos apresentados pelos alunos, a fim de estabelecer a relação entre os elementos cotidianos e os conceitos.

Reflita — *Página 43*

É importante que os alunos percebam que as atitudes etnocêntricas estão presentes na vida das pessoas. O etnocentrismo se manifesta, por exemplo, quando uma pessoa considera inferiores a cultura de outras regiões do país ou o modo de vida dos povos e das comunidades tradicionais. Outra atitude etnocêntrica é a de considerar a cultura de outros países superior à brasileira. É importante destacar o fato de que essas atitudes podem levar ao racismo, à xenofobia e ao preconceito. Ao identificar atitudes etnocêntricas em situações cotidianas, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102.

Explore — *Página 46*

Espera-se que os alunos percebam que, embora ocorram em tempos históricos diferentes, os dois eventos apresentam características semelhantes,

REPRODUÇÃO

como a presença de música e de dança. Entre as características que as diferenciam da cultura erudita, está o fato de serem expressões da cultura popular. Ao comparar as imagens de manifestações culturais de diferentes épocas e refletir sobre as culturas popular e erudita, mobiliza-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS105.

Reflita — *Página 47*

A atividade contribui para o entendimento do Carnaval como festa política, utilizada tanto para a subversão da ordem, estabelecida pela ausência de regras, como para a sua contestação. É possível verificar isso em letras dos sambas-enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro e de São Paulo, em temas escolhidos pelos blocos de rua, pela caracterização dos bonecos de Olinda etc. Ao selecionar letras de canção e imagens que retratem o tom de crítica presente no Carnaval, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Analisando — *Página 48*

1. O Festival Folclórico de Parintins apresenta diversas características comuns à cultura popular, como a participação das galeras (população local), o acesso gratuito e a encenação das lendas indígenas, que contribuem com a transmissão das tradições. Há ainda um forte componente de identidade da população com os bois Garantido e Caprichoso.
2. Espera-se que os alunos percebam que o Festival Folclórico de Parintins é um espetáculo de grandes proporções que atrai canais de transmissão, patrocinadores e turistas. Isso estimula a ampliação de uma rede de serviços, como transporte, alimentação e hospedagem para atender os visitantes. Assim, uma festa destinada ao entretenimento popular transformou-se para atender a fins comerciais.
3. Resposta pessoal. É importante que os alunos conheçam a diversidade das manifestações folclóricas de sua região, para valorizarem a cultura popular, e sua influência na economia, na política e na vida cultural do lugar onde vivem. Além disso, a atividade contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Diversidade cultural*. Ao valorizar e analisar o Festival Folclórico de Parintins e uma manifestação cultural da região onde os alunos vivem, identificando conhecimentos, valores e práticas, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 3 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

Atividades — *Página 51*

1. a) A ideia central do texto é a de que não existem culturas iguais, pois elas se desenvolvem por diversos caminhos. Os alunos podem justificar a resposta com o trecho: "Até o exame mais superficial mostra que os mesmos fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos".
   b) Franz Boas critica a teoria antropológica do evolucionismo.
2. a) A grande tradição, por ser a cultivada em instituições, é a cultura erudita. A pequena tradição, por ser a cultivada pelos iletrados, é a cultura popular.
   b) Sim. Existem autores que contestam essa distância entre as culturas popular e erudita, argumentando que elas se retroalimentam, ou seja, um grupo busca inspiração nas criações do outro, dando-lhe aparência de algo pertencente ao grupo produtor. Assim, a divisão entre cultura popular e cultura erudita é tênue, o que torna difícil separá-las.
3. b.
4. a) Reforce a necessidade de apenas descrever as imagens, prestando atenção aos personagens, às roupas e aos locais em que as festividades estão ocorrendo.
   b) Espera-se que os alunos percebam que as imagens apresentam elementos das culturas popular (tanto o Carnaval de Veneza quanto o de Recife são manifestações coletivas e possuem uma função social) e erudita (as fantasias são inspiradas nas vestimentas da alta nobreza), sendo exemplos de hibridização cultural, pois reúnem diferentes manifestações, dando-lhes outras interpretações.
5. Nesse debate, os alunos devem apresentar argumentos para defender a resposta positiva ou negativa. Esses argumentos devem ser embasados em dados e informações confiáveis, obtidos por meio de uma pesquisa feita em revistas e livros impressos e na internet. Comente com eles que é interessante atentar para os costumes que julgam comuns graças à globalização, como a padronização de comportamentos e hábitos de consumo.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao debater questões polêmicas de relevância social, como a ideia de cultura única, é necessário recorrer a dados e informações confiáveis para sustentar argumentos e opiniões, mobilizando a competência geral da Educação Básica 7 e a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito da cultura como patrimônio e elemento de transformação social, sugere-se as referências a seguir.

BURKE, Peter. Cultura popular e transformação social. *In*: *Cultura popular na Idade Moderna*: Europa 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e a cultura. *Tempo Social*, v. 14, n. 1, maio 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702002000100002>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. *Mediações*, v. 14, v. 1, p. 218-236, jan./jun. 2009.

CAPÍTULO 4.
Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais

Apresentação

Nesse capítulo, aborda-se a produção do espaço geográfico pela sociedade e estudam-se também os conceitos de paisagem e lugar. A paisagem pode ser entendida como a dimensão material da produção do espaço, constituída na interface da relação entre sociedade e natureza. O lugar se associa às dimensões culturais e simbólicas, pois se relaciona ao mundo vivido e percebido pelos indivíduos.

Além disso, discutem-se as características demográficas e as dinâmicas populacionais da sociedade, compreendendo-as como fatores de desenvolvimento econômico, assim como as teorias demográficas que orientaram a adoção de políticas populacionais e o planejamento familiar.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em geografia.

Orientações didáticas

Comente com os alunos que o espaço geográfico se refere àquele que foi construído ou produzido pelas sociedades, e que para entendê-lo é necessário considerar o tempo, a natureza, o trabalho e o modo de vida de cada grupo social. Explique a eles que, além da perspectiva material, a produção do espaço tem uma dimensão simbólica e cultural, construída de acordo com as concepções de mundo e os modos de vida dos grupos sociais, conferindo a ele singularidades.

Em seguida, proponha aos alunos a leitura detalhada dos *posters* do painel *A short history of America*, na página 53, com o objetivo de identificar as transformações ocorridas no espaço geográfico. Explique a eles que, ao longo do tempo, alguns elementos permaneceram no espaço, enquanto outros deixaram de existir. Destaque que a natureza representada no primeiro quadro pode ser entendida como o substrato inicial, transformado ao longo do tempo por meio do trabalho e do modo de vida da sociedade local.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao observar a seleção de *posters* do cartunista Robert Crumb, os alunos têm a possibilidade de desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Além disso, podem analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, mobilizando a competência geral da Educação Básica 3, a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Pergunte aos alunos o que eles entendem por paisagem e explique que ela pode ser entendida como a materialização do espaço geográfico, que passa por mudanças contínuas ao longo do tempo. Em seguida, peça-lhes que observem as duas imagens da orla de Santos, no litoral de São Paulo, na página 55: elas retratam paisagens do mesmo local, em diferentes momentos históricos. Na fotografia mais antiga, predominam elementos naturais, apesar de haver ocupação humana. Na foto de 2017, predominam elementos culturais, produzidos pelo processo de urbanização ocorrido em Santos. Com base nas imagens, pergunte-lhes que mudanças podem ser observadas na orla de Santos. Espera-se que os alunos apontem o adensamento populacional, a intensificação da urbanização com a verticalização, a impermeabilização do solo e o desmatamento. Ao propor a seleção de evidências extraídas da comparação das imagens, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Destaque a importância dos estudos demográficos para compreender determinada sociedade e as dinâmicas de seu espaço geográfico. Se julgar conveniente, proponha aos alunos a organização de um mapa conceitual com os principais elementos que compõem os estudos demográficos. Esse mapa deve conter as descrições dos conceitos trabalhados no capítulo, como o de população absoluta, o de crescimento vegetativo, o de taxa de natalidade, o de taxa de mortalidade e o de bônus demográfico, articulados por meio de linhas e setas, para propiciar o entendimento das conexões que devem ser estabelecidas entre eles.

Com base no mapa conceitual, retome os conceitos de população absoluta e densidade demográfica, e peça aos alunos que observem o gráfico *População mundial: porcentagem por país – 2018* e o mapa *Mundo: densidade demográfica – 2017*, ambos na página 58. Ajude-os a localizar no mapa os países do gráfico com maior porcentagem da população mundial, verificando se apresentam também a maior densidade demográfica. Em seguida, faça-os perceber que os países com maior densidade demográfica, isto é, os mais povoados, estão localizados majoritariamente na Ásia e na Europa.

Comente com os alunos que a distribuição populacional ocorre de maneira bastante desigual. Ressalte que as planícies asiáticas, nas quais a agricultura intensiva de arroz emprega bastante mão de obra, apresentam elevada concentração populacional, principalmente ao longo dos rios Indo (Paquistão), Ganges (Índia e Bangladesh), Mekong (península da Indochina), Azul e Amarelo (China). No Brasil, as maiores concentrações populacionais estão, por sua vez, ao longo da faixa litorânea e nas regiões Sul e Sudeste, enquanto, nos Estados Unidos, a população se concentra na costa leste, na região dos Grandes Lagos e em áreas da costa oeste. Explique que, embora esses países apresentem significativa concentração populacional, contêm vazios demográficos, isto é, áreas pouco povoadas, geralmente associadas a formas de relevo e climas que não favorecem as atividades humanas.

Além dos fatores naturais e históricos, as dinâmicas de expansão e concentração do capital contribuem para a distribuição da população no espaço geográfico. Por exemplo, se uma empresa decide investir na implantação de

EM ABERTURA

uma indústria em uma região, atrai pessoas e outras empresas para a área, que tende a polarizar economicamente o entorno. O mesmo ocorre quando há iniciativas e parcerias, públicas e privadas, para a implantação de um centro tecnológico ou de pesquisa científica. Tal centro atua como fator de atração populacional. Ao avaliar as diferentes formas de atuação dos fatores naturais e histórico-econômicos na ocupação humana e na produção do espaço, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 e EM13CHS206.

Oriente os alunos a observar a série de gráficos sobre a população mundial por continente ou por região, entre 2017 e 2100, conforme as projeções da Organização das Nações Unidas (ONU), na página 59, e pergunte a eles como será a dinâmica de crescimento da população na África, na Ásia e na Europa. Espera-se que eles percebam que na África haverá elevado crescimento da população: entre 2017 e 2100, a população africana passará de 1,3 bilhão de habitantes para 4,5 bilhões. Aproveite para retomar a informação presente no texto de que, nesse continente, a Nigéria será o terceiro país mais populoso do mundo em 2100. No caso da Ásia, as projeções revelam uma oscilação da dinâmica populacional, que deve crescer até 2050 e, depois, sofrer redução até 2100. Nesse continente, destaca-se o crescimento da população da Índia, que será o país mais populoso do mundo em 2100, conforme as projeções. Por fim, as estimativas indicam que na Europa haverá estabilidade durante o século XXI, com população média de 700 milhões de pessoas. Ao analisar a dinâmica de crescimento da população por meio de gráficos, os alunos recorrem à abordagem própria das ciências para formular argumentos com base em dados e informações divulgadas por fontes confiáveis, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 2 e 7 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS201.

Para compreender o processo de transição demográfica, os alunos devem mobilizar conceitos básicos da dinâmica populacional, como os de taxa de natalidade, taxa de mortalidade e crescimento vegetativo. Retome esses conceitos e auxilie os alunos na leitura do gráfico *Fases da transição demográfica*, na página 61. Explique a eles que a primeira fase da transição demográfica se caracteriza por elevadas taxas de natalidade e mortalidade, como ocorre na maioria dos países do continente africano. A segunda fase apresenta diminuição na taxa de mortalidade em razão de melhorias nas condições de saneamento e de saúde; no entanto, a de natalidade se mantém alta. A terceira fase se caracteriza pela diminuição da taxa de natalidade, acompanhando a de mortalidade, principalmente pela implementação de políticas de planejamento familiar. A quarta fase apresenta o equilíbrio entre as taxas de natalidade e de mortalidade em patamares baixos. Já a quinta fase se caracteriza pela taxa de mortalidade maior que a de natalidade, havendo declínio da população, como ocorre atualmente no Japão, na Croácia e na Ucrânia. Se julgar conveniente, proponha aos alunos que pesquisem exemplos de países que se encontram em cada uma das fases da transição demográfica, por meio da consulta de suas taxas de natalidade e mortalidade.

Em seguida, retome a importância da análise de uma pirâmide etária para a compreensão, por meio de uma representação gráfica, de determinadas características das populações: sua distribuição por faixas etárias e a proporção de indivíduos segundo o sexo. Peça aos alunos que comparem as pirâmides etárias de Angola e da Alemanha, reproduzidas na página 62, e citem fatores que influenciam esses perfis demográficos. Espera-se que eles comentem o baixo acesso à assistência médico-hospitalar, a pouca difusão de métodos anticoncepcionais e as condições deficitárias de saneamento como fatores que influenciam o perfil demográfico de Angola. No caso da Alemanha, eles podem mencionar as mudanças no comportamento reprodutivo, decorrentes dos processos de urbanização e industrialização, e a alta expectativa de vida do país, influenciada por fatores como cuidados médico-hospitalares amplamente disponíveis para a população, boas condições de saneamento, acesso à educação e adoção de hábitos e práticas de alimentação saudável e de atividade física.

Explique à turma que o chamado bônus demográfico ocorre em uma situação de transição demográfica na qual o número de pessoas em idade ativa é maior que o número de dependentes (idosos e crianças). Isso possibilita a ampliação do potencial produtivo de um país, pois torna disponível um grande contingente de mão de obra. Comente que alguns países asiáticos, como a Coreia do Sul, aproveitaram o bônus demográfico e se desenvolveram, investindo na educação dos jovens e na formação de mão de obra tecnicamente qualificada. Proponha aos alunos uma roda de conversa sobre a afirmação "A chave para aproveitar o bônus demográfico é permitir que os jovens exerçam seus direitos humanos e tenham a oportunidade de alcançar seu potencial", feita por Natalia Kanem, diretora-executiva do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), durante a cúpula sobre Cooperação Sul-Sul, ocorrida em Buenos Aires, em 2019. Incentive-os a refletir sobre a importância da educação em seus projetos de vida e na escolha de suas carreiras. (Disponível em: <https://nacoesunidas.org/chave-para-aproveitar-bonus-demografico-e-garantir-direito-dos-jovens-diz-unfpa/>. Acesso em: 25 mar. 2020.)

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao refletir sobre os direitos dos jovens à educação, à capacitação profissional e ao emprego, os alunos analisam as vulnerabilidades vinculadas a suas experiências e se deparam com um desafio contemporâneo – a inserção no mercado de trabalho –, podendo desenvolver a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT207.

MODERNA

Para você ler

***O Brasil no bônus demográfico*: uma janela de oportunidades e desafios**

Henrique Reichert e Pascoal José Marion Filho. *Revista Econômica do Nordeste*, v. 46, n. 3, p. 171-184, jul.-set. 2015.

O artigo trata das mudanças demográficas ocorridas no Brasil, identificando oportunidades, especialmente na educação, e desafios para a sociedade, como o aumento da produtividade para sustentar a população idosa e a manutenção do sistema previdenciário.

Sobre as políticas populacionais, comente que no Brasil, desde meados da década de 1990, a Lei nº 9.263 regulamenta o planejamento familiar e estabelece que o Sistema Único de Saúde (SUS) deve dar assistência às mulheres, aos homens e aos casais nesse sentido. Em 2007, foi implantada a Política Nacional de Planejamento Familiar para atender a população brasileira com ações educativas, distribuição de métodos contraceptivos e ampliação da oferta de serviços de saúde. Ainda assim, nos dias de hoje, a população de baixa renda tem pouco acesso a serviços de atendimento médico e hospitalar gratuitos e ao desenvolvimento de um planejamento familiar.

Alguns países da Europa Ocidental têm adotado políticas que incentivam o crescimento populacional, como o aumento do tempo da licença-maternidade e a licença remunerada para os pais após o nascimento de um filho. Na França, por exemplo, têm sido oferecidos vários subsídios para incentivar as famílias a terem filhos biológicos ou adotados. Há o "bônus bebê", que consiste em treze pagamentos quinzenais para custear despesas do recém-nascido e o pagamento de licença-maternidade. Além disso, o governo oferece subsídios para os estudos dos filhos adolescentes. Esses incentivos são semelhantes aos disponibilizados na Austrália.

Na China, por sua vez, as políticas populacionais foram mais rigorosas em razão do tamanho da população. A política do filho único, instituída em 1979, previa multas e restrições civis aos casais que tivessem mais de um filho. Em 2015, essa política chegou ao fim, deixando como consequências elevadas taxas de aborto, abandono de bebês (principalmente do sexo feminino) e uma população majoritariamente masculina.

Proponha aos alunos que comparem os períodos representados na linha do tempo *China: as quatro políticas populacionais* com o gráfico *China: taxa de fertilidade – 1960-2017*, ambos na página 70. Espera-se que eles notem que, entre 1962 e 1972, período entre a segunda e a terceira políticas demográficas chinesas, houve declínio na taxa de fertilidade, a qual, nas décadas seguintes, permaneceu diminuindo até meados da década de 1980. A permissão para ter o segundo filho se o primeiro fosse menina, em 1984, coincidiu com pequeno aumento da taxa de fertilidade nos anos seguintes. No entanto, a partir da década de 1990, a taxa voltou a cair e se estabilizou próxima de 1,5 filho por mulher desde 1995. Ao comparar diferentes fontes de informações, expressas em diversas linguagens, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

Comente com os alunos que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado como um contraponto do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica no desenvolvimento de um país. Destaque o fato de que o IDH ampliou a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, mas não abrange aspectos como democracia, participação, equidade e sustentabilidade, aspectos importante para a qualidade de vida e o bem-estar das populações. Para aplicar esse índice à realidade dos municípios brasileiros, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) criou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Peça aos alunos que observem o mapa *Brasil: IDHM – 2010*, na página 73, e questione-os sobre a variação desse índice no território brasileiro e a relação dele com as condições socioeconômicas das regiões do país. Espera-se que eles observem que os municípios com IDHM mais elevado formam uma área quase contínua que se estende pelo Sudeste, pelo Sul e por parte do Centro-Oeste, região também denominada Centro-Sul, centro dinâmico da economia brasileira, historicamente privilegiada do ponto de vista dos investimentos e das políticas pública voltadas aos processos de industrialização e urbanização. Em contrapartida, os municípios com IDHM mais baixos estão sobretudo no Norte e no Nordeste, regiões economicamente menos dinâmicas no conjunto nacional.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao abordar o desenvolvimento como matriz conceitual que fundamenta teorias sociais contemporâneas e índices socioeconômicos como o IDH, mobilizam-se a habilidade de Matemáticas e suas Tecnologias EM13MAT104 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 52*

1. Espera-se que os alunos citem informações sobre o tamanho (em números absolutos), a distribuição e a proporção da população por faixas etárias e por gênero, a composição étnico-racial, o local de moradia e a situação econômica, entre outras.
2. Espera-se que os alunos percebam que a foto retrata a divisa entre duas cidades (nesse caso, o Rio São Francisco), ligadas por uma ponte, e que comentem a ocupação urbana do espaço. Eles podem citar o adensamento populacional nas duas cidades e a produção agrícola no entorno como aspectos importantes da produção desse espaço. Ao analisar as formas, as estruturas e as funções que caracterizam a ocupação do espaço geográfico, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

EM ABERTA

3. Resposta pessoal. Para comparar as condições de desenvolvimento humano, espera-se que os alunos mencionem a escolaridade, a longevidade e a renda da população, dados utilizados para compor índices socioeconômicos, como o IDH. Para caracterizar a qualidade de vida, espera-se que eles levantem outros fatores, como a igualdade social, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, a qualidade e a conservação dos recursos ambientais e as possibilidades de participação política da população.

Explore — *Página 53*

Respostas pessoais. Os alunos podem se basear em imagens atuais e informações sobre os Estados Unidos que viram em jornais, revistas, filmes etc. Se julgar conveniente, apresente a eles todos os *posters* da série *A short history of America* e problematize as transformações no espaço, enfatizando que se trata da projeção de um cenário futuro, na qual o artista expressa seu ponto de vista. (Disponível em: <http://rcrumb.blogspot.com/2018/04/r-crumbs-15-panel-short-history-of.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.) Converse com eles sobre a sequência de quadros com as mudanças no município em que vivem, estimulando-os a expressar o que sabem sobre elas a fim de constatar que o espaço geográfico é dinâmico, construído e reconstruído pela sociedade mediante relações econômicas, sociais, políticas, simbólicas, culturais e de poder.

Explore — *Página 55*

Espera-se que os alunos comentem que o verbo escolhido pode indicar significados diferentes: pode ser o de apreciação visual, mas também sugere o ato de vender a vista de uma paisagem considerada cartão-postal do Rio de Janeiro, em que o turismo e o mercado imobiliário são bastante aquecidos. Estimule-os a refletir sobre a existência de paisagens como a da foto no lugar onde vivem, relatando as atividades econômicas que contribuíram para sua transformação ao longo do tempo. Auxilie-os a compreender a relação entre paisagem urbana, turismo e especulação imobiliária, reconhecendo os processos de valorização do espaço e gentrificação.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao relacionar a expressão artística às dimensões sociais e econômicas da realidade, identificando processos de valorização do espaço geográfico, mobiliza-se a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG604.

Reflita — *Página 56*

Respostas pessoais. Auxilie os alunos a compreender a noção de lugar como espaço vivido e experienciado, relacionando-o ao desenvolvimento de afetividades e da sensação de pertencimento. Com base nas reflexões da turma, valorize a importância da observação como uma das ferramentas (sensorial e cognitiva) da construção do raciocínio geográfico.

Reflita — *Página 57*

Respostas pessoais. Estimule os alunos a reconhecer as características demográficas básicas partindo de uma reflexão sobre a composição da própria família. Com a comparação das taxas de fecundidade das famílias, pretende-se possibilitar a identificação de tendências em um contexto social, contribuindo com o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Vida familiar e social*.

Analisando — *Página 63*

1. De acordo com o gráfico, os países africanos apresentavam uma expectativa de vida ao nascer abaixo de 50 anos na década de 1950. No caso de Quênia e Namíbia, ela estava mais baixa, próxima de 40 anos. Após o aumento da expectativa de vida nas três décadas que se seguiram, houve uma forte tendência de queda no início dos anos 1980, em decorrência da aids. Esse declínio perdurou até, aproximadamente, a metade da década de 1990, quando a expectativa de vida voltou a crescer, ficando entre 60 e 70 anos, em países como Quênia, África do Sul, Botsuana e Namíbia.
2. Espera-se que os alunos percebam que a forte incidência da aids nesse país resultou na morte precoce dos adultos em idade produtiva, com sérios prejuízos sociais e econômicos. É possível inferir ainda que haverá impacto nas taxas de natalidade e que as mulheres serão as mais afetadas pela doença.
3. As pirâmides etárias são semelhantes; portanto, as estimativas foram válidas, sendo possível inferir que a adoção de políticas públicas de saúde sexual e reprodutiva, com acesso a medicamentos e a tratamentos gratuitos, alteraram a progressão da doença. Se julgar conveniente, acesse a matéria "Programa da ONU apoia avanços de Botsuana rumo ao fim da aids", publicada em novembro de 2018, no *site* da ONU no Brasil, e discuta com os alunos como o país tem enfrentado os desafios impostos pela alta prevalência do vírus na população. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/programa-da-onu-apoia-avancos-de-botsuana-rumo-ao-fim-da-aids/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao interpretar e comparar dados estatísticos das pirâmides etárias e histogramas que representam a distribuição da população por sexo e grupos etários, mobilizam-se conhecimentos da linguagem matemática para elaborar hipóteses e argumentos sobre a expectativa de vida de alguns países africanos, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 4 e 7, da habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT407 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Explore — *Página 65*

A estimativa de crescimento da população em idade ativa dos países da África Subsaariana se ancora no fato de que eles estão passando pelo processo de transição demográfica, caracterizado pela elevada taxa de fertilidade associada à diminuição da taxa de mortalidade.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Reflita — *Página 65*

Converse com os alunos sobre a importância das políticas públicas de educação básica, emprego e geração de renda, saúde sexual e reprodutiva voltadas para os jovens e a aplicabilidade delas aos projetos de vida. Incentive-os a refletir sobre os benefícios da participação dos jovens nos processos decisórios da sociedade, contribuindo para as transformações sociais e políticas em várias escalas de governança. Estimule-os a expor suas aspirações e as formas como têm se engajado para alcançá-las. Ao identificar e incentivar ações de promoção dos direitos humanos e das liberdades individuais, problematizando as desigualdades e os meios de superá-las, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Reflita — *Página 68*

Converse com os alunos sobre o planejamento familiar, destacando a importância de conhecer os direitos reprodutivos para tomar decisões com liberdade e responsabilidade e adotar práticas saudáveis de saúde sexual e reprodutiva. Comente que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e à Cultura (Unesco), a educação sexual, no contexto do planejamento familiar, tem contribuído para que os jovens iniciem a vida sexual mais tarde e diminuam a prática de relações sexuais consideradas de risco, havendo um aumento no uso de preservativos e de métodos contraceptivos, que auxiliam na redução das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e da gravidez precoce. Essa reflexão contribui com o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Saúde*.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao discutir a questão do planejamento familiar e dos direitos reprodutivos com os jovens, enfatizando a importância de ações preventivas das IST e da gravidez precoce, um desafio contemporâneo aos quais estão expostos, mobilizam-se a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT207 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Explore — *Página 69*

Caso ocorra aumento de 0,5 filho na taxa de fertilidade, a população total na Europa Ocidental deverá somar 260 milhões de pessoas em 2100. Se ocorrer a diminuição na mesma proporção, haverá forte declínio do contingente populacional, que chegará a pouco mais de 130 milhões de pessoas. Enfatize que a atividade se refere à análise de um cenário futuro, projetado por meio de dados estatísticos, considerando a população total da Europa Ocidental em intervalos de 20 anos, no período de um século.

Explore — *Página 72*

Os dados revelam um aumento contínuo do desenvolvimento humano nos países da América Latina e do Caribe. No entanto, as crises econômicas e humanitárias, os conflitos e as epidemias que podem atingir esses países poderão ter impacto negativo no desenvolvimento humano, aspecto que não está contemplado no gráfico.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao interpretar os índices representados no gráfico e refletir criticamente sobre os fenômenos sociais, políticos e econômicos que impactam o desenvolvimento dos países da América Latina e do Caribe, mobiliza-se a habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT104.

Reflita — *Página 73*

Resposta pessoal. Os alunos podem mencionar o empoderamento feminino, a equidade de gênero e etnia, a sustentabilidade ambiental, o acesso aos equipamentos culturais, o exercício das liberdades econômicas e políticas, a participação dos jovens em processos decisórios da sociedade e a possibilidade de os indivíduos seguirem suas aspirações, desenvolvendo suas capacidades.

Atividades — *Páginas 74 e 75*

1. e.
2. a) Espera-se que alunos apontem a alta taxa de natalidade entre adolescentes, principalmente nos países que estão passando pelo processo de transição demográfica, como os que compõem a África Subsaariana, a América Latina e o Caribe. A taxa de natalidade entre adolescentes é baixa em países da América do Norte, da Oceania, da Europa e de parte da Ásia, que já completaram sua transição demográfica, isto é, diminuíram e estabilizaram suas taxas de mortalidade e fecundidade.

   b) O planejamento familiar inclui o conhecimento sobre saúde sexual, o uso de contraceptivos e a oferta de serviços de saúde voltados para os cuidados médico-hospitalares adequados à gestação e ao recém-nascido, de acordo com a legislação brasileira. Ao tratar da gravidez na adolescência, destacando a importância do conhecimento sobre saúde sexual, contribui-se para o desenvolvimento dos temas contemporâneos transversais *Direitos da criança e do adolescente* e *Saúde*.
3. b. Ao identificar um processo demográfico por meio da análise de um texto, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.
4. a. Ao utilizar a linguagem gráfica para acessar e difundir informações e conhecimento, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.
5. Os alunos podem indicar os índices abaixo.
   - Taxa de natalidade/taxa de fecundidade: esses índices justificam a expressiva proporção de jovens e a pequena queda no percentual da população adulta nos bairros da Rocinha e da Maré. O número médio de filhos por mulher é mais

MODERNA

elevado nesses bairros, em razão do nível socioeconômico de seus habitantes. Fatores como menor custo de formação do indivíduo, nível mais baixo de escolaridade da mãe e perfil prévio de uma população mais jovem, com elevada taxa de natalidade, favorecem essa desigualdade demográfica.

- Expectativa de vida: a maior expectativa de vida nos bairros da Lagoa e de Copacabana resulta da maior proporção de idosos. Isso pode ser explicado pelo nível socioeconômico desses bairros, que contam com saneamento básico e acesso a rede de saúde e alimentação de boa qualidade.

6. a) Espera-se que os alunos realizem o seguinte cálculo:

$P(n) = P(0) \cdot (x)^n$

$P(1) = 300.000 \cdot (1{,}9)^1 = 570.000$

$P(3) = 300.000 \cdot (1{,}9)^3 = 2.166.000$

b) O modelo de Malthus pressupõe um crescimento exponencial constante com base em uma condição de reprodução fixa (que não sofre interferência de fatores como métodos contraceptivos e educação), disponibilidade irrestrita de recursos e ausência de fatores de mortalidade durante um longo período, o que não se verifica na população humana.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao resolver problemas com funções exponenciais, como o do crescimento da população de bactérias, mobiliza-se a habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT304.

7. Espera-se que os alunos elaborem um texto dissertativo-argumentativo, apontando exemplos de medidas voltadas ao direito à vida e à segurança pessoal, às condições básicas de subsistência e à educação. No âmbito do direito à vida, eles podem citar a erradicação de epidemias, o combate a doenças transmitidas pela falta de saneamento básico e a ampliação da cobertura dos serviços médico-hospitalares, favorecendo a longevidade da população. Em relação às condições de vida, espera-se que eles mencionem a geração de empregos e o aumento da capacitação profissional. Já no que se refere à educação, eles podem mencionar os investimentos em formação, desde a primeira infância até o ensino universitário e técnico-profissional, promovendo a construção de escolas, o aumento do contingente de profissionais da educação e a melhora de suas condições de trabalho.

Ao discutir a matriz conceitual relacionada ao desenvolvimento humano e às limitações do IDH, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico metodológicos a respeito do espaço geográfico e das dinâmicas demográficas, sugere-se as referências a seguir.

BRAGA, Rhaf M. O espaço geográfico: um esforço de definição. *Geousp*, v.11, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAMPOS, Carmem H. de; OLIVEIRA, Guacira C. de. *Saúde reprodutiva das mulheres*: direitos, políticas públicas e desafios. Brasília: CFMEA: IWHC, Fundação H. Boll, Fundação Ford, 2009.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu R. de. Envelhecimento populacional e políticas públicas: desafios para o Brasil no século XXI. *Espaço e Economia*, n. 8, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2140>. Acesso em: 30 mar. 2020.

RIGOTTI, José Irineu R. Transição demográfica. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2020.

WONG, Laura L. R.; BONIFÁCIO, Gabriela M. Retomada da queda da fecundidade na América Latina: evidências para a primeira década do século XXI. *Revista Latinoamericana de Población*, v. 3, n. 4-5, 2009. Disponível em: <http://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/176>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAPÍTULO 5.
A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império

Apresentação

Nesse capítulo, são discutidas as políticas adotadas pelo Império Brasileiro para forjar uma identidade nacional assentada em desigualdades sociais e na multiplicidade cultural. Destaca-se, nesse contexto, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Contrapondo-se ao discurso oficial do império, apresentam-se o Primeiro e o Segundo Reinado, sendo o foco da análise as dinâmicas de inclusão e exclusão social, o caráter excludente da primeira Constituição brasileira, a política indigenista, as rebeliões regenciais e a Revolução Praieira. São, ainda, analisados o impacto da Lei de Terras e, especialmente, o processo de abolição da escravidão e seu papel decisivo na formação da sociedade brasileira, considerando a exclusão dos ex-escravizados pelo Estado. Além disso, abordam-se a imigração e as teorias raciais que embasaram a ideia de "branqueamento" da população, explicitando o caráter não inclusivo das políticas estatais brasileiras.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

Orientações didáticas

Na abertura desse capítulo, a imagem da obra *Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no teatro da corte por ocasião da coroação de dom Pedro I, imperador do Brasil*, de Jean-Baptiste Debret, é a cortina que, em um

MODERNA

teatro, separa o público do palco. Comente com os alunos que esse pano de boca foi utilizado no Teatro São João na ocasião do discurso de posse de dom Pedro I, em 1822. Proponha a eles a leitura detalhada da obra de arte, pedindo-lhes que descrevam os personagens, suas vestimentas e ações, e os objetos representados. Destaque a importância da análise crítica das obras de arte, já que elas representam um recorte da realidade, muitas vezes criado para atender determinados interesses e despertar falsas impressões.

Comente que após a Independência do Brasil, em 1822, uma das preocupações do governo imperial foi a construção da identidade nacional, pautada em uma cultura genuinamente brasileira que encobrisse as desigualdades do território. Para isso, criou-se uma imagem idealizada das paisagens brasileiras e dos indígenas, principalmente na pintura e na literatura, e ambos foram transformados em símbolos da nação.

Se julgar necessário, explique aos alunos que o Romantismo foi um movimento artístico-literário iniciado na Europa, no século XIX, que teve como características principais a idealização da natureza e a valorização da imaginação e da subjetividade. No Brasil, os romances que retratavam a bravura do indígena seguiam uma tendência literária denominada *Indianismo*. Na poesia indianista, destacou-se o escritor Gonçalves Dias, com os poemas *Os Timbiras* e *Canção do Tamoio*, e na prosa, o escritor José de Alencar, com as obras *O Guarani* e *Iracema*. Proponha aos alunos que pesquisem trechos das obras desses dois escritores que revelem a visão idealizada do indígena e da paisagem.

Destaque o fato de que, nesse processo de construção da identidade nacional, tentou-se apagar a escravidão e as culturas africanas, assim como as tensões sociais decorrentes das desigualdades de direitos, que motivaram diversos conflitos entre a população e o governo.

Ao analisar as circunstâncias históricas da construção da ideia de Brasil e da consolidação do conceito de Estado-nação, discutindo as estratégias de construção de uma imagem idealizada do indígena e de tentativa de apagamento da escravidão, que tiveram como pano de fundo a problematização de tipologias evolutivas, para a construção de uma identidade nacional, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105 e EM13CHS603.

Depois de concluir o assunto, converse com os alunos sobre as diversas revoltas ocorridas no país durante o período regencial, como a Cabanagem, a Farroupilha, a Revolta dos Malês, a Sabinada e a Balaiada. Contribuíram para o início desses movimentos, entre outros fatores, o crescimento da miséria, o aumento dos impostos e a falta de autonomia política nas províncias. Essas rebeliões foram reprimidas pelo governo regencial com extrema violência, e o saldo foi um elevado número de mortos.

Na tentativa de manter a ordem e a unidade territorial, em 1840, Pedro de Alcântara foi aclamado imperador e iniciou-se o Segundo Reinado. No entanto, a paz e a ordem duraram pouco. Em Pernambuco, os praieiros e a população pobre estavam insatisfeitos com a política local, e iniciaram a Revolução Praieira, que culminou em um enfrentamento armado, no qual os rebelados assumiram o governo da província. Entre as medidas políticas adotadas, destacaram-se a abolição da escravidão e a instituição do voto universal. A revolução chegou ao fim quando os últimos revoltosos foram presos pelas tropas legalistas.

Para você assistir

A Revolta dos Cabanos

Diretor: Renato Barbieri. País: Brasil. Ano: 2016. Duração: 26 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KayPmt_5xRQ>. Acesso em: 9 abr. 2020.

O documentário apresenta depoimentos de diversos estudiosos, como antropólogos e historiadores, sobre o contexto cultural, econômico e geográfico da Cabanagem, salientando seu caráter popular e sua importância para a história e a produção das identidades culturais no Brasil.

Comente com os alunos que o tráfico de escravizados no Brasil se extinguiu por meio da Lei Eusébio de Queirós, em 1850. Após a decretação dessa lei, o número de escravizados trazidos para o Brasil sofreu forte redução e, consequentemente, aumentou o valor dessa mão de obra. Peça aos alunos que observem a tabela da página 86 e notem o aumento no preço da mão de obra escravizada, principalmente após a proibição do tráfico.

Em 1850, o governo também lançou a Lei de Terras, por meio da qual regulamentou a compra de lotes públicos, dificultando o acesso a eles por parte dos libertos e aumentando a expropriação de territórios indígenas. Comente com os alunos que, após a decretação dessa lei, houve uma inversão a respeito da imagem dos indígenas: eles deixaram de ser exaltados e passaram a ser considerados um problema para o avanço civilizatório. Em uma tentativa de integrar os indígenas à nação, foram recriados os aldeamentos chefiados por religiosos, que, além de catequizar os nativos, utilizavam sua mão de obra nos cultivos agrícolas, convertendo-os em trabalhadores rurais. Ao problematizar tipologias evolutivas e ao contextualizar e discutir os fatos da história brasileira que contribuíram para a exclusão social de indígenas e africanos e seus descendentes, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS601.

Explique aos alunos que com o encarecimento da mão de obra escravizada, como consequência da Lei Eusébio de Queirós, houve falta de trabalhadores na produção de café, principal atividade econômica do Brasil no século XIX. Com isso, o governo incentivou a vinda de imigrantes europeus para trabalhar na cafeicultura e povoar as regiões de fronteira constantemente ameaçadas por disputas territoriais, sobretudo no sul do país. Ressalte o fato de que na fronteira sul do país viviam indígenas do grupo Kaingang,

EM MODERNA

que se revoltaram com a ocupação de suas terras, envolvendo-se em enfrentamentos com os imigrantes europeus. Ao abordar a imigração para o sul do país, problematizando as tensões oriundas dos contatos entre os europeus e os nativos que tradicionalmente ocupavam o território, mobilizam-se habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203 e EM13CHS204.

Inicialmente, os imigrantes que permaneceram na Região Sudeste foram incorporados ao *sistema de parcerias*, no qual recebiam um pequeno lote de terra para cultivar, mas não obtinham a propriedade dele. Esse sistema provocou o endividamento dos trabalhadores, que, além de entregar parte da produção como pagamento pelo uso da terra, tinham de arcar com as despesas da viagem até o Brasil. Depois, o sistema de trabalho agrícola adotado foi o *colonato*, no qual os imigrantes recebiam uma remuneração mista, composta de uma parte dos lucros com a venda do café e um salário fixo, pago pelo fazendeiro.

É importante comentar com os alunos que a vinda de imigrantes para o Brasil foi favorecida pela crença nas teorias raciais, que fundamentaram a política de "branqueamento". Os defensores dessas teorias destacavam a supremacia dos europeus sobre os negros africanos, considerados inferiores.

Explique a eles que, no livro *A origem das espécies*, Charles Darwin propôs a teoria da seleção natural, de acordo com a qual as espécies se adaptam ao ambiente, sobrevivendo os indivíduos mais bem adaptados. Com base em interpretações distorcidas das ideias de Darwin, reforçaram-se alguns discursos de afirmação de hierarquia racial.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao propor uma discussão sobre o desenvolvimento e os critérios das teorias raciais científicas que serviram para legitimar a exploração e as desigualdades sociais da época, bem como ao problematizar a maneira pela qual as ideias de Darwin foram apropriadas pelos defensores das teorias raciais com o intuito de atualizar os mecanismos de reprodução dessas desigualdades, mobiliza-se a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT305.

Comente com os alunos que, no Brasil, o movimento abolicionista ganhou força após o fim da Guerra de Secessão, que extinguiu a escravidão nos Estados Unidos, e a Guerra do Paraguai, que estreitou os laços de afetividade e solidariedade entre militares de diferentes origens, principalmente entre os "libertos de guerra", (escravizados que obtiveram liberdade com a condição de se alistarem nas forças armadas).

A Lei do Ventre Livre, aprovada em 1871, garantia a liberdade dos filhos de escravizadas nascidos a partir dessa data. No entanto, era rara a inserção dos negros e mestiços livres em cargos públicos e posições de prestígio. Quando isso acontecia, porém, eles procuravam abrir espaço para outros profissionais na mesma condição, constituindo uma rede de solidariedade. Entre os negros e mestiços que se destacaram nesse período, estavam o escritor Machado de Assis, o engenheiro André Rebouças e o poeta Luís Gama. Ao apresentar as estratégias de inserção social de afrodescendentes, caracterizando as redes de solidariedade no período escravista, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601.

Para você ler

***Fortes laços em linhas rotas*: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX**

Ana Flávia Magalhães Pinto. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo, 2014.

Nessa tese, Ana Flávia Magalhães Pinto analisa as experiências de homens negros, livres, letrados e atuantes na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro, que, na segunda metade do século XIX, buscaram diferentes modos de conquistar e manter seu espaço no debate público sobre os rumos do país, criando mecanismos e instrumentos de resistência, confronto e diálogo.

Após explicar as leis abolicionistas, em particular a Lei Áurea, assinada em 1888, é interessante comentar com os alunos que, no final do século XIX, a abolição foi apresentada oficialmente como um presente do Estado, e não como uma conquista dos escravizados. A estratégia política do império implicava a divulgação de narrativas textuais e imagéticas em que os ex-escravizados eram representados como personagens "contemplados" com a lei, como se tivessem recebido uma espécie de dádiva, e precisavam, por isso, demonstrar gratidão, assim como ampliar e consolidar antigas redes de dependência.

Comente com os alunos que, após a Lei Áurea, os ex-escravizados iniciaram uma longa jornada na busca de igualdade de direitos. Ao problematizar a efetividade da abolição desacompanhada de políticas públicas de acesso a moradia e emprego por parte da população de ex-escravizados e seus descendentes, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.

Para você acessar

***Passados presentes*: memória da escravidão no Brasil.**

Disponível em: <http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Esse *site* é coordenado pelas professoras Hebe Mattos, Martha Abreu e Keila Grinberg, com participação do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF). São apresentados lugares fundamentais da cidade do Rio de Janeiro para entender a escravidão e seus atores sociais, divulgando informações que contribuem para a promoção de um turismo cultural relacionado à questão da memória da escravidão no Brasil.

MANUAL DO PROFESSOR

Sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 76*

1. Espera-se que os alunos percebam que Jean-Baptiste Debret representou o império no centro da tela, no local de convergência dos demais elementos. Foram incluídos na imagem, ainda, negros escravizados, militares, brancos e mestiços armados oferecendo legitimidade ao império nascente. À esquerda, indígenas com traços europeus foram representados reverenciando o trono brasileiro. Outros elementos importantes para a compreensão dessa alegoria são as colunas romanas, que envolvem o imperador de uma ancestralidade que se sobrepõe à dos indígenas representados em segundo plano, e as palmeiras e as frutas, que concorrem para revestir de singularidade o império que se ergue nos trópicos.
2. É importante que os alunos manifestem suas opiniões a respeito do tema. É possível que alguns deles tendam a generalizar suas posições com base na própria vivência. Nesse diálogo, ressalte o fato de que o sentimento de pertencimento a uma nação envolve aspectos subjetivos e objetivos, entre os quais é possível destacar a presença da burocracia do Estado na cobrança de impostos, na oferta de serviços como saúde e educação, na realização das eleições, nos símbolos públicos, como a bandeira e o hino, e no uso do da língua oficial.

Reflita — *Página 78*

Destaque a presença da visão romântica sobre os indígenas na atualidade, pois ainda é reproduzido um discurso de acordo com o qual somente pode ser considerado indígena o indivíduo passivo e virtuoso, ou seja, o "bom selvagem" que não foi influenciado pelos "vícios" da cultura ocidental. Nesse sentido, a adoção do uso de roupas e de conhecimentos ocidentais, assim como de tecnologias, é utilizada muitas vezes para deslegitimar a identidade desses indivíduos. Nesse contexto, ressalte o fato de que a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada passa pela compreensão de que aqueles que se consideram não indígenas também incorporaram uma série de influências dos povos nativos, que se expressam nos hábitos alimentares, nos costumes e na língua portuguesa falada no Brasil. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

Ao utilizar conhecimentos historicamente construídos para compreender a influência da visão romântica na cultura e no modo de vida dos indígenas, reconhecendo a importância do respeito e da valorização da diversidade de grupos sociais, mobilizam-se as competências gerais da Educação Básica 1 e 9.

Explore — *Página 82*

A ambiguidade dos participantes da Sabinada resultou na reorientação dos revoltosos, que passaram da declaração de autonomia e independência para o juramento de fidelidade ao futuro imperador. Espera-se que os alunos apresentem hipóteses, como a do descontentamento com a política regencial e a do medo de represálias do governo, para justificar o comportamento ambíguo dos participantes desse movimento.

Diversas óticas — *Página 84*

Ao analisar e comparar diferentes narrativas sobre a Balaiada, é possível identificar a demanda pela construção de uma memória que representasse as pessoas envolvidas no conflito, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS601.

1. O primeiro texto foi retirado do livro *O exército na história do Brasil*, uma coleção publicada pela Biblioteca do Exército. Trata-se, portanto, de uma visão oficial sobre aquele acontecimento. O segundo texto é um cordel (forma popular de poesia) publicado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, e destaca o protagonismo negro e suas lutas.
2. O primeiro texto classifica negativamente a Balaiada, apresentando-a como uma subversão da ordem social. Isso pode ser notado em passagens como "a Balaiada foi um movimento subversivo", "demonstrações do mais desenfreado banditismo sertanejo", bem como na caracterização de um de seus líderes, Raimundo Gomes, como "um perigo para a ordem pública", "sem outros objetivos senão a obtenção de vantagens pessoais". Além disso, o movimento seria também uma ameaça à ordem nacional, afetando a configuração do território e a integridade do país (2º parágrafo). Tais afirmações não levam em consideração as opressões que caracterizavam a vida social no Maranhão daquele tempo, entre as quais a escravidão e as disputas das elites regionais pelo poder. Já o segundo documento enfatiza o contexto de conflitos, chamando a atenção para problemas sociais como o preconceito, a fome e o desemprego que atingia caboclos e negros (2ª estrofe). Ressalta também a organização dos negros na luta por liberdade (3ª e 4ª estrofes) e a liderança positiva de Cosme Bento das Chagas (4ª e 5ª estrofes), denunciando a imagem que os livros de história apresentam sobre ele (6ª estrofe). O documento difere do primeiro, portanto, ao narrar o evento pela ótica dos oprimidos e ao realçar o sofrimento da população mais pobre, exaltando a participação de negros e quilombolas na luta por melhores condições de vida. Segundo essa lógica, a Balaiada não foi uma subversão ou uma ameaça à ordem nacional, mas sim um movimento justo e heroico.
3. Em ambos os casos, seja na prosa de uma história do exército ou na poesia popular do cordel, interesses de grupos estabelecidos no presente podem direcionar os elementos narrativos mobilizados na reconstrução da história da Balaiada. O livro, publicado por um órgão oficial do exército, expressa a visão de uma instituição sobre seu próprio passado, destacando a defesa intransigente da integridade e da ordem nacional. Tal narrativa privilegia valores que são caros à instituição, deixando de lado a complexidade do acontecimento ou a justiça das reivindicações dos revoltosos. O cordel, por sua vez, contrapõe-se às narrativas oficiais a fim de valorizar

EDIÇÃO ESPECIAL

o protagonismo popular. Desse modo, se associa a um grupo que, no presente, se apropria do passado histórico em sua luta contra as desigualdades sociais e o racismo.

Explore *Página 91*

A contradição está no fato de que soldados negros libertos, parentes de escravizados, lutaram na Guerra do Paraguai por uma monarquia que defendia a manutenção da escravidão no país. Nesse sentido, o conflito estreitou a relação de proximidade e solidariedade entre soldados de diferentes origens, promovendo a simpatia pela causa abolicionista.

Ao analisar um documento iconográfico a respeito da abolição da escravidão de forma crítica e reflexiva, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS106.

Explore *Página 93*

As memórias de Joaquim Nabuco mostram uma situação corriqueira na história do Brasil escravista: não raro, os filhos dos senhores eram amamentados e cuidados por amas de leite e demais servidores escravizados. Assim, ao se lembrar do fato, ele reporta o carinho com que foi tratado e também denuncia o fato de que essa convivência era proveniente de uma situação de hierarquia e violência, própria do sistema escravagista.

Reflita *Página 95*

Ao conduzir o debate, é importante deixar que os alunos se manifestem com base na vivência deles. Explique que o racismo está presente nas atitudes de hostilidade a pessoas que apresentam determinadas características físicas, seguem certas religiões ou pertencem a determinados grupos. Destaque o fato de que no Brasil, marcado pelo legado da escravidão, são registrados muitos casos de racismo contra afrodescendentes. A atitude racista se manifesta por meio da violência física ou simbólica. As vítimas de racismo são prejudicadas de muitas formas; por exemplo, ao ser humilhadas ou preteridas em processos seletivos. O racismo fere os direitos humanos e é considerado crime. O apoio às vítimas, a educação e a denúncia são importantes mecanismos de combate a essas práticas. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Ao partilhar informações e experiências sobre o racismo em situações da vida cotidiana, a fim de desnaturalizar formas de desigualdade, preconceito e violência, promovendo o exercício da empatia e do respeito ao outro, mobilizam-se as competências gerais da Educação Básica 4 e 9 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102, EM13CHS502 e EM13CHS503.

Atividades *Páginas 96 e 97*

1. c.
2. b.
3. **a)** O pintor elaborou uma representação idealizada dos invasores, retratados na parte mais iluminada da pintura, e dos indígenas, em segundo plano, como se legitimassem a chegada de uma cultura "superior". A forma como o pintor representou o acontecimento escamoteia as estratégias de resistência, bem como os conflitos e o genocídio a que os indígenas foram submetidos. Além disso, há uma diferença temporal de 360 anos entre a pintura e a ocorrência do evento.

   b) A tarefa legitimava a ancestralidade europeia na medida em que valorizava a figura do Estado e da religião católica em detrimento da "selvageria" dos nativos, como é possível observar na pintura *Primeira missa no Brasil*.

   c) Na literatura e nas obras de arte do Romantismo, os indígenas foram idealizados, enquanto na vida real eles foram sistematicamente dizimados.

   d) O nacionalismo romântico se expressava em regiões relativamente homogêneas do ponto de vista cultural e linguístico, mas no Brasil a realidade era marcada por um Estado com dimensões continentais ocupado por uma população bastante heterogênea. A estratégia de construir uma identidade nacional idealizada resultou numa série de tentativas de apagamento não só da escravidão, mas também dos eventos beligerantes que fizeram parte do país até aquele momento.

   Ao analisar objetos da cultura material, como a pintura *Primeira missa no Brasil*, e compará-la com um texto historiobiográfico, refletindo sobre as estratégias de construção de uma identidade nacional, pautada em um imaginário idealizado do indígena, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS106.

4. **a)** Segundo Alencastro, o tema saiu de pauta logo após a abolição da escravidão e passou a ser abordado nas aulas como uma dádiva da coroa. Além disso, a vinda expressiva de imigrantes contribuiu para a sensação de que a escravidão fazia parte de um passado longínquo.

   b) A abolição da escravidão se insere em um contexto de declínio da monarquia, que, segundo o historiador, assumiu a pauta abolicionista na tentativa de enfraquecer o movimento republicano. O efeito jurídico da abolição da escravidão foi o de acabar com a posse de uma pessoa sobre outra (inclusive sobre seus descendentes).

   c) Para o autor, a política afirmativa das cotas é um instrumento para a consolidação da democracia porque facilita o acesso à educação e ao trabalho para os negros, que perfazem a maior parte do contingente populacional do país, para os indígenas e para as pessoas mais pobres em geral.

   d) As motivações para o estabelecimento do Dia Nacional da Consciência Negra são políticas e simbólicas e recolocam na ordem do dia uma disputa de narrativa acerca do significado da abolição da escravidão. Em 13 de maio, celebra-se a ação da coroa, na figura da princesa Isabel. Essa comemoração contribui para escamotear o fato de que a escravidão perdurou por mais de 350 anos. Além disso, a celebração em 13 de maio esconde o fato de que, da independência do Brasil (em 1821) à proclamação da república

(em 1889), passaram-se 67 anos, período em que a escravidão foi tolerada pela família real. Sendo assim, a eleição de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra celebra um passado marcado pelas mazelas do sistema escravista, mas também pelo protagonismo dos africanos e seus descendentes no estabelecimento de estratégias de resistência e na elaboração de redes de solidariedade, fundamentais para que se compreenda a história do Brasil.

5. a) Os personagens representados são o fazendeiro, vestido com calça, paletó e chapéu, e o negro, trajado de camisa, calça e chapéu. Enquanto o fazendeiro está calçado, o negro está descalço, indicando uma diferença social e econômica entre eles. O evento representado é a abolição da escravidão.

   b) Não. O cartaz, ao representar um fazendeiro e um negro em um gesto amistoso, esconde o processo histórico de abolição da escravidão, marcado pelas pressões internacionais, pelo movimento de associações abolicionistas nacionais e pelas intensas ações de resistência dos escravizados. Além disso, a abolição ocorreu de maneira lenta e gradual a fim de, entre outros motivos, preservar o setor rural, para o qual o escravizado, além de mão de obra, era uma propriedade com valor monetário.

Ao analisar uma fonte iconográfica de maneira crítica e reflexiva, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

6. O sistema escravista deixou profundas marcas na sociedade brasileira. Além do racismo estrutural, suas heranças são visíveis nos mais diversos indicadores socioeconômicos, como renda, emprego, violência e escolaridade. Oriente os alunos na pesquisa e na tabulação dos dados, ajudando-os a compreender essa complexa realidade social. É possível que eles encontrem esses dados em matérias sobre o assunto. Nesse caso, é importante incentivá-los a verificar se os dados e as fontes citados são confiáveis. Considere a confiabilidade desses fatores na avaliação da atividade. Incentive a divulgação das informações pesquisadas por meio de *blogs* ou *podcasts* criados pelos alunos.

Ao pesquisar indicadores socioeconômicos da população afrodescendente para entender e explicar o legado da escravidão, utilizando tecnologias digitais de comunicação na disseminação de informações, mobilizam-se as competências gerais da Educação Básica 2 e 5.

Para você acessar

Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

O informativo trata das desigualdades sociais por cor ou raça, com base em temas essenciais, como distribuição de renda, condições de moradia, educação e violência, além de promover o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais da população.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos a respeito da multiplicidade cultural e do problema da identidade nacional no Império Brasileiro, sugere-se a leitura das referências a seguir.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DANTAS, Monica Duarte. *Revoltas, motins, revoluções*: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX. São Paulo: Alameda, 2011.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados*: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAPÍTULO 6.
Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira

Apresentação

Nesse capítulo, analisa-se o processo de proclamação da república pela ótica da participação popular, considerando a lógica de inclusão e exclusão social. Com esse enfoque, apresentam-se algumas das principais mobilizações sociais ocorridas no primeiro período republicano brasileiro, como os movimentos messiânicos, o Cangaço, as Revoltas da Vacina e da Chibata e o movimento sufragista. Aborda-se também a apropriação de elementos da cultura popular sob a ideia de cultura nacional.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

Orientações didáticas

Antes de iniciar o estudo do capítulo, retome a ideia de Estado-nação e a construção da identidade nacional associadas à política imperial, estudadas no *Capítulo 5*. É importante que os alunos reconheçam que os símbolos nacionais expressam uma concepção de identidade do país e, como há diferentes sentidos políticos para o conceito de nação, o controle do significado dos símbolos é um instrumento poderoso.

Comente com os alunos que a bandeira republicana do Brasil foi criada com base na antiga bandeira imperial. A esfera azul, que substituiu o brasão da família real, reflete o céu visto na capital Rio de Janeiro no dia da proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, e cada uma das estrelas representa uma unidade federativa. O lema "Ordem e progresso" foi inspirado na frase do filósofo francês Auguste Comte "O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim", que teve muita influência no movimento republicano brasileiro.

EDIÇÃO MODERNA

Em seguida, peça aos alunos que observem a pintura *A Pátria*, de Pedro Bruno, na página 99, que representa a confecção da primeira bandeira do Brasil. Destaque o fato de que a tela não retoma a tradição narrativa da paisagem brasileira construída como um paraíso nos trópicos, à moda dos viajantes europeus ou do Romantismo do século XIX, mas explora em sua composição um espaço pictórico onde a natureza é apenas sugerida pela luminosidade oblíqua do Sol que entra no ateliê de costura. Chame a atenção deles para a ausência de personagens negros, escolha que dialoga com o projeto político excludente do início do período republicano, e para os papéis sociais desempenhados pelas mulheres: os de esposas, donas de casa e mães exemplares, enquadradas nos padrões de uma identidade biologicamente definida, socialmente acessória e politicamente irrelevante.

Para você ler

Notas sobre a obra* A Pátria *(1919), de Pedro Bruno

Angela Maria Soares Mendes Taddei. *Revista CPC*, n. 10, maio-out. 2010.

Nesse artigo, Angela Maria Soares Mendes Taddei apresenta as circunstâncias históricas da adoção de uma bandeira nacional francamente positivista e as características que tornam a obra *A Pátria*, de Pedro Bruno, signo icônico e objeto museológico, por meio de uma análise crítica de seus significados.

Destaque o fato de que, como a república brasileira foi instituída sem participação popular, o governo se esforçou para criar heróis que promovessem a identificação do povo com o então novo regime político. Diante disso, empenhou-se em transformar Tiradentes, líder da Conjuração Mineira, em herói nacional, por meio de livros, quadros e monumentos que o aproximavam da representação ocidental de Jesus Cristo, além da instituição de um feriado nacional em 21 de abril. Ao analisar a construção de símbolos nacionais, discutindo os processos de inclusão e exclusão social no início do período republicano, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 1 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102 e EM13CHS603.

Assim como o Império, a República Brasileira tinha o ideal de "civilizar" a nação. Desse modo, além de buscar mão de obra para a cafeicultura, com a política migratória pretendia-se transformar a aparência da população nacional ao se buscar o "branqueamento", fruto de um projeto político que visava o silenciamento e a marginalização da população negra.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao problematizar a política de branqueamento da população como estratégia pseudocientífica para a "evolução" da república, identificando processos de discriminação e segregação, mobilizam-se a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT305 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105.

Comente com os alunos que a pintura *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos, faz referência a uma das justificativas religiosas para a escravidão: a de que os africanos seriam os descendentes de Cam, o filho que Noé acusou de traição, amaldiçoou e condenou a ser "servo dos servos".

Ao discutir a marginalização da população negra nas representações culturais, elementos que serviram para sedimentar o pensamento racista no Brasil ainda nos primeiros anos do regime republicano, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601.

Os valores sociais do regime republicano presentes no Código Penal de 1890 revelam a exclusão à qual estava sujeita a população negra. As práticas religiosas e culturais de origem africana, como a capoeira e o samba, eram consideradas crimes. Para reivindicar a igualdade de direitos e denunciar a exclusão e a discriminação, foram organizadas redes de sociabilidade que se expressavam, principalmente, por meio da literatura e da imprensa. A imprensa negra consistia em jornais como *A Pátria*, *O Combate* e *O Patrocínio*, que eram assinados por negros e dirigidos a eles.

Ao apresentar as ações da população negra e de seus descendentes para enfrentar a segregação e o racismo por meio da formação e da ocupação de espaços de sociabilidade e de estratégias de comunicação, bem como combater as permanências expressas no preconceito e nas desigualdades étnico-raciais, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS601.

Comente com os alunos que, no início do período republicano, vários artistas negros, como os irmãos Artur Timóteo da Costa e João Timóteo da Costa, destacaram-se combatendo o racismo por meio da representação de seu universo. Proponha à turma uma pesquisa no *site* do Museu Afro Brasil, que disponibiliza vários artigos e informações sobre a história e a obra desses dois pintores, contribuindo para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

Ao apresentar o protagonismo de pintores negros, bem como a análise da intenção de retratar personagens negros, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS601.

Para você acessar

Museu Afro Brasil.

Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

O museu apresenta um acervo de obras produzidas entre o século XVIII e os dias de hoje, que envolvem diversos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte e a escravidão.

Ressalte para os alunos o fato de que, nas primeiras décadas do período republicano, o voto não era secreto, sendo

REPRODUÇÃO PROIBIDA

utilizado como moeda de troca e instrumento de competição política. Explique que a *política do café com leite* consistia na alternância de presidentes ligados ora à elite paulista, ora à elite mineira. O poder econômico desses dois estados, pautados na produção cafeeira e leiteira, facilitava a influência política. Nesse período, as fraudes eleitorais como o "bico de pena" e o "voto de cabresto" foram elementos centrais da participação política.

Sobre a reforma urbana do Rio de Janeiro, comente com os alunos que os problemas da cidade – como a falta de saneamento, que contribuía para a propagação de doenças – representavam um obstáculo para a modernização da nação brasileira. Diante disso, foi colocado em prática um projeto de sanitarização e remodelamento do Rio de Janeiro, coordenado por Pereira Passos, que consistia na construção de edifícios públicos, no alargamento de avenidas, na implementação de sistemas de transporte coletivo (bonde) e na instalação de redes de esgoto e de abastecimento de água. Para viabilizar o projeto, foram demolidos as casas e os cortiços, considerados habitações insalubres. A população mais pobre, que vivia nessas habitações, foi expulsa da região central e ocupou as áreas de morros, dando origem às favelas cariocas, com moradias precárias e sem assistência do governo.

Ao abordar a reforma urbana no Rio de Janeiro, discutindo o processo de expropriação e a expulsão da população menos favorecida das áreas atingidas pelo plano urbanístico, e promovendo a reflexão sobre as condições de vida em áreas carentes, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Comente com os alunos que tanto a reforma urbana do Rio de Janeiro quanto o projeto de construção de uma nação "civilizada" durante as primeiras décadas da república foram realizadas sem a participação da população, que encontrou formas de resistir a esse processo excludente por meio de diferentes movimentos sociais. Por exemplo, a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado envolveram as forças do Estado contra trabalhadores que lutavam pela posse da terra.

Ao discutir as formas de resistência no campo, como a da população do povoado de Canudos e a da comunidade que se organizou na região do Contestado, além do messianismo como fator de agregação popular e ocupação do espaço, destacando o descaso das autoridades públicas com a situação de miséria da população, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202, EM13CHS203 e EM13CHS204.

Explique para os alunos que a Revolta da Vacina teve origem no projeto de sanitarização do Rio de Janeiro. Para evitar o surto de varíola, o governo tornou obrigatória a vacinação, na qual os agentes públicos de saúde foram autorizados a invadir os domicílios e aplicar as vacinas – ainda que tivessem de usar a violência. A falta de informação sobre a vacina e o grau de autoritarismo da medida contribuíram para o acirramento da revolta, com a depredação de prédios e meios de transporte e a prisão dos principais líderes do movimento. Destaque a importância das vacinas na atualidade, afirmando que a falta de adesão às campanhas de vacinação tem facilitado o retorno de doenças que haviam sido erradicadas, como o sarampo em 2019. Discuta com os alunos a necessidade de eles averiguarem criteriosamente as notícias sobre vacinas que circulam nas mídias sociais. Grupos antivacina têm espalhado notícias falsas ou sem comprovação científica, estimulando a diminuição da adesão à vacinação. Cabe aos cidadãos confirmar tais informações em *sites* especializados e combater a propagação desse tipo de notícia.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao discutir e problematizar os fatores que culminaram na Revolta da Vacina, em 1904, e no retorno do sarampo, mobilizam-se as competências gerais da Educação Básica 6 e 7 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503 e EM13CHS504. Além disso, o tema tratado contribui para a mobilização das habilidades de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT207 e EM13CNT310, por envolver a discussão sobre os impactos do declínio da cobertura vacinal.

Comente com os alunos que, com a industrialização, a classe operária tornou-se protagonista na vida política do Brasil. O movimento operário denunciou a situação insalubre das fábricas, a exploração do trabalho feminino e infantil e as formas de opressão existentes no ambiente industrial. A principal arma de mobilização e de combate do movimento operário foram as greves.

Ao discutir o processo de industrialização no país, o perfil da mão de obra, as formas de organização e os embates por melhores condições de vida e trabalho, bem como ao explicitar o protagonismo feminino na luta pela expansão de seus direitos, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS402 e EM13CHS603.

O discurso republicano excluía grande parte da população, como as mulheres. Nesse contexto, o movimento feminista ganhou amplitude e abriu espaço para campanhas pela extensão do direito de voto às mulheres. Destaque o fato de que o movimento sufragista também se fazia presente em países como França, Inglaterra e Estados Unidos.

Explique aos alunos que, no início da Era Vargas, intelectuais e artistas buscaram alternativas ao discurso de "branqueamento" racial e maneiras de ressignificar a cultura nacional. O governo procurou se apropriar da cultura popular (principalmente do samba) e torná-la um símbolo nacional. Para o regime varguista, a música popular tinha o potencial de converter malandros em trabalhadores, isto é, de criar um trabalhador brasileiro considerado ideal.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 98*

1. Os símbolos nacionais, como a bandeira, provocam um sentimento de união que foi socialmente construído ao longo do tempo. São, portanto, dotados de uma força agregadora, constituindo um elo para a diversidade sociocultural que compõe o país.

REPRODUÇÃO

2. Em situações de conflito ou de grandes mudanças políticas, em guerras ou revoluções, é comum ver bandeiras nacionais serem queimadas ou pisadas. Comente com os alunos que, tanto em momentos comemorativos quanto nos de protesto, ocorre a identificação entre a nação e seus símbolos. Os símbolos são a forma visível da nação; por isso, tornam-se objeto de disputa política, sendo contestados, mobilizados, negociados, alterados, abolidos e reinstituídos.
3. A imagem de abertura do *Capítulo 5* representa o momento em que a nação independente estava se constituindo. É a expressão de um esforço para construir uma identidade nacional, vinculada ao projeto do Império Brasileiro. A imagem de abertura do *Capítulo 6* retrata um símbolo já consolidado (a bandeira do país) que expressa a identificação da nação brasileira.

Explore — *Página 99*

A ausência de personagens negros na tela revela o projeto político excludente das primeiras décadas do período republicano. O perfil de nação imaginado pelo pintor é dominado por mulheres laboriosas e crianças protegidas pela insígnia nacional. Ao analisar de maneira crítica e reflexiva uma manifestação artística como a pintura *A Pátria*, de Pedro Bruno, considerada uma importante fonte iconográfica, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 3 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Analisando — *Página 101*

Ao utilizar conhecimentos historicamente construídos para compreender como a figura de Tiradentes se tornou símbolo nacional, por meio da análise de diferentes fontes – uma textual e outra iconográfica –, mobilizam-se as competências gerais da Educação Básica 1 e 3 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

1. Para José Murilo de Carvalho, Tiradentes era o mártir ideal, pois sua violência não foi concretizada: o movimento do qual fez parte foi desarticulado antes de ser posto em prática. Diferentemente de personagens como o Frei Caneca, que o historiador classifica como um herói desafiador, agressivo, quase arrogante, Tiradentes morreu como vítima, com uma narrativa que poderia facilmente ser aproximada da lógica do martírio cristão, já que foi traído por Joaquim Silvério dos Reis. Ele encarnava, nesse sentido, a figura com a qual todos poderiam se identificar no regime republicano, além de estabelecer a união indissociável de ideais como a liberdade, a independência e a república.
2. A pintura de Aurélio de Figueiredo é uma representação idealizada do passado – pois o evento em questão lhe antecedeu em mais de cem anos –, com o objetivo de reproduzir um discurso de enaltecimento da figura de Tiradentes como herói nacional.
3. Além de aproximar fisicamente a figura de Tiradentes da representação ocidental de Jesus, a pintura de Aurélio de Figueiredo reforça a narrativa do martírio cristão ao incluir na cena a pomba branca, a cruz e as vestes brancas. A cena, construída muito próxima ao cadafalso da forca, pode ser facilmente relacionada à narrativa da crucificação. Outro elemento importante é o gestual: o carrasco coloca as mãos no rosto, em sinal de arrependimento, o que reforça ainda mais a ideia de injustiça. Em contraste, a postura resignada de Tiradentes reforça a lógica daquele que morre em nome de um ideal maior ou que é capaz de reunir em si as dores de um povo, como explica José Murilo de Carvalho em sua análise.

Explore — *Página 103*

Os personagens representados são uma mulher negra (em pé, à esquerda), uma mulher mestiça (sentada, no centro) com uma criança branca no colo e um homem branco (sentado, à direita). A pintura de Modesto Brocos dialoga com as teorias do "branqueamento", segundo as quais o processo de miscigenação ao longo de gerações apagaria o aspecto mais visível da escravidão: a pele escura de uma população majoritariamente negra. Destaca-se o fato de que a personagem negra foi representada olhando para o alto e com as mãos levantadas ao céu, como quem estivesse bendizendo o processo que se desenrolava. Assim, a pintura encarna valores racistas da elite da época, que via no "branqueamento" uma estratégia para o futuro da república.

Ao analisar uma situação cotidiana, considerando as circunstâncias históricas do racismo e o significado da pintura de Modesto Brocos, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102 e EM13CHS502.

Explore — *Página 107*

A prática eleitoral representada na charge é a "bico de pena". No diálogo entre o Zé Povo e a República, são criticadas a urna eleitoral e as manipulações praticadas e consentidas que impediam que as eleições expressassem a soberania eleitoral.

Reflita — *Página 113*

Resposta pessoal. É importante conduzir o debate demonstrando que o Estado e os cidadãos têm deveres e direitos. O Estado tem a função de realizar campanhas de vacinação e suprir os postos de saúde com vacinas, conforme o artigo 196 da Constituição Federal de 1988: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.). Além disso, no primeiro parágrafo do artigo 14 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fica claro que "é obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias" (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.).

REPRODUÇÃO

Explore — *Página 119*

Para que o samba se tornasse um símbolo nacional, desenvolveu-se uma indústria fonográfica e da comunicação via rádio, que ampliou o alcance dessa manifestação cultural. Além disso, houve esforço da política nacional para utilizar esse gênero musical como elemento de identidade nacional.

Atividades — *Páginas 120 e 121*

1. **a)** Na charge são representados três personagens: a soberania, uma alegoria feminina que identifica a República Brasileira; o político, um homem de chapéu e casaca, chefe da oligarquia local representado na figura do coronel; o eleitor, caracterizado como um burro, conduzido até a urna eleitoral para depositar o voto.
   b) A charge denuncia o "voto de cabresto". O cabresto indicava a ideia de que o voto era direcionado mediante a troca de favores (clientelismo político) ou coerção (por meio de ameaças e intimidações).
   c) Os coronéis representavam o poder político nos municípios e o termo *coronelismo* passou a significar um complexo sistema de negociação entre esses chefes políticos locais e as esferas estadual (governo dos estados) e federal (Presidência da República). A base desse sistema de negociações era o chamado "voto de cabresto".
2. e.
3. a.
4. e.
5. **a)** Em *O bonde de São Januário*, por meio da apresentação da história de um "vadio regenerado", faz-se um elogio ao trabalho e uma crítica à vida de boemia.
   b) Durante o governo de Getúlio Vargas, a apropriação e a transformação da cultura popular em símbolo nacional se tornaram política de Estado. Vargas, por meio do DIP, buscava estabelecer a censura e incentivar os compositores a produzir letras que exaltassem o trabalho. Se julgar conveniente, compare a versão liberada de *O bonde de São Januário*, de Wilson Batista, com o trecho da versão censurada reproduzido na página 119. Pode-se dizer, portanto, que a política cultural, especialmente a voltada para as classes populares, centrava-se na ideia de criar um trabalhador brasileiro ideal, como é possível observar na letra da canção transcrita na atividade.
6. Em relação ao tema da miscigenação, a política varguista estabeleceu uma ruptura com a da Primeira República. Na Primeira República, houve um esforço para apagar a presença de africanos e de seus descendentes em razão das teorias raciais, da política de "branqueamento" e da criminalização de práticas culturais de matrizes africanas, entre outros fatores. Entretanto, durante o regime varguista, a miscigenação foi ressignificada. Vargas se apropriou desse aspecto e, por meio de uma política dirigida, procurou forjar uma identidade nacional com base em elementos da cultura popular, expressa na culinária, na música, na religião etc. Convertidas em elementos originais da nacionalidade brasileira, essas expressões "foram desafricanizadas" e deixaram de ser perseguidas. A capoeira, por exemplo, tipificada como crime em 1890, passou a ser entendida pela política varguista como modalidade esportiva legítima para representar a cultura brasileira.
7. A atividade proposta contribui para o desenvolvimento do *pensamento computacional*, além de estimular a autonomia dos alunos e a capacidade de trabalhar em grupo, por meio da elaboração de um plano de ação para combater a propagação do sarampo. Por didatismo, considere que a população do estado nunca tenha sido vacinada. Além disso, desconsidere o fato de que a vacina que combate o sarampo, denominada tríplice viral, imuniza também contra a rubéola e a caxumba. É importante destacar a existência de vacinas de prevenção a essas e outras doenças, como a tetraviral, que imuniza também contra a varicela (catapora). O desenvolvimento da atividade requer o planejamento de todas as etapas do trabalho. Proponha aos alunos que decomponham o problema central "combater a propagação do sarampo" em estágios menores. Em seguida, oriente-os a enumerar as etapas e listar as ações em cada uma delas. A solução de cada fase concorre para a resolução do problema. Proponha aos alunos as divisões a seguir, que podem variar de acordo com o que for combinado.
   - Etapa 1 – Coletar e analisar as informações epidemiológicas sobre o sarampo.
   - Etapa 2 – Definir o público-alvo e o prioritário, se for o caso.
   - Etapa 3 – Coletar os dados a respeito da demografia e da quantidade de vacinas.
   - Etapa 4 – Definir as estratégias de comunicação e elaborar as peças publicitárias.

   Nas etapas 1 e 2, os alunos podem coletar e analisar informações sobre a epidemiologia do sarampo em diversas publicações científicas, mas é essencial que consultem o *site* do Ministério da Saúde, em que são definidos os critérios de indicação da vacinação periodicamente.

   Na etapa 3, eles devem utilizar as informações sobre as indicações de vacinação por faixa etária, consultadas no *site* do Ministério da Saúde, e cruzá-las com os dados demográficos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimando a quantidade de vacina para imunizar toda a população do estado. Eles devem selecionar as faixas etárias-alvo da campanha de vacinação e somar os números relativos à população masculina e à feminina. Em seguida, precisam observar os grupos que receberão duas doses e os que receberão apenas uma para estimar a quantidade de vacinas. Veja a seguir uma proposta de tabela para organizar os dados.

Faixa etária	População		Número de doses	Total
	Masculina	Feminina		
0-4 anos	*X*	*Y*	$2(X + Y)$	
5-9 anos	*X*	*Y*	$2(X + Y)$	
10-14 anos	*X*	*Y*	$2(X + Y)$	
15-19 anos	*X*	*Y*	$2(X + Y)$	
20-24 anos	*X*	*Y*	$2(X + Y)$	
25-29 anos	*X*	*Y*	$2(X + Y)$	
30-34 anos	*X*	*Y*	$(X + Y)$	
35-39 anos	*X*	*Y*	$(X + Y)$	
40-44 anos	*X*	*Y*	$(X + Y)$	
45-49 anos	*X*	*Y*	$(X + Y)$	
Total	Somatória	Somatória	Somatória	

MODELO

Na etapa 4, os alunos podem utilizar cartazes, *blogs*, *sites*, *podcasts* ou qualquer outro formato que envolva a utilização de recursos multimídia como estratégia para comunicação para a campanha. É importante que eles investiguem campanhas veiculadas em diferentes mídias para que reconheçam um padrão de produção de peças publicitárias com esse intuito, como a *Revista da Vacina*, do Ministério da Saúde, indicada na página 113 do livro do estudante. Eles devem revisar os dados coletados e verificar se é necessário buscar mais informações relativas aos índices de mortalidade, aos sintomas, aos mecanismos de ação da vacina, ao público-alvo e às contraindicações, para compor a produção. Além disso, devem produzir suas peças publicitárias de acordo com os gêneros selecionados.

É importante os alunos perceberem que as tarefas podem ser divididas para que as etapas sejam desenvolvidas simultaneamente. Se julgar necessário, auxilie-os na execução de toda a atividade. Estimule-os a manifestar suas opiniões, propondo soluções para cada etapa do trabalho.

Para avaliar a atividade, os critérios podem ser o envolvimento dos alunos na execução das tarefas, a busca pelas informações cientificamente embasadas, o trabalho específico com cada etapa etc. Conduza a avaliação ressaltando os processos cognitivos implicados na atividade. Eles devem perceber que o problema inicial foi **descomposto** e que cada etapa requer procedimentos que concorrem para solucioná-lo. Além disso, no desenvolvimento do trabalho, eles realizaram o processo de **abstração** ao isolar o público-alvo da população e ao produzir uma campanha de vacinação contra o sarampo. É importante que eles se manifestem apontando as etapas que repetiriam e o que deveria ser adaptado se tivessem de produzir outra campanha de vacinação. Esse processo é importante para que percebam o **padrão** envolvido na elaboração das etapas (divisão de tarefas entre os integrantes do grupo), além do **algoritmo**, isto é, dos processos e das etapas que podem ser repetidos para resolver outros problemas.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao elaborar o plano de ação para combater a propagação do sarampo, que se relaciona com o Tema Transversal Contemporâneo *Saúde*, os alunos recorrem à abordagem própria das ciências para criar soluções com base em conhecimentos de diferentes áreas, mobilizando principalmente a competência geral da Educação Básica 2 e as habilidades de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT302, EM13CNT303 e EM13CNT310. Ao refletir sobre o uso de diferentes linguagens para partilhar informações sobre o sarampo, por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, os alunos agem com responsabilidade, ética e solidariedade, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 4, 5 e 10 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Para você acessar

***Vacinação*: quais são as vacinas, para que servem, por que vacinar, mitos.**

Ministério da Saúde. Disponível em: <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/vacinacao/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Nessa página do *site* do Ministério da Saúde, você encontra informações sobre a importância da vacinação e o calendário de vacinas, o Programa Nacional de Imunizações (PIN), as campanhas de vacinação e a cobertura vacinal.

8. a) A trajetória de Aloísio, o "menino 23", o primeiro sobrevivente encontrado do grupo das crianças escravizadas, revela o silenciamento da cidade sobre o assunto. O segundo personagem abordado no documentário, Argemiro, fugiu antes de os meninos serem mandados embora da fazenda. Diferentemente de Aloísio, durante a vida ele se afastou daquelas memórias doloridas, e buscou abandoná-las. A terceira pessoa a aparecer no documentário é um menino chamado "Dois", que vivia no espaço doméstico, mais próximo da família proprietária, em uma complexa situação de intimidade e, ao mesmo tempo, servidão.

   b) As narrativas do filme evidenciam a presença profunda do racismo na sociedade brasileira em elementos do cotidiano, como o ocultamento dos condutores de bondes negros nas fotografias oficiais, em construções de estereótipos na cultura (por exemplo, no cinema), nas teorias de eugenia e na escravização dos garotos. Percebe-se a contradição entre as tentativas de construção de uma identidade nacional com elementos da cultura popular carregados de simbologias oriundas de matrizes africanas e a marginalização dos afrodescendentes.

   c) O documentário contribui para a discussão de temas delicados do passado, ligados a desigualdades e violência, por meio de narrativas que contemplam diferentes sujeitos e auxiliam a

MODERNA

compreender mecanismos de reprodução de segregações, como a racial, e sua permanência até a contemporaneidade. A abordagem desses temas rompe com o silenciamento, problematiza olhares estereotipados e concorre para a consolidação da cidadania, pois fornece repertório para os alunos refletirem sobre o mundo a sua volta e pautarem suas ações. Vale destacar o fato de que o documentário recupera, de maneira bem contextualizada, elementos característicos da política nacional da década de 1930, como o integralismo.

Para você ler

***Educação, autoritarismo e eugenia*: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945).**

Sidney Aguilar Filho. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

O autor analisa aspectos da educação brasileira entre 1930 e 1945, com base em relatos de meninos órfãos ou abandonados que foram submetidos a longas jornadas de trabalho agrícola, ao cárcere e a castigos físicos em fazendas de pessoas ligadas à Ação Integralista Brasileira. A tese serviu de base para a elaboração do roteiro do documentário *Menino 23: infâncias perdidas no Brasil*.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos a respeito das dinâmicas de inclusão e de exclusão social no início do período republicano, sugere-se a leitura das referências a seguir.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados*: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

GOMES, Ângela de C. Primeira República no Brasil: uma história da historiografia. *In*: MOURÃO, Alda; GOMES, Ângela de C. (coord.). *Experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CAPÍTULO 7.
Dinâmicas da população brasileira

Apresentação

Nesse capítulo, são discutidas as dinâmicas da população brasileira e as estatísticas que marcam a atual fase da transição demográfica, caracterizada pela queda nas taxas de natalidade e mortalidade e pelo aumento da expectativa de vida. Abordam-se as mudanças no comportamento reprodutivo das mulheres, associadas à redução da taxa de fecundidade, e as transformações na estrutura etária, principalmente no que se refere ao envelhecimento da população e ao bônus demográfico. Trata-se também das principais causas da mortalidade no Brasil, problematizando a violência contra jovens e mulheres, e da distribuição da população, que reflete a diversidade étnico-cultural e a segregação socioespacial.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em geografia.

Orientações didáticas

Na abertura desse capítulo, a obra *A permanência das estruturas*, da artista Rosana Paulino, é reproduzida para discutir a violência histórica sofrida pela população negra durante o período colonial e o racismo estrutural na sociedade brasileira. Oriente os alunos na leitura da obra. Peça-lhes que observem, no centro da imagem, o desenho de um navio negreiro, o qual representa a viagem forçada daqueles que foram separados de sua família e de seu povo para ser explorados como mão-de-obra na América.

As imagens dos crânios e dos corpos remetem às teorias, consideradas científicas no século XIX, de acordo com as quais a estrutura física dos indivíduos negros evidenciava sua inferioridade genética e, também, a propensão para a violência. Tais suposições enalteciam a supremacia branca e justificavam as atrocidades cometidas contra os negros.

Na parte inferior da obra, são representados cães perdigueiros, muito utilizados pelos portugueses para a caça, acuando um animal selvagem. É possível estabelecer analogia entre essa imagem e a visão dos europeus a respeito das colônias na América: um mundo selvagem que precisava ser controlado e civilizado. As imagens que compõem a obra são costuradas grosseiramente para fazer alusão às "costuras" também grosseiras que desenharam a estrutura socioeconômica brasileira, fundamentada em preconceitos, discriminação e racismo.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao propor a discussão sobre as circunstâncias históricas que geraram o racismo e as desigualdades étnico-raciais no Brasil, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102 e EM13CHS601. Ao analisar criticamente a obra *A permanência das estruturas*, de Rosana Paulino, é possível refletir sobre o processo de discriminação, segregação e privação dos direitos individuais e coletivos aos quais as populações negras foram sujeitadas, com base no discurso de inferioridade, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT305.

MODERNA

Retome com os alunos o conceito de transição demográfica estudado no *Capítulo 4*, enfatizando que no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950, havia grande percentual de jovens na população, consequência das altas taxas de natalidade e de mortalidade. No entanto, depois desse período, esses índices diminuíram e a expectativa de vida aumentou, crescendo o percentual de idosos. Destaque a importância do saneamento básico e do controle de doenças infectocontagiosas para a queda na taxa de mortalidade. O uso de medicamentos e de vacinas e a disseminação de estratégias de prevenção de doenças mostraram-se muito eficazes no controle da mortalidade, sobretudo a infantil.

A diminuição da taxa de natalidade ocorreu paralelamente à queda na taxa de fecundidade, e deveu-se principalmente à inserção das mulheres no mercado de trabalho, ao aumento da escolarização e à popularização de métodos contraceptivos, como a pílula anticoncepcional.

É importante enfatizar que a transição demográfica e a redução da fecundidade não ocorreram de forma homogênea em todo o território. Esses fatores incidiram inicialmente nas regiões Sul e Sudeste, que contam com melhor infraestrutura de serviços públicos, atendimento médico, oportunidades de emprego e desenvolvimento socioeconômico.

Ao discutir as diferenças regionais na transição demográfica e no comportamento reprodutivo das mulheres, analisa-se a produção do espaço com a aplicação de princípios do raciocínio geográfico, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Comente com os alunos que, nas décadas de 2000 e 2010, muitas famílias passaram a ser chefiadas por mulheres. Esse fato está relacionado com o aumento do índice de escolarização das mulheres, que ampliou a inserção feminina no mercado de trabalho e modificou a composição da renda familiar, pois a contribuição financeira das mulheres passou a ser prioritária nas despesas domésticas. Ao analisar essa mudança no estilo de vida das famílias brasileiras, desnaturaliza-se a desigualdade e o preconceito, além de promover o respeito às diferenças e de desenvolver o tema contemporâneo transversal *Vida familiar e social*, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Relembre com os alunos o conceito de pirâmide etária estudado no *Capítulo 4*. Diga-lhes que esse tipo de gráfico representa a distribuição da população por faixa de idade e sexo. Na base da pirâmide, é representada a população jovem, com até 14 anos de idade. Na parte central, representa-se a população adulta, entre 15 e 65 anos, em idade compatível para o trabalho. No topo estão representadas as pessoas idosas, com mais de 65 anos. Em seguida, proponha a leitura das pirâmides etárias do Brasil, reproduzidas na página 129.

Espera-se que os alunos observem as transformações na estrutura etária da população entre 1940 e 2018, reconhecendo a fase da transição demográfica pela qual passa o país, e compreendam a projeção da população para 2060, que evidencia o processo de envelhecimento. A configuração de uma pirâmide etária, especialmente em períodos sequenciais, revela o perfil demográfico e contribui para a análise das condições socioeconômicas da população.

No infográfico *O envelhecimento da população e o bônus demográfico no Brasil*, nas páginas 130 e 131, são explorados elementos e características de diferentes linguagens para apresentar de forma atrativa e precisa a transição demográfica no Brasil e a relação desse processo com o bônus demográfico, que ocorre quando a População em Idade Ativa (PIA) – que representa o potencial produtivo – é maior que a população dependente – que engloba as crianças e os idosos. O infográfico permite o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso*, além da projeção de alguns cenários futuros para a população brasileira.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao interpretar e comparar dados estatísticos representados em gráficos a fim de selecionar evidências e compor argumentos relativos ao envelhecimento da população e ao bônus demográfico no Brasil, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS106 e a habilidade de Matemática suas Tecnologias EM13MAT407.

Explique aos alunos que a transição epidemiológica indica a mudança nas causas de mortalidade de uma população. Se, na década de 1930, as doenças infecciosas e parasitárias eram responsáveis por quase metade dos óbitos, a partir da década de 1980, doenças cardiovasculares e neoplasias foram as principais causas de morte. Essa mudança na mortalidade é justificada pela ampliação do saneamento básico e pela implementação de políticas epidemiológicas, como campanhas de vacinação e acesso a medicamentos.

Ressalte o fato de que a transição epidemiológica se apresenta de forma desigual no território brasileiro, pois em áreas sem saneamento básico e com baixa oferta de serviços de saúde é maior a incidência de doenças infecciosas. Além disso, as chamadas *doenças da pobreza* – decorrentes do estado de carência, como a subnutrição – atingem a população de baixa renda, principalmente as crianças. Portanto, para combater a mortalidade é preciso investir em saneamento básico, ampliar os serviços de saúde e implementar políticas de redução das desigualdades sociais.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao discutir as principais causas de mortalidade no Brasil, percebe-se a importância do saneamento básico e de políticas que contribuam para reduzir as desigualdades e ampliar o acesso a serviços de saúde, mobilizando a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT310.

EXCLUSIVO

Comente com os alunos que outro fator que contribui para o aumento da taxa de mortalidade no Brasil é a violência, principalmente entre jovens e mulheres. Em 2017, a maioria dos jovens vítimas de homicídio era negra, moradora da periferia e com baixo nível de escolarização, perfil que reflete as desigualdades sociais no país.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao analisar e discutir as condições de vulnerabilidade às quais os jovens estão expostos, principalmente as relacionadas com a violência e a desigualdade social, identificando as principais vítimas e suas causas, mobilizam-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503 e a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT207.

Explique à turma que a violência contra as mulheres, que inclui assédio e abuso físico, atinge principalmente as mulheres negras. Proponha a leitura do infográfico *Percepção da população*, na página 134, e discuta com os alunos o fato de a violência contra as mulheres ser praticada, com frequência, na residência delas e por pessoas do seu vínculo familiar ou afetivo, como companheiros, namorados e ex-namorados. Comente que, em 1985, foi instituída a Delegacia de Defesa da Mulher, que presta assistência às vítimas de qualquer tipo de violência. No entanto, a abrangência desse tipo de delegacia é baixa se comparada à ampliação dos casos de violência contra as mulheres nos últimos anos.

Para você ler

Mapeamento das delegacias da mulher no Brasil

Wânia Pasinato e Cecília MacDoell Santos. Campinas: Pagu: Unicamp, 2008.

O estudo faz parte do projeto "Acesso à justiça para mulheres em situação de violência: estudo comparativo das delegacias da mulher na América Latina", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em parceria com o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e a Universidade de São Francisco.

Comente com os alunos que a população brasileira se distribui de forma irregular no território. Por fatores históricos de ocupação do espaço, a maior parte da população concentra-se na faixa litorânea, como é possível observar no mapa *Brasil: distribuição da população – 2017*, na página 137. Ao avaliar o processo de ocupação do espaço pela população brasileira, aplicando os princípios do raciocínio geográfico de localização, distribuição e extensão, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS206.

Ao tratar da composição populacional do país, explique aos alunos que o Brasil apresenta uma grande diversidade étnica, assim como um histórico de violência contra os povos de origem indígena e africana, que permanece na forma de racismo estrutural, revelando-se na desigualdade de oportunidades de acesso à terra e de inserção no mercado de trabalho. Ao analisar a composição populacional no Brasil, considerando principalmente o mapa *Brasil: composição da população segundo cor ou raça – 2017*, na página 138, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS606.

Converse com os alunos sobre a importância dos territórios quilombolas para manter o modo de vida tradicional dos descendentes de africanos escravizados que vivem nessas áreas. Retome que esses territórios são remanescentes dos quilombos constituídos durante o período da escravidão, como forma de resistência à opressão. Ao identificar o protagonismo das populações quilombolas no Brasil, promovendo a redução das desigualdades étnico-raciais no país, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — Página 122

1. As imagens que compõem a obra fazem alusão à estrutura socioeconômica brasileira, fundamentada em preconceito, discriminação e racismo.
2. Respostas pessoais. Observe as respostas dos alunos e, em seguida, explique o significado da expressão "racismo estrutural": discriminação presente nas relações sociais e institucionais, que se manifesta de forma implícita, perpassando as dimensões econômica, política e cultural.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam a relação entre o racismo estrutural e as desigualdades sociais no Brasil. Tal relação pode ser confirmada pelos dados estatísticos apresentados ao longo do capítulo, os quais demonstram que as pessoas de cor preta e parda têm menos chance de ascender socialmente, além de estarem mais sujeitas à violência física e institucional.

Explore — Página 124

O principal fator relacionado às diferenças observadas na diminuição da população é a heterogeneidade dos índices de natalidade e de mortalidade no país. Embora se observe a queda dessas taxas em todas as unidades federativas, o ritmo é desigual: em algumas delas o crescimento vegetativo é maior que em outras.

Reflita — Página 126

Esclareça aos alunos que o autoconhecimento envolve a forma como eles se veem nos grupos sociais e se identificam nas dimensões étnico-cultural, de gênero e de orientação sexual. O autocuidado envolve o reconhecimento das alterações físicas e emocionais pertinentes à idade e à maneira positiva de lidar com elas, reforçando a autoestima e evitando a exposição aos riscos. Ao projetar-se nos grupos sociais em que estão inseridos, eles podem elaborar planos para o futuro e traçar metas para alcançá-los.

MODERNA

Ao refletir acerca do autoconhecimento e do autocuidado, reconhecendo a importância desses dois aspectos para o tema contemporâneo transversal *Saúde*, mobiliza-se a competência geral da Educação Básica 8.

Infográfico — *Páginas 130 e 131*

1. O período entre os anos de 2010 e 2030 caracteriza o auge do bônus demográfico no Brasil. Nele, a parcela da população potencialmente ativa, entre 15 e 64 anos de idade, atingirá os níveis mais elevados da história do país.
2. O bônus demográfico é considerado uma oportunidade para alavancar o crescimento econômico e garantir alto nível de desenvolvimento humano à população do país. Alguns fatores, entretanto, podem comprometer essa expansão, como: cenários de crise e recessão, marcados por baixo crescimento econômico e aumento do contingente de desempregados, especialmente entre os jovens; baixa qualificação profissional, que dificulta o acesso a boas oportunidades de trabalho; aumento do número de pessoas em idade ativa que não trabalham e não estudam.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos analisem as informações apresentadas no infográfico e se reconheçam na realidade atual do Brasil, refletindo sobre as oportunidades que esperam ter para desenvolver suas aptidões e suas perspectivas em relação à qualificação profissional e ao mercado de trabalho.

Reflita — *Página 134*

Espera-se que os alunos afirmem que as mulheres vítimas de agressão se silenciam muitas vezes por medo ou vergonha, e que essa atitude contribui para a repetição da violência, uma vez que os agressores permanecem impunes. Ao identificar a violência física e psicológica contra as mulheres e refletir sobre o silêncio das vítimas, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.

Diversas óticas — *Páginas 135 e 136*

Ao tratar da participação feminina na política, uma situação da vida cotidiana que ilustra a desigualdade entre gêneros, problematiza-se a questão das cotas de participação feminina nas eleições e do acesso ao Fundo Partidário, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

1. O texto 1 trata da participação das mulheres na Câmara do Deputados e no Senado, que é muito mais baixa que a verificada na ampla maioria dos outros países da América Latina, embora a lei eleitoral exija a presença de 30% de mulheres na lista de candidatos de partidos e coligações. O texto 2 apresenta a tentativa de mudar essa lei por parte dos congressistas, reduzindo de 30% para até 10% o percentual mínimo obrigatório de candidatas a cargos no Legislativo.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, além da legislação, outros aspectos afetam a participação feminina nas esferas de poder. Talvez o principal deles seja a destinação de recursos para as campanhas, pois somente garantir a presença de mulheres em listas de candidatos é insuficiente. Nesse sentido, é importante destacar o fato de que o fortalecimento das candidaturas de mulheres nas eleições de 2018 deveu-se à maior disponibilidade de recursos e estrutura para as campanhas femininas – recursos advindos da exigência de investir ao menos 5% do Fundo Partidário nesse setor.
3. Resposta pessoal. Os alunos podem mencionar o pensamento machista presente na sociedade brasileira, o domínio masculino dos partidos políticos, a ineficiência do atual sistema brasileiro de cotas nas listas de candidatura, os poucos recursos para as campanhas das mulheres, a falta de punição aos partidos que não cumprem a legislação, a falta de formação e de campanhas de conscientização, entre outros.

Para você ler

Mais mulheres na política

Procuradoria Especial da Mulher e Secretaria da Mulher. 2. ed. Brasília: Senado Federal: Câmara dos Deputados, 2015.

O livro apresenta informações sobre a participação das mulheres na política, especialmente a respeito da equidade de gêneros nos parlamentos, buscando combater o quadro de sub-representação feminina no Brasil.

Explore — *Página 138*

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem a composição populacional por cor ou raça na unidade federativa em que vivem a algum dos aspectos regionais elencados no texto. Contudo, a atividade possibilita ainda a exploração da história de vida de cada um, incluindo a questão da descendência familiar.

Analisando — *Página 139*

Ao analisar a distribuição dos povos indígenas no território brasileiro, refletindo sobre o processo histórico de ocupação do espaço e as políticas de atração de pessoas para a Amazônia, entendida como um vazio demográfico, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203 e EM13CHS206.

1. O processo de formação populacional do Brasil caracterizou-se por um histórico de profunda violência contra os povos indígenas. Estima-se que, antes da colonização, havia de 2 a 4 milhões de indígenas no Brasil; em 2010, restavam 896 mil. Embora esses povos estejam presentes em todo o país, conforme pode ser constatado no mapa, o maior contingente populacional indígena concentra-se nas áreas com a mais baixa densidade demográfica, como nos limites da Amazônia Legal – distante, portanto, da faixa litorânea, que concentra a maior parte da população brasileira.
2. a) Embora apresente baixa concentração populacional, como pode ser constatado no mapa *Brasil: distribuição da população – 2017*, na página 137, o espaço amazônico não é um vazio demográfico. Mesmo antes da implementação da política de

atração de pessoas de outras regiões, a Amazônia era habitada por diversos povos indígenas e outras populações tradicionais.

b) Se, por um lado, a atração de pessoas de outras regiões do Brasil para o espaço amazônico trouxe a expectativa de integração e maior oferta de serviços às populações tradicionais, por outro, contribuiu para a fixação no local de madeireiras ilegais, que desmatam a floresta sem critério, de garimpos clandestinos, que contaminam os rios e o solo com metais pesados, e de grileiros, que usurpam o espaço com queimadas e uso de extrema violência.

Explore — *Página 140*

As unidades federativas em que há maior proporção de pessoas de cor preta ou parda – e que, historicamente, receberam grande quantidade de africanos escravizados durante os períodos colonial e imperial – são as que apresentam maior número de territórios quilombolas, destacando-se os estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais, do Pará e de Pernambuco.

Atividades — *Páginas 142 e 143*

1. a.

2. I. Para a elaboração do questionário, oriente os alunos a se organizar em grupos e a redigir questões que abordem diferentes temáticas, como: frequência de utilização de espaços culturais (biblioteca, cinema, museu, teatro, centro cultural e espaços para prática de esportes); preferências por gêneros musicais, literários e cinematográficos; utilização de meios de comunicação e de redes sociais; realização de manifestações artísticas e socioculturais (artesanato, dança, música, teatro, literatura, fotografia etc.) e/ou participação nelas. Para facilitar a coleta dos dados, peça a eles que formulem um questionário cujas respostas possam ser quantificadas.

II. A fim de dinamizar a distribuição dos questionários para a comunidade escolar, sugira aos alunos o uso de uma plataforma de pesquisa *on-line*. Existem plataformas gratuitas que podem ser utilizadas para fins educativos e não comerciais. Incentive-os a explorar as potencialidades das tecnologias digitais.

III. Esclareça aos alunos que, por meio da análise dos dados coletados, é possível verificar alguns padrões de resposta, facilitando a classificação dos hábitos culturais dos entrevistados e a identificação das pessoas que participam ativamente de manifestações artísticas e socioculturais.

IV. Explique aos alunos que, com a elaboração do questionário específico, é possível explorar aspectos referentes ao nível de engajamento dos entrevistados em atividades artísticas e socioculturais. A ideia é que os alunos experienciem a realização de uma pesquisa qualitativa; por esse motivo, é fundamental selecionar indivíduos específicos. Sugira a construção de uma amostra intencional, cuja seleção seja baseada no conhecimento sobre o grupo populacional (no caso, a comunidade escolar) e o propósito do estudo (aplicação de um questionário específico para as pessoas diretamente envolvidas com práticas e manifestações culturais em suas mais diversas vertentes). Esclareça aos alunos que, nessa etapa da pesquisa, devem identificar detalhes que não apareceram na etapa quantitativa do censo cultural, como: tipos de artesanato produzidos; áreas de atuação artística (teatro, dança, canto, música, fotografia, literatura, entre outras); participação em bandas/grupos musicais, grupos de dança, teatro, folclore etc.

V. Proponha um debate a respeito da importância da escola para viabilizar manifestações artísticas e socioculturais.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Ao realizar o censo cultural, levantando informações sobre os hábitos e as práticas artísticas e socioculturais da comunidade escolar, os alunos são incentivados a planejar e a executar a pesquisa estatística, da elaboração do questionário à sistematização dos dados em tabelas e gráfico, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e a habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT202.

3. c.

4. Contextualize a atividade para os alunos, afirmando que o aumento no número de idosos produz necessidades e demandas que devem ser enfrentadas tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Entre os desafios estão a questão do cuidado, a oferta de políticas públicas de acolhimento e a qualificação de profissionais especializados a trabalhar com essa parcela da população. Nesse sentido, observar um grupo de idosos, identificar carências de políticas públicas e de ações da sociedade e refletir acerca de medidas que proporcionem melhor qualidade de vida para esse grupo social conforma o objetivo geral da atividade. Para sua realização, sugira aos alunos que, coletivamente, organizem sessões de observação em algum espaço característico desse grupo social, como instituições de longa permanência (popularmente conhecidos como asilos), centros de convivência ou associações de apoio à terceira idade. A observação é uma prática de pesquisa que se caracteriza pela inserção do pesquisador na realidade a ser pesquisada. Considerando a proposta da atividade, espera-se que os alunos experimentem, junto ao grupo de idosos, momentos de troca de experiências, de apreensão de informações e de formação cidadã, capacitando-se para participar da vida coletiva com respeito e valorização dos idosos.

I. Inicialmente, ajude os alunos a selecionar os espaços e/ou as instituições frequentados por grupos de idosos para a realização da atividade de observação. De acordo com as características do lugar em que vivem, a diversidade de opções pode variar. Sendo assim, considere a possibilidade de adaptações na organização dos alunos.

CÓPIA

II e III. Peça aos integrantes de cada grupo que se responsabilizem por estabelecer o contato com a instituição escolhida e conversar com os responsáveis a respeito do estudo. Estabelecido o contato inicial e confirmado o aceite, pode ser feito o agendamento dos encontros.

IV. Comente com os alunos a importância de tomarem nota durante a observação. As informações reunidas de maneira sistemática facilitam a construção do relatório com o diagnóstico da atividade.

V. Oriente os alunos na construção do relatório da atividade, destacando a importância de apresentarem as carências identificadas e as medidas que podem ser adotadas para melhorar a qualidade de vida dos idosos.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao refletir acerca das necessidades e demandas sociais decorrentes do processo de envelhecimento da população brasileira, exercita-se a empatia, o acolhimento e o respeito aos idosos, mobilizando a competência geral da Educação Básica 9 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504. Ao construir o relatório da atividade, os alunos utilizam os conhecimentos sobre os gêneros textuais de divulgação científica, engajando-se no processo de socialização e divulgação dos resultados, mobilizando a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP34. É importante destacar o fato de que, ao realizar essa atividade, desenvolve-se o tema contemporâneo transversal *Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso*.

5. a) A campanha Jovem Negro Vivo foi promovida pela Anistia Internacional com o objetivo de sensibilizar a população para o elevado índice de violência no Brasil, especialmente em relação aos jovens negros, que constituem a parcela mais vulnerável às mortes por homicídio.

   b) A mensagem destacada na campanha chama a atenção para o peso da desigualdade racial, uma vez que a maioria dos jovens vítimas de homicídio era do sexo masculino, de cor preta ou parda, e habitava territórios vulneráveis socioeconomicamente, onde, em geral, as condições de desenvolvimento infantojuvenil são precárias. Nesses territórios, os níveis de escolarização são baixos e a oferta de equipamentos culturais e de lazer são restritos, sendo a parcela jovem dos moradores as principais vítimas do tráfico de drogas e das ações policiais de combate ao crime – realidade que expressa o racismo estrutural implícito nos âmbitos econômico e institucional.

6. A territorialidade das nações indígenas é afetada quando espaços de sobrevivência e de partilha de conhecimentos são alterados drasticamente. Quando uma área é desmatada, o conhecimento ancestral a respeito do ambiente é perdido. Quando o curso de um rio é desviado para a construção de uma barragem, a rotina dessas comunidades é afetada pela falta de alimento. Ocorre ainda a interferência cultural, com a imposição de costumes e valores estranhos à cultura indígena, denominada *etnocídio*.

7. Espera-se que os alunos identifiquem o *tokenismo* como algo antiético porque não é praticado com a intenção de romper as estruturas do racismo histórico, mas apenas com o objetivo de aproveitar a imagem da inclusão social para a autopromoção. É importante que os alunos tenham em mente o modo como a estrutura econômica opera em relação aos problemas sociais.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao debater questões polêmicas como o *tokenismo*, considerando as desigualdades estruturais históricas da sociedade brasileira, mobiliza-se a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos a respeito das dinâmicas demográficas da população brasileira, sugere-se a leitura das referências a seguir.

BRITO, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Estudo de População*, v. 25, n. 1, p. 5-26, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA E ECONOMIA APLICADA. *Retratos das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011.

MARCONDES, Mariana M. e outros (org.). *Dossiê mulheres negras*: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

PAIVA, Paulo de T. A.; WAJNMAN, Simone. Das causas às consequências econômicas da transição demográfica no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 22, n. 2, p. 13-15, 2005.

CAPÍTULO 8.
O indivíduo na sociedade contemporânea

Apresentação

Nesse capítulo, desenvolve-se a discussão a respeito da construção da noção de indivíduo na modernidade e da ideia de sujeito racional e autônomo como objeto de estudo de filósofos do século XX, que a questionaram e/ou a retomaram para desenvolver suas teorias. Além disso, problematizam-se as noções de indivíduo e de liberdade e a ética nas relações entre os sujeitos.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em filosofia.

MODERNA

Orientações didáticas

Na abertura desse capítulo, é apresentada uma foto das esculturas da obra *Viajantes*, de Bruno Catalano, a fim de incitar uma reflexão sobre a ideia de completude ou incompletude do indivíduo – o ser humano apresenta características essenciais ou deve-se construir? – e o questionamento a respeito das relações que os diferentes indivíduos são capazes de estabelecer uns com os outros. Peça aos alunos que observem a disposição das esculturas no espaço, as partes do corpo delas que faltam, as expressões faciais dos personagens representados e os objetos que eles seguram.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao analisar a obra *Viajantes*, de Bruno Catalano, uma manifestação artística contemporânea, os alunos podem refletir sobre sua condição na sociedade e o distanciamento entre as pessoas, mobilizando a competência geral da Educação Básica 3, a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Comente com os alunos que a noção de indivíduo foi criada durante a Idade Moderna, com a estruturação jurídica dos Estados, nos quais os sujeitos passaram a ser considerados indivíduos dotados de direitos e deveres. Esse conceito, porém, não abarcava as particularidades que caracterizavam os indivíduos e podiam identificá-los. A ideia de individualidade ganhou corpo com a valorização da razão e o desenvolvimento de um ramo da filosofia denominado *teoria do conhecimento*.

Explique à turma que, no estudo do conhecimento e do indivíduo, deve-se considerar a relação entre o sujeito que conhece (a consciência) e o objeto (a coisa que é conhecida). Para isso, René Descartes propôs a *dúvida metódica*, por meio da qual uma pessoa, no processo de conhecer e duvidar, percebe a própria existência.

Pergunte aos alunos se já ouviram a frase "Penso, logo existo", de Descartes, e se a compreendem. Espera-se que eles reconheçam que a declaração sintetiza as ideias do filósofo francês, que se pautou na dúvida sistemática para conceber a noção de indivíduo. Outro aspecto importante proposto por Descartes foi a compreensão de que o sujeito é formado por uma *substância pensante* – a esfera da alma, do pensamento, da razão – e uma *substância extensa* – o corpo, o mundo físico. Ao analisar o desenvolvimento da noção de indivíduo em Descartes, na qual predomina a dicotomia entre substância pensante e substância extensa, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105.

Para Jean-Jacques Rousseau, por sua vez, a noção de indivíduo está alinhada à ideia de liberdade, pois a vida em sociedade é livre, desde que se obedeçam às regras que garantem a boa convivência para todos. Ao relacionar as noções de indivíduo e de liberdade em Rousseau, refletindo a respeito da maneira como esses conceitos se ligam à ideia de cidadania, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 1 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501.

Comente com os alunos que o individualismo tem sido amplamente discutido em decorrência da ascensão das redes sociais e da globalização, que propiciam a autoexposição dos sujeitos e a padronização de comportamentos. Antes disso, porém, alguns filósofos já haviam se dedicado à reflexão sobre a existência humana. Um deles foi Martin Heidegger, que investigou o ser e criou o conceito de *Dasein*, traduzido em português como *ser-aí*, para designar a pessoa compreendida em sua existência como um ente que se conhece e reflete sobre si, colocando-se como objeto de conhecimento.

Outro desses filósofos foi Jean-Paul Sartre, que, como Rousseau, estudou a relação entre o indivíduo e a liberdade, embora no contexto da existência humana. Sartre estabeleceu duas estruturas que compõem a realidade humana: o ser e o nada. De acordo com ele, os *seres em-si* seriam objetos plenos, fechados em si mesmos, capazes de ignorar o exterior e a relação com outros seres. No entanto, uma pessoa não pode ser considerada um ser em-si, pois se relaciona com o meio e com outros seres. Por isso, Sartre designou como *para-si* a busca do ser. De acordo com o filósofo, o indivíduo é marcado pelo nada, sem essência ou natureza preestabelecida, podendo buscar sua forma de ser e projetar-se no futuro com liberdade.

Comente com os alunos que a filósofa francesa Simone de Beauvoir analisou a condição da mulher considerando a ausência de uma essência que a determinasse. Para ela, o processo de tornar-se mulher é uma construção histórica e social, que não está pronta e acabada, mas em ressignificação. Portanto, não existe uma essência que defina os comportamentos socialmente esperados de homens e mulheres. Ao abordar a teoria de Simone de Beauvoir a respeito da condição da mulher, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS503.

O filósofo Emmanuel Lévinas refletiu sobre o indivíduo com base na lógica do outro, concebendo a ideia de que o sujeito deve passar de seu mundo fechado para o mundo social, por meio de uma abertura para o outro. Lévinas acreditava que essa abertura permitiria o abandono da indiferença e a valorização da convivência entre os indivíduos, um fator importante para a construção do respeito e da ética.

Jürgen Habermas, por sua vez, refletiu sobre a relação e o entendimento entre os indivíduos por meio da ação comunicativa. Nessa ação, conforme Habermas, as relações intersubjetivas devem ser estruturadas pelo entendimento, e não pela dominação.

Ao discutir a intersubjetividade em Lévinas e o agir comunicativo em Habermas, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS502.

Segundo Marilena Chaui, a relação com o outro na sociedade brasileira apresenta marcas do sistema escravista. Nessa relação, o outro não é compreendido como um sujeito que possui direitos, isto é, não é reconhecido como alguém com alteridade. Ao analisar a teoria de Marilena Chaui a respeito da alteridade na sociedade brasileira, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS602.

EM MODERNA

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 144*

1. Os elementos que transmitem essa ideia são as bagagens que os indivíduos representados carregam e o fato de olharem para a frente, em direções diferentes, como se encontrar o olhar do outro e estabelecer relações não fosse relevante, além do título da obra: *Viajantes*.
2. Resposta pessoal. Pode-se, nesse momento, desenvolver uma discussão inicial sobre duas visões diferentes a respeito da noção de indivíduo presentes na história da filosofia: a ideia de que os seres humanos possuem uma essência e a de que cabe ao indivíduo construir-se ao longo de sua existência, não havendo qualquer definição prévia.

Reflita — *Página 147*

Espera-se que os alunos formulem a resposta e apresentem argumentos a respeito da posição que defendem, fazendo uma leitura da realidade na qual estão inseridos. Eles podem mencionar, por exemplo, o fato de que as redes sociais e a sociedade do consumo propiciam um comportamento individualista desatrelado do conceito de cidadania; podem também explorar a ideia de que o indivíduo só se constitui como cidadão em uma comunidade. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Explore — *Página 149*

De acordo com a citação de Sartre, não existe uma essência que caracterize o ser humano, pois a existência é compreendida como um projeto em que o sujeito vai se construindo. Desse modo, não seria apropriado atribuir uma essência aos brasileiros em geral, como se costuma fazer ao afirmar que são naturalmente cordiais, corruptos etc. Cada indivíduo tem liberdade para se constituir.

Diversas óticas — *Páginas 153 e 154*

Ao comparar narrativas que expressam opiniões diversas sobre a relação entre indivíduo e sociedade, é possível selecionar evidências e compor argumentos a respeito da intersubjetividade e do individualismo, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 2 e 8 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

1. Para Lévinas, o eu ético é aquele que não se prende às categorias, como em-si, para-si e "cada um por si", e se coloca para o outro, ou seja, dá prioridade à relação com o outro, a fim de constituir-se. De acordo com esse filósofo, o encontro com o outro, mediante uma abertura, constitui um acontecimento ético. Já para Lipovetsky, prevalecem os interesses individuais, a satisfação narcísica e a indiferença. Isso indica que a abertura do indivíduo para o outro diminui enquanto se fortalece uma estrutura do ego, uma ética hedonista na qual as relações intersubjetivas e o espaço público perdem relevância. Ao analisar os impasses ético-políticos decorrentes de diferentes pontos de vista científicos, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504.
2. Trata-se do seguinte trecho: "Num sistema organizado segundo o princípio do isolamento 'suave', os ideais e valores públicos não podem deixar de declinar, enquanto permanece apenas a demanda do ego e do seu interesse próprio, o êxtase da libertação 'pessoal', a obsessão do corpo e do sexo: hiper-investimento do privado e, por conseguinte, desmobilização do espaço público". Espera-se que os alunos opinem e fundamentem sua posição em argumentos. Entre as possibilidades de resposta, eles podem argumentar que o indivíduo centrado exclusivamente na satisfação de suas necessidades não se responsabiliza pelos deveres públicos nem pela relação que estabelece com seus concidadãos, o que cria empecilhos para a convivência.
3. Espera-se que os alunos afirmem, baseados na própria experiência, por exemplo, que atualmente os interesses privados prevalecem sobre os públicos ou que há um esforço para priorizar a ética na relação com os outros. Ao expor sua opinião, eles exercitam a empatia e o diálogo, fazendo-se respeitar e respeitando os outros, mobilizando a competência geral da Educação Básica 9.

Atividades — *Página 155*

1. b. Ao analisar textos de fontes filosóficas, refletindo sobre a reconstrução do conhecimento por meio do questionamento, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 2 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.
2. a) De acordo com Heidegger, a vida autêntica é aquela em que, por meio da angústia, o *Dasein* percebe sua verdadeira condição, sua temporalidade.
   b) O indivíduo que se preocupa demais com pequenas questões não vive autenticamente, pois foge de seu ser. Nas pequenas questões corriqueiras, o sujeito se mistura aos outros, tornando-se indistinto. Porém, ao ser assaltado pela angústia, ele "se descobre incapaz de encontrar refúgio junto a outros entes, mas também se vê remetido a seu constitutivo poder ser", conforme o trecho citado. Ao refletir sobre situações da vida cotidiana, valores e condutas, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.
3. A tirinha se aproxima da filosofia de Sartre, pois expressa a ideia de que a vida é um processo em construção constante que provavelmente apresentará percalços. De acordo com Sartre, o ser humano não é algo acabado como um objeto em-si, mas se constitui como um projeto de ser. Por meio da liberdade, ele realiza escolhas pelas quais se construirá ao longo da vida, podendo escolher o modo de lidar com as dificuldades e com as situações que não consegue controlar. Ao utilizar a linguagem iconográfica para refletir sobre a filosofia de Sartre, um conhecimento historicamente construído sobre o mundo social, mobilizam-se a competência geral da Educação Básica 1 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.
4. Espera-se que os alunos estruturem o texto com base em argumentos. O trecho citado de Renata Moura e o estudo do capítulo a respeito da

MODERNA

intersubjetividade contribuem para o desenvolvimento de uma opinião qualificada sobre os problemas e os desafios das interações em redes sociais, muitas vezes pautadas na falta de entendimento ou até mesmo na violência. Como intervenção, os alunos podem servir-se dos argumentos apresentados por Maria Augusta Gonçalves no trecho citado e propor ações como: atentar para os argumentos e interagir de acordo com o que Habermas chama de ação comunicativa, e exercer a empatia e reconhecer o outro como alguém com alteridade, que merece respeito dentro e fora do ambiente das redes sociais.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao produzir um texto dissertativo sobre os desafios da interação e do entendimento mútuo nas redes sociais, os alunos compõem argumentos e exercitam a empatia e o diálogo em ações individuais e coletivas, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 9 e 10, a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e as habilidades de Linguagem e suas Tecnologias relacionadas à Língua Portuguesa EM13LP15 e EM13LP43.

Referências complementares

Para mais informações sobre a análise de Marilena Chaui, consulte: CHAUI, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. *Revista Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p. 149-161, 2012.

Para obter subsídios teórico-metodológicos a respeito da noção de indivíduo na sociedade contemporânea, sugere-se a leitura das referências a seguir.

BAUMAN, Zygmunt; RAUD, Rein. *A individualidade numa época de incertezas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

GOIS, Cléa. Sartre: da consciência do ser e o nada ao existencialismo humano. *Reflexão*, v. 32, n. 91, 2007. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/view/3067/2033>. Acesso em: 14 abr. 2020.

HADDOCK-LOBO, Rafael. O homem e seus outros. *In*: HADDOCK-LOBO, Rafael. *Da existência ao infinito*: ensaios sobre Emmanuel Lévinas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é a subjetividade?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

COLETIVO EM AÇÃO.
Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais

Apresentação

Nesse *Coletivo em ação*, os alunos devem produzir um minidocumentário para caracterizar as manifestações culturais do lugar em que os alunos vivem, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS205.

Para isso, os alunos devem ser autores/diretores de um vídeo de curta duração, com aproximadamente 10 minutos. *O protagonismo juvenil* articula-se, assim, à *cultura digital*, pois os estudantes deverão fazer um uso consciente de tecnologias digitais para expressar, por meio de linguagem visual, sonora e artística, suas visões sobre a dimensão cultural de suas vidas, contribuindo com o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 4 e 5.

A cultura é um processo dinâmico e está inserida em uma época e em um lugar. A consciência, a reflexão e a valorização dos processos, saberes e vivências culturais remetem às competências gerais da Educação Básica 1, 3 e 6. A busca de informações sobre as manifestações culturais a serem representadas relacionam-se ao pilar do *pensamento científico, crítico e criativo*, que aqui também se encontra vinculado à competência geral da Educação Básica 2, sobretudo no que diz respeito à exploração e à organização de ideias, à investigação e à formulação de sínteses necessárias à produção de um audiovisual.

Ao retratar a cultura de seu lugar de vivência em forma de vídeo, os alunos serão provocados a considerar os bens coletivos e as pessoas de sua comunidade com *responsabilidade ética*. No uso de imagens e depoimentos de terceiros, bem como na seleção de informações, deverão incorporar princípios como empatia, cooperação, cuidado e respeito ao outro, entre outros valores. É importante que se tenha em vista o caráter político da construção de uma narrativa sobre a cultura; em outros termos, ao possibilitar que os alunos se expressem sobre sua própria cultura há estímulo ao seu protagonismo e ao *exercício da cidadania*.

Orientações didáticas

Nesse volume, a proposta é que os alunos se organizem em grupo e façam um minidocumentário, de acordo com as etapas descritas nas páginas 156 e 157 do livro do estudante. Explore as informações do texto promovendo a leitura conjunta e chamando a atenção deles para o boxe *Preparação*, que discrimina os principais cuidados, materiais e formas de organização e de planejamento que cada grupo deve assumir. O boxe *Compartilhamento* expõe possibilidades de difusão dos resultados.

Inicie a atividade, solicitando aos alunos que reflitam sobre os bens culturais, tanto materiais como imateriais, existentes no lugar em que eles vivem. Desses bens culturais, questione quais deles são especialmente cuidados pelo poder público. Pergunte se eles concordam com esse cuidado especial e peça-lhes que criem hipóteses sobre o porquê isso é feito. Instigue-os a pesquisar de que maneira o poder público escolhe os bens culturais a serem tombados. Indague se há algum bem cultural expressivo que conheçam e se consideram importante seu tombamento. Peça a eles que justifiquem o porquê desse tombamento, tendo como referência a dimensão da vida cotidiana no lugar. Peça a eles que reflitam sobre a importância da cultura na sua formação enquanto indivíduo e ser social. Deixe que os alunos se

MODERNA

expressem livremente fazendo as mediações necessárias, retomando os conteúdos estudados no decorrer dos capítulos do volume. Proponha então a produção do minidocumentário, ressaltando o protagonismo que exercem ao se apropriarem da própria cultura.

Quanto à preparação, destaque a importância das atividades de pesquisa, de organização das informações e do planejamento das etapas para a produção do minidocumentário. Indique livros, *sites*, revistas, documentários e minidocumentários e outros materiais que julgar pertinentes, para que os alunos façam uma pesquisa exploratória e se familiarizem com os bens culturais materiais e imateriais do lugar onde vivem. É importante que eles pesquisem informações sobre as origens históricas desses patrimônios. No caso de construções e monumentos: quem os construiu? Quando?. Em caso de danças, pratos típicos, expressões linguísticas e comportamento: de onde vieram tais heranças? Que grupos sociais representam?.

Após a pesquisa, oriente os alunos a escolher o bem cultural sobre o qual irão tratar no minidocumentário. Solicite então que façam pesquisas mais aprofundadas sobre esse bem, as quais deverão subsidiar as próximas etapas.

Lembre-se que seu trabalho deve ser sobretudo de mediação e de orientação, já que a atividade pressupõe o protagonismo dos alunos. A proposta implica uma ampla gama de tarefas extraescolares, podendo envolver familiares e outras pessoas da comunidade, trabalhos de campo etc. As etapas elencadas não correspondem necessariamente ao número de aulas dedicadas à atividade. Muitos dos encaminhamentos podem ser oferecidos e discutidos em uma única aula. É previsível, porém, que sejam necessárias pelo menos três aulas para realização do minidocumentário: uma de apresentação e organização inicial, outra de acompanhamento das tarefas e outra de apresentação dos resultados. Construa em conjunto com os alunos uma previsão e um planejamento dessas tarefas, solicitando a eles que organizem também a sua distribuição entre os integrantes do grupo.

Cuide para que todos os grupos tenham recursos digitais disponíveis para a produção. Se for o caso, providencie equipamentos junto à escola ou organize formas de compartilhamento. Sublinhe sempre o uso responsável de equipamentos, imagens e depoimentos, ressaltando valores éticos. Combine com os alunos uma data para a entrega e a apresentação do minidocumentário por cada grupo.

Para você ler

Introdução ao documentário

Bill Nichols. Campinas: Papirus, 2005.

O livro apresenta as características de um documentário e trata das questões éticas primordiais para a realização deste gênero cinematográfico.

Etapa 1

Oriente os alunos a sistematizar as ideias e a elaborar o argumento, que se refere ao resumo do minidocumentário. Nele devem constar os principais aspectos da história, como o enredo e os principais personagens da narrativa. O argumento serve de parâmetro para o aprofundamento da história no roteiro.

O roteiro pode ser entendido como o filme escrito. Nele serão previstas e detalhadas as cenas e as ações, os locais de filmagem, os equipamentos necessários e uma listagem de elementos de áudio e de vídeo. Mesmo que o formato proposto seja um minidocumentário, a previsão de cenas, cortes, transições etc. são importantes para sua produção.

A elaboração textual é uma exigência desta etapa. Apoie o desenvolvimento do roteiro apresentando-se disponível para que possíveis dificuldades sejam superadas. Se for o caso, dê sugestões de abordagem ou ofereça dicas relativas à estética ou às técnicas, por exemplo. Verifique o cumprimento do cronograma, chamando atenção para sua importância. Atente ao fato de que a elaboração de bons roteiros é condição para as demais tarefas. Peça aos grupos que entreguem uma cópia dos roteiros criados em data previamente combinada. Tais roteiros serão úteis para antecipar possíveis demandas dos alunos, possibilitando planejamento docente na colaboração da execução da produção.

Para você ler

***Da criação ao roteiro*: teoria e prática**

Doc Comparato. 5. ed. São Paulo: Summus, 2018.

O livro apresenta detalhes sobre a arte e a técnica para a criação de roteiros para a televisão, o teatro e o cinema.

Etapa 2

Oriente os alunos a testar os equipamentos, a simular a aplicação das perguntas previamente formuladas e a cronometrar a possível duração da entrevista. Essas ações instrumentalizam os alunos com maior confiança e clareza do que desejam captar. As questões éticas estão presentes em toda a produção, mas aqui são especialmente sensíveis, uma vez que a etapa envolve terceiros.

É preciso que os alunos tenham ciência de que se sujeitam ao desejo de participação e contribuição voluntária dos entrevistados, respeitando-os e tratando-os de modo ético. Além disso, eles devem respeitar o que estão retratando. O consentimento daqueles que irão contribuir na produção é fundamental em todo o processo e deve ser previsto e documentado. O modelo de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* pode ser útil para munir os alunos e os entrevistados de um instrumento que explicite suas responsabilidades e o tratamento que será dado ao registro.

PODERIA NÃO

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da atividade: *Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais*
Docente responsável:
Nome da escola:
Telefone para contato:
Local da coleta de dados:

Prezado(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de um minidocumentário, realizado pelos alunos da escola _____. Para isso, solicitamos, por gentileza, que responda às perguntas feitas pelos alunos, gravadas em áudio e/ou vídeo, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta atividade e responder às perguntas, é muito importante que o(a) senhor(a) compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os alunos deverão responder a todas as suas dúvidas antes de o(a) senhor(a) tomar a sua decisão, sendo que poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo da atividade: produção de um minidocumentário sobre os bens culturais do lugar de vivência dos alunos.

Procedimentos: sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder às perguntas relacionadas ao tema da atividade. Pedimos sua autorização para o registro.

Benefícios: a atividade possibilita aos alunos um aprofundamento de seus conhecimentos sobre os bens culturais da localidade, contribuindo, desta forma, para a valorização e o engajamento deles na produção cultural local.

As informações fornecidas pelo(pela) senhor(a) serão usadas para fins pedagógicos. A sua imagem poderá ser usada e exibida no minidocumentário para a comunidade escolar e extraescolar. A utilização das imagens e informações será realizada de modo respeitoso e ético.

Ciente com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar do minidocumentário, assinando este documento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Data: _____, de _____ de 20___

Assinatura do participante: _____

Aluno(a) responsável: _____

Professor(a) responsável: _____

MODELO

Etapa 3

Aconselhe os alunos a evitar filmagens tremidas, erro a que facilmente se incorre com uso de câmeras muito leves como as disponíveis em celulares, por exemplo. No que diz respeito à luminosidade, saliente o cuidado com as sombras, com o exagero ou a ausência de luz, especialmente quando se filma pessoas. As gravações não devem ser muito longas, devem ser precisas e objetivas, a fim de facilitar a edição. Os alunos devem ter em mente o propósito das filmagens em relação ao tema escolhido e a narrativa concebida no roteiro, a fim de não criar material em excesso, o que tende a tornar mais longa e difícil a etapa de montagem e de edição.

Para você ler

***Como fazer documentários*: conceito, linguagem e prática de produção**

Luiz Carlos Lucena. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

O livro aborda os conceitos e os fundamentos para a produção de documentários, oferecendo instruções técnicas para o uso de câmeras na captura de imagens.

MODERNA

Etapa 4

O uso de materiais de terceiros para a composição de cenas do minidocumentário exigirá pesquisa prévia e seleção crítica dos alunos. Se houver necessidade, indique locais e fontes para a obtenção desses materiais. Mais uma vez, enfatize que esse uso deve ser feito de modo responsável, respeitoso e ético. Oriente e tire dúvidas relacionadas à citação das fontes de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ressalte a importância de o público que assistir ao documentário poder consultar os materiais que embasaram a pesquisa do grupo.

Etapa 5

Pesquise previamente alguns *softwares* de montagem e edição de vídeos gratuitos, leia os tutoriais e use-os a fim de testá-los. Sua experiência será importante para sugerir algumas opções para o grupo e para que vocês decidam conjuntamente qual *software* utilizar. Avalie se é mais conveniente que todos os grupos utilizem o mesmo *software*, o que possibilitaria que os alunos de diferentes grupos trocassem experiências na manipulação das funcionalidades, ou se é preferível que os grupos tenham liberdade de escolher aqueles que julgarem mais adequados. Disponibilize uma aula para que façam a edição no laboratório de informática da escola, de modo a garantir que tenham os recursos necessários para o cumprimento dessa etapa. Na edição, os alunos devem sequenciar as imagens de modo compatível com o previsto no roteiro. A edição possibilita inserir cortes, fazer transições de cenas, adicionar sons, músicas, textos etc. Diversos tutoriais de edição para iniciantes estão disponíveis em *sites* de compartilhamento de vídeos. Atente para os formatos dos arquivos suportados pelos *softwares*. Poderá ser demandada a alteração de formato de modo a compatibilizar diferentes trechos gravados com distintos equipamentos. Oriente os alunos nesse sentido, caso haja necessidade. A edição e a montagem devem ser revisadas pelos alunos. Convém que o grupo inteiro assista ao minidocumentário editado, a fim de avaliarem conjuntamente se atingiram os objetivos propostos. Se for necessário, poderão fazer ajustes de edição antes da entrega.

Compartilhamento

No dia combinado com os alunos, providencie o equipamento adequado para a apresentação dos minidocumentários. Após as exibições, promova uma roda de conversa para que os grupos expressem suas experiências e exponham suas impressões dos minidocumentários produzidos pelos demais grupos. Retome a questão do tombamento de bens culturais discutido no início da atividade. Questione se algum bem cultural retratado nos minidocumentários mereceria esse estatuto jurídico, pedindo-lhes que argumentem e justifiquem.

A promoção de um festival tem a intenção de ampliar o alcance de exibição dos minidocumentários, possibilitando a fruição e a valorização da produção artística-cultural dos alunos, o que contribui para seu autoconhecimento, auto-apreciação e autoestima, mobilizando, portanto, as competências gerais da Educação Básica 3 e 8.

A divulgação dos minidocumentários aos que contribuíram com sua produção é uma responsabilidade dos professores e dos alunos. Trata-se de retribuir as entrevistas concedidas e valorizar as pessoas que, sem obrigação, participaram do processo.

Avaliação

Convém que a avaliação seja processual e formativa. Observe a sensibilização e o engajamento dos alunos em cada etapa das atividades. Verifique se as competências gerais destacadas foram exercitadas. Para isso, atente ao uso consciente das tecnologias digitais, considere se os alunos assumiram papel protagonista na produção, note se utilizaram os conhecimentos estudados ao longo do volume e empregaram métodos científicos, de modo crítico e criativo na busca e na seleção de informações. Ao avaliar os roteiros e os minidocumentários, observe se estão compatíveis com a proposta de caracterizar bens culturais dos lugares de vivência dos alunos.

Ao fim do processo, forneça uma ficha de avaliação para o grupo e outra para cada aluno. A primeira será útil, dentre outros aspectos, para identificar o que pode ser melhorado na atividade se porventura ela for repetida em outra ocasião e contexto. A segunda oportuniza desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania ao fazê-los refletirem sobre suas próprias ações. A autoavaliação é promotora de autoconhecimento, ferramenta essencial para formar cidadãos capazes de tomar decisões e agir de modo conveniente para si e para a coletividade. As fichas a seguir podem ser utilizadas nesta etapa após serem adequadas à realidade da turma com a qual está trabalhando.

MODERNA

Ficha de avaliação para o grupo

Nomes dos membros do grupo: _____

Para cada afirmação a seguir, assinalar a coluna correspondente à avaliação do grupo	Sim/ sempre	Talvez/ às vezes	Não/ nunca
1. O minidocumentário produzido revela vivências e bens culturais.	MODELO	MODELO	MODELO
2. Houve solidariedade e cooperação de todos os membros do grupo na elaboração do minidocumentário.	MODELO	MODELO	MODELO
3. A criação do roteiro, as definições sobre quem entrevistar e a construção do guia de entrevistas ocorreram com base no diálogo e na cooperação entre os membros do grupo.	MODELO	MODELO	MODELO
4. A pesquisa, a seleção crítica e a síntese de informações sobre a cultura do lugar embasaram a produção do minidocumentário.	MODELO	MODELO	MODELO
5. Nas gravações, montagem e edição, o grupo respeitou e valorizou o conhecimento, os saberes e as vivências das pessoas que se prontificaram a colaborar com a produção.	MODELO	MODELO	MODELO
6. Os recursos e equipamentos digitais foram utilizados com consciência e responsabilidade e eventuais problemas técnicos foram superados.	MODELO	MODELO	MODELO
7. A montagem e a edição foram realizadas envolvendo diálogo e tendo por referência o roteiro elaborado pelo grupo.	MODELO	MODELO	MODELO
8. O grupo considera que desenvolveu com responsabilidade a experiência de produzir um minidocumentário para aprender sobre um tema baseando-se no uso de tecnologias digitais.	MODELO	MODELO	MODELO
9. O grupo se sentiu apoiado e teve suas demandas respondidas pelo professor e pela escola ao longo do desenvolvimento da atividade.	MODELO	MODELO	MODELO
10. A realização de tarefas extraescolares possibilitou que o grupo fortalecesse os vínculos de trabalho e os vínculos pessoais entre seus membros e com a comunidade.	MODELO	MODELO	MODELO

Observações do grupo sobre o processo de produção do minidocumentário. (O grupo deve expor as principais dificuldades enfrentadas e indicar possíveis melhorias no encaminhamento da atividade.)

MODELO MODELO MODELO MODELO

MODERNA

Ficha de autoavaliação para o aluno			
Nome do aluno:			
Para cada afirmação a seguir, assinalar a coluna correspondente à sua autoavaliação	**Sim/ sempre**	**Talvez/ às vezes**	**Não/ nunca**
1. Participei de todas as etapas de execução da atividade.			
2. Cooperei com os colegas do meu grupo e dos outros, buscando e compartilhando a solução e a superação de dificuldades e problemas.			
3. Cumpri as tarefas que assumi no prazo estabelecido.			
4. Usei e aprofundei os conhecimentos trabalhados ao longo do livro.			
5. Pesquisei e aprendi mais sobre a cultura do lugar onde moro, reconhecendo e valorizando suas características e especificidades.			
6. Aprendi e usei diferentes recursos e equipamentos digitais.			
7. Gostei de realizar a produção de um minidocumentário sobre a cultura de minhas vivências e do lugar onde vivo.			
8. Tratei de modo responsável e ético as pessoas que contribuíram para a execução da atividade.			
9. Senti-me valorizado e representado na produção do minidocumentário.			
10. Reconheço que desenvolvi um trabalho que contribui para a valorização da cultura da minha localidade.			
Observações sobre a minha participação no processo de produção do minidocumentário. (O aluno deve expor o significado pessoal da produção de um minidocumentário, considerando aspectos negativos e positivos de seu desempenho.)			

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos a respeito dos bens culturais e da produção do minidocumentário, sugere-se a leitura das referências a seguir.

ANDERSEN, Elenice M. L. e outros. Produção de minidocumentários na escola: desenvolvendo a competência comunicativa. *In*: ANDERSEN, Elenice M. L. (org.). *Multimídia digital na escola*. São Paulo: Paulinas, 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO NACIONAL. Reconhecimento de bens culturais. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Leandro Karnal
Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Isabela Backx
Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

Felipe de Paula Góis Vieira
Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.

Marcelo Abreu
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Alice de Martini
Mestre em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e professora de escola particular no estado de São Paulo.

Eliano Freitas
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-COLTEC).

Rogata Soares Del Gaudio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Ciências Sociais: Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do NEILS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Cristina Costa
Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular em Comunicação e Cultura da Universidade de São Paulo (USP).

EDITORA RESPONSÁVEL:
Ana Claudia Fernandes
Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Indivíduo, sociedade e cultura

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

Lucas Nascimento Machado
Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador e tradutor com ênfase em tradução de livros de filosofia alemã contemporânea.

Lucila Lang Patriani de Carvalho
Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Mestra e doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Advogada e professora.

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Fernanda Pereira Righi

Edição de texto: Ana Patricia Nicolette, Andrea de Marco Leite de Barros, Camila Cristina Duarte, Carlos Vinicius Xavier, Felipe Khouri Barrionuevo, Janaina Batini, José Maurício Ismael Madi Filho, Letícia de Oliveira Raymundo

Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem

Preparação de texto: Denise Ceron

Assessoria didático-pedagógica: Rodrigo Estramanho

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: Bruno Tonel, Otávio dos Santos, Douglas Rodrigues José

Capa: Daniela Cunha

Fotos: Jovem Tupi Guarani, rapaz africano e mulher indiana. © FG Trade/E+/Getty Images; Atstock Productions/Shutterstock; Mangostar/Shutterstock

Edição de arte: Ana Carlota Rigon, Tiago Gomes

Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco

Revisão: Beatriz Rocha, Cecilia Setsuko, Frederico Hartje, Leila dos Santos, Renata Brabo, Rita de Cássia Sam, Vânia Bruno

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Elizete Moura Santos

Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir 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)

Identidade em ação : ciências humanas e sociais aplicadas / editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Indivíduo, sociedade e cultura -- Trabalho e tecnologia -- Transformações da natureza e impactos socioambientais -- Política e território -- Dinâmicas e fluxos -- Ética, cidadania e direitos humanos

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio) I. Fernandes, Ana Claudia.

20-37123 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

Sumário

Conhecendo este livro 4

Primeiras reflexões 10

Capítulo 1 **O ser humano: natureza, cultura e racionalidade** 12

1. O que é o ser humano? 13
2. O ser humano e a racionalidade 15
3. Outras lógicas, outras racionalidades, outros poderes 18
Analisando – *A África vista como o "dissemelhante"* 23
Atividades 25

Capítulo 2 **Viver em sociedade** 26

1. O que é sociedade? 27
2. Ciência e compreensão da sociedade 27
3. Processos de socialização 33
4. Convivendo com a diversidade 37
Atividades 39

Capítulo 3 **A cultura e seus múltiplos sentidos** 40

1. O sentido da cultura 41
2. O estudo científico de cultura 42
3. A cultura erudita e a cultura popular 44
Analisando – *Festival folclórico de Parintins* 48
Atividades 51

Capítulo 4 **Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais** 52

1. Sociedade e produção do espaço geográfico 53
2. Sociedade e características demográficas 57
Analisando – *Impacto da aids na expectativa de vida de países africanos* 63
3. As teorias demográficas e suas aplicações 66
4. Estado, políticas populacionais e planejamento familiar 68
5. População, desenvolvimento e IDH 72
Atividades 74

Capítulo 5 **A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império** 76

1. A consolidação da nação: cidadania, história, literatura e identidade nacional 77
2. Vozes dissonantes: as rebeliões regenciais e a Revolução Praieira 79
Diversas óticas – *Visões da Balaiada* 84
3. O fim do tráfico, a Lei de Terras e a questão indígena 86
4. A imigração europeia: assimilação, confronto e desencontros 87
5. As teorias raciais e a política de "branqueamento" 90
6. O movimento abolicionista e as estratégias de inserção social 91
7. O fim da escravidão no Brasil 94
Atividades 96

Capítulo 6 **Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira** 98

1. A república e a construção dos símbolos nacionais 99
Analisando – *Tiradentes: um herói para a república* 101
2. Racismo, violência e mecanismos de exclusão social no Brasil republicano 103
3. O caráter oligárquico da república 106
4. Modernidade excludente: a reforma urbana do Rio de Janeiro 108
5. Formas de resistência no campo e na cidade 109
6. A ressignificação do passado e da cultura nacional na Era Vargas 118
Atividades 120

Capítulo 7 **Dinâmicas da população brasileira** 122

1. Dinâmica demográfica e estatísticas vitais 123
Infográfico – *O envelhecimento da população e o bônus demográfico no Brasil* 130
Diversas óticas – *A participação feminina na política* 135
2. Distribuição da população: diversidade étnico-cultural e segregação socioespacial 137
Analisando – *A presença dos povos indígenas no território brasileiro* 139
Atividades 142

Capítulo 8 **O indivíduo na sociedade contemporânea** 144

1. A construção da noção de indivíduo 145
2. Transformações na noção de indivíduo na contemporaneidade 147
Diversas óticas – *Intersubjetividade e individualismo* 153
Atividades 155

Coletivo em ação – Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais 156

Referências bibliográficas 158

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

MODERNA

Conhecendo este livro

Videotutorial
- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.

O que você vai estudar?

Neste livro, você vai estudar os conceitos de *indivíduo*, *sociedade* e *cultura* com base em diferentes pontos de vista das Ciências Humanas e Sociais. Inicialmente, o indivíduo é abordado na perspectiva existencial, como um ser cultural, e tem a sua condição na contemporaneidade analisada. Em seguida, reflete-se sobre a integração do indivíduo à sociedade por meio dos processos de socialização e sobre a cultura como resultado de saberes e de conhecimentos elaborados por grupos humanos.

Com base nessas abordagens, discute-se a produção do espaço geográfico pela sociedade e algumas características demográficas, principalmente as da população brasileira. Por fim, o livro apresenta tentativas de construir uma identidade nacional durante o período regencial e de unir a cultura nacional com a cultura popular nos anos iniciais da República Brasileira.

Quais são os objetivos desse estudo?

- Apropriar-se das especificidades que caracterizam a existência humana, compreendendo-se como ser que constrói cultura.
- Problematizar a questão da liberdade e da inter-relação entre os sujeitos, com base na noção de indivíduo, a fim de lidar com o outro de forma ética.
- Analisar a vida em sociedade com base nos processos de socialização, reconhecendo que ela depende da convivência com a diversidade social.
- Empregar o conceito de cultura como algo dinâmico e específico de cada sociedade, resultante do acúmulo de conhecimentos pela humanidade ao longo do tempo.
- Analisar a produção do espaço geográfico considerando fatores histórico-econômicos e físico-naturais associados à distribuição da população humana.
- Aplicar os conceitos relativos às dinâmicas populacionais para analisar a transição demográfica no Brasil, a distribuição da população no território e a composição populacional por cor ou raça.
- Apropriar-se dos aspectos que fundamentaram as tentativas de construção de uma identidade nacional durante o Império Brasileiro.
- Analisar os anos iniciais do período republicano brasileiro com base na sua estruturação política e no projeto de construção simbólica de nação assentado sobre as dinâmicas de marginalização social.
- Produzir um minidocumentário sobre manifestações culturais relacionadas com lugares e vivências dos colegas de turma.

Qual é a importância desse estudo?

Em razão das constantes transformações das relações sociais, a noção de indivíduo é indispensável para compreender a vida em sociedade, na qual se estabelecem interações com outros indivíduos, construindo percepções de mundo, produzindo e reproduzindo saberes e conhecimentos. Dessa maneira, reconhecer-se como um indivíduo, integrante de uma sociedade e inserido em uma cultura, depende da capacidade de se questionar e constitui o primeiro passo para se tornar protagonista de sua vida, adotando uma postura ética e responsável.

Analisar o espaço geográfico também é uma maneira de estudar a sociedade, adquirindo subsídios para tomar decisões conscientes. Conhecer as características básicas de distribuição, do crescimento e da diversidade da população, em escala global ou em territórios específicos, contribui para a tomada de posição diante de problemas com que nos deparamos cotidianamente.

De modo complementar, o estudo de eventos passados tem grande relevância para a interpretação das questões sociais e culturais do presente. As tentativas de construir uma identidade nacional durante o período regencial e de agregar elementos da cultura popular, como a capoeira e o samba, à cultura nacional nos anos iniciais da República Brasileira, permitem o deslocamento para outros pontos de vista, possibilitando a compreensão da emergência de novos modelos interpretativos do passado nacional.

A articulação entre indivíduo, sociedade e cultura contribui para aprofundar a discussão sobre ética, com ênfase em noções como a de respeito e a de convivência. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos, o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças, a fim de combater os mecanismos de exclusão social.

MODERNA

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

Competências e habilidades desenvolvidas neste livro

Este livro contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, das competências específicas e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), listadas nos quadros a seguir.

Competências gerais da Educação Básica	Capítulos
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.	1, 5, 6 e 8
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.	1, 4, 5, 6 e 8
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	1, 2, 3, 4, 6 e 8
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.	1, 4, 5 e 6
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.	5 e 6
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.	6
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.	1, 3, 4 e 6
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.	7 e 8
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.	1, 5, 7 e 8
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	6 e 8

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
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	**Capítulos**
(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.	1, 3, 4, 5, 6 e 8
(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.	1, 3, 4, 5, 6 e 7

Continua

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

MODERNA

Continuação

(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).	1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
(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.	2, 3, 5 e 6
(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.	1, 3, 5, 6, 7 e 8
(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.	1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
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	**Capítulos**
(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.	4
(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.	6
(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).	1, 5, 6 e 7
(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.	2, 3, 5, 6 e 7
(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.	4 e 7
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.	
Habilidade	**Capítulo**
(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.	6
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	**Capítulos**
(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.	8

Continua

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

MODERNA

Continuação

(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.	1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8
(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.	1, 5, 6, 7 e 8
(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, 7 e 8
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	**Capítulos**
(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.	5, 6 e 7
(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.	8
(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.).	5 e 6
(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.	7

Este livro também contribui para a mobilização das competências específicas e habilidades* de outras áreas do conhecimento, listadas no quadro abaixo.

Área do conhecimento	Competências específicas	Habilidades	Capítulos
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2 e 3	EM13CNT207 EM13CNT302 EM13CNT303 EM13CNT305 EM13CNT310	1, 4, 5, 6 e 7
Linguagens e suas Tecnologias	1, 3 e 6	EM13LGG102 EM13LGG303 EM13LGG602 EM13LGG604	2, 4 e 8
Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa)	1, 3 e 7	EM13LP15 EM13LP33 EM13LP34 EM13LP43	7 e 8
Matemática e suas Tecnologias	1, 3 e 4	EM13MAT102 EM13MAT104 EM13MAT304 EM13MAT407	2, 4 e 7

* A redação de cada competência e habilidade pode ser consultada na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2020.

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

MODERNA

Como o livro está organizado

Este livro é parte de uma coleção de seis volumes, que foi planejada para contribuir com seu aprendizado. Ele é dividido em oito capítulos, que apresentam textos, atividades e seções elaborados especialmente para que você tenha o melhor aproveitamento dos estudos. Conheça a seguir cada um de seus recursos.

Primeiras reflexões

Introduz a temática que será desenvolvida no livro, estimulando reflexões que serão aprofundadas ao longo dos capítulos.

Conversa inicial

No início de cada capítulo, são propostas algumas questões que mobilizam os conhecimentos prévios e o levantamento de opiniões e hipóteses.

Reflita

Propõe questões que incitam o debate e a reflexão sobre os conteúdos estudados.

Conexão com...

Esse ícone indica conexão com outras áreas do conhecimento.

Explore

Propõe questões que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos, imagens, mapas e gráficos.

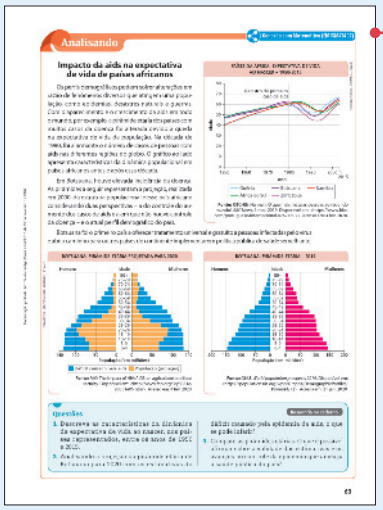
Dica

Esse boxe contém sugestões de livros, filmes e *sites* que complementam os estudos.

Diversas óticas

Essa seção apresenta diferentes pontos de vista sobre um tema relacionado com o capítulo, trazendo questões que estimulam a comparação e a argumentação.

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



Analisando

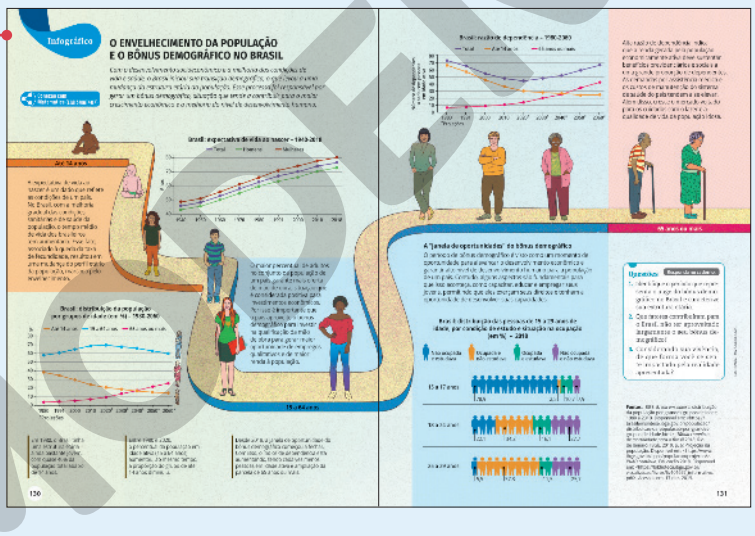
Essa seção estimula a análise e a interpretação de diferentes fontes (textos e imagens).

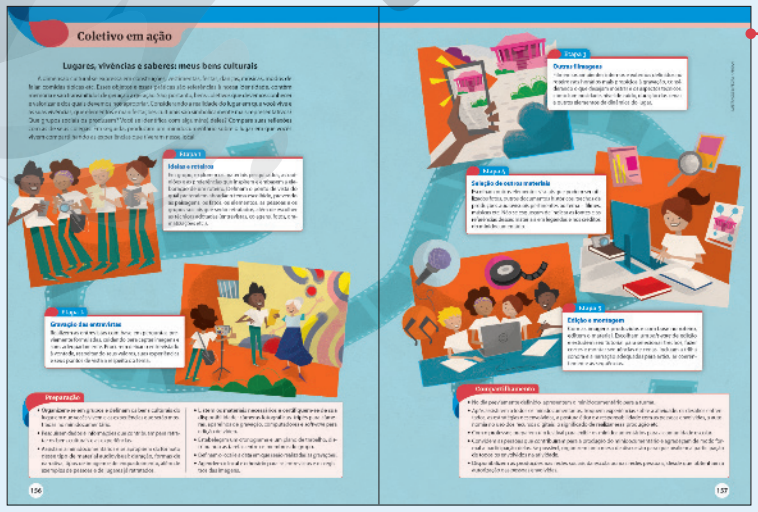
Atividades

Diversas atividades que mobilizam processos de identificação, análise, interpretação, comparação, abstração, argumentação, entre outros, além de estimular práticas de pesquisa.

Infográfico

Recurso gráfico-visual que integra imagem, gráfico e texto, apresentando dados e informações de maneira sintetizada.





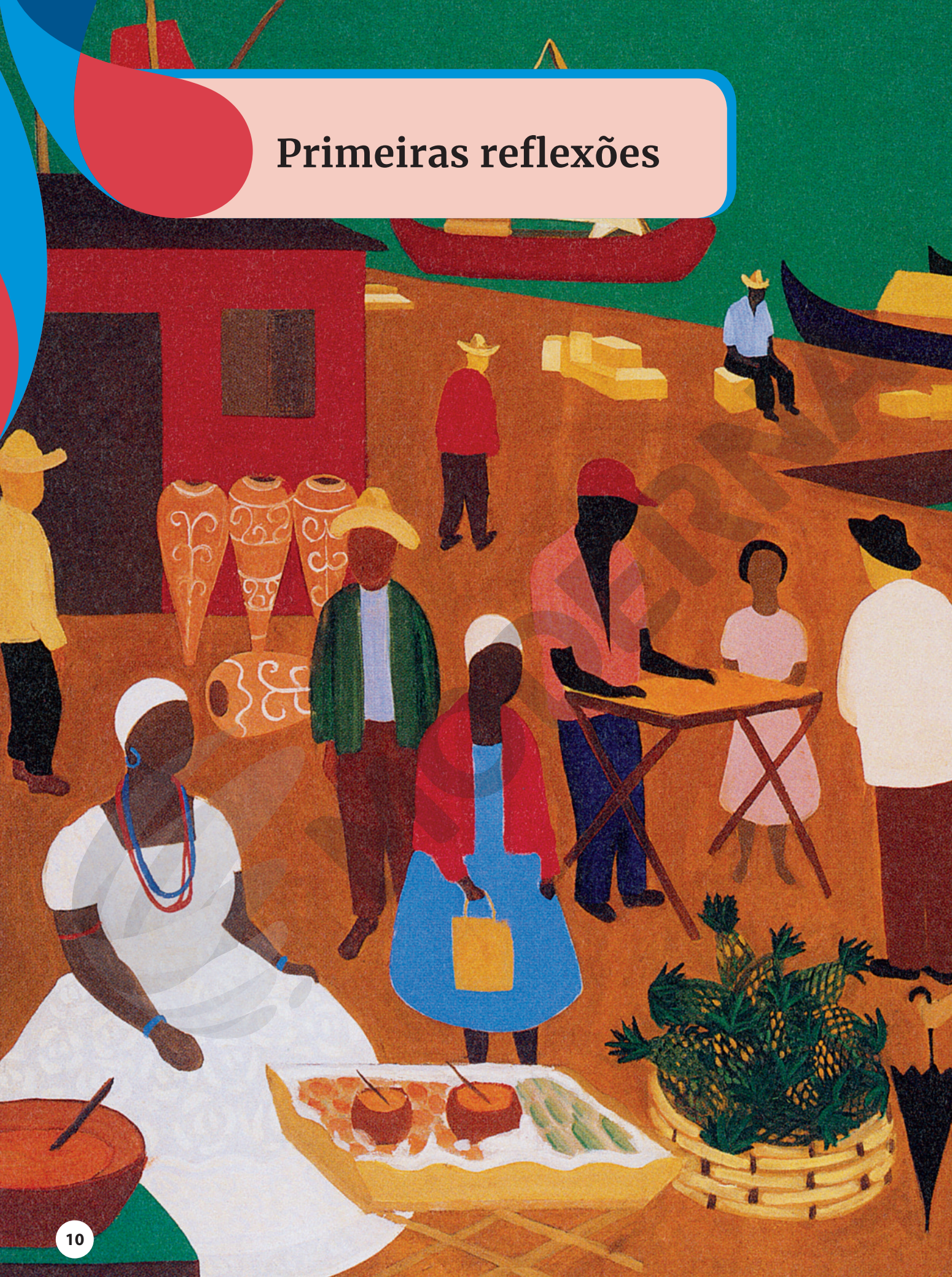
Coletivo em ação

Seção especial com uma atividade de produção colaborativa para que você e seus colegas possam trabalhar em conjunto de maneira ética e alinhada com a cultura digital.

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

MODERNA

Primeiras reflexões



Você já se percebeu como um indivíduo, um ser singular, sujeito único em existência? É comum pensarmos sobre nós mesmos e nas experiências vividas? Nessa reflexão, notamos também que ninguém vive isoladamente. No nosso cotidiano, relacionamo-nos direta ou indiretamente com outras pessoas, tanto as que convivem conosco quanto as que estão distantes, que moram em outras regiões ou país, por exemplo.

As interações com as pessoas, os objetos e os acontecimentos ao nosso redor afetam nossas sensações, pensamentos, comportamentos e ações. Trata-se de referências com as quais construímos a nós mesmos, edificamos nossa identidade e somos reconhecidos pelas demais pessoas. Você notou algumas semelhanças e diferenças com as pessoas de sua convivência? Já observou que a relação com elas afeta o seu comportamento e as suas ações?

Além de um indivíduo, você é um ser social. Pertence a uma sociedade, a brasileira e, como tal, interage com outros grupos sociais e compartilha memórias, crenças, saberes, gostos, hábitos alimentares e modos de pensar, de fazer e de agir. É dessa forma que se produz uma cultura. Você consegue observar essas ações no seu cotidiano?

A sociedade brasileira, por sua vez, é composta de uma população distribuída de forma desigual pelo território, constituída do encontro e da convivência de diferentes povos e etnias, e que tem como marca a diversidade, na qual se expressam ricas e múltiplas manifestações culturais, diferentes modos de viver e valores compartilhados. Nessa confluência de povos e de saberes, também aparecem mecanismos de inclusão e de exclusão que produzem desigualdades. Como a diversidade está presente no contexto em que você vive? Você percebe desigualdades em seu lugar de viver e na paisagem?

Neste livro, você terá contato com essas reflexões por meio de um repertório de teorias, conceitos e conteúdos que podem subsidiar sua atuação de forma consciente na sociedade em que está inserido. Aproveite!

COLEÇÃO ROBERTO MARINHO - INSTITUTO CASA ROBERTO MARINHO, RIO DE JANEIRO

***Mercado da Bahia*, pintura de Djanira da Motta e Silva, 1959. A artista expressou em suas obras as interações entre as pessoas, as maneiras de viver e os traços culturais e sociais que caracterizam a sociedade brasileira. A pintura reproduzida remete a uma cena do comércio popular.**

CAPÍTULO

1 O ser humano: natureza, cultura e racionalidade

©JOHANNES STOETTER/JOHANNES STOETTER ART - ACERVO DO ARTISTA

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

Tartaruga marinha, obra de Johannes Stötter, 2018. A tartaruga representada na imagem é, na verdade, uma pessoa com pintura corporal sobre um cenário que representa o fundo do mar.

Conversa inicial

Ao olhar a imagem desta página rapidamente, podemos ter a impressão de que se trata da fotografia de uma tartaruga marinha em seu hábitat. Ao ler a legenda, contudo, percebemos que se trata de uma obra do artista Johannes Stötter, que realizou uma pintura corporal em uma pessoa de modo que ela se parecesse com uma tartaruga marinha. Além de despertar interesse pela ilusão visual, a análise da imagem pode proporcionar reflexões interessantes a respeito da aproximação e do distanciamento entre os seres humanos e os demais animais.

Misturando elementos não humanos e elementos humanos, essa pintura desperta questionamentos que já foram alvos da investigação de diversos pensadores. Um deles diz respeito às especificidades dos seres humanos e suas diferenças em relação aos outros seres. Esse tema e seus desdobramentos serão abordados neste capítulo.

1. Em sua opinião, há alguma característica do ser humano que o distingue dos demais animais? Explique.
2. O que aproxima os seres humanos da natureza?

1. O que é o ser humano?

Talvez algumas das perguntas mais fundamentais que podemos propor sejam estas: quem somos? O que faz de nós humanos? O que é, afinal, o ser humano?

Sempre nos esforçamos para encontrar respostas a essas questões – e, ao que parece, ainda não obtivemos uma definitiva. Talvez nunca a encontremos. De todo modo, é importante estudarmos as respostas oferecidas a essas perguntas ao longo do tempo, pois, mesmo que elas não nos forneçam uma explicação indiscutível sobre quem somos, podem nos ajudar a compreender o que nos diferencia dos outros seres.

De fato, essas considerações oferecem uma pista fundamental para esboçar a primeira compreensão a respeito do ser humano. Afinal, para encontrarmos um traço que pareça ser característico da humanidade, podemos nos voltar, primeiro, para aquilo que estamos fazendo neste exato momento: questionando o significado de ser humano.

Parece que, se há algo tipicamente humano, é se perguntar sobre aquilo que se é. Assim, o humano pode ser definido, primeiramente, como o ser que se pergunta sobre o que é e, portanto, produz diferentes compreensões de si mesmo. Com base nessa consciência, organiza suas relações com outros seres humanos e com o mundo.

Contudo, para produzir uma compreensão de si mesmo, daquilo que ele é, é necessário, ao mesmo tempo, que o ser humano se distinga dos demais seres. O ser humano, na medida em que se questiona sobre si mesmo, que reflete sobre a sua própria condição e que, portanto, busca conhecer e dar sentido para aquilo que ele é, acaba na tentativa de distinguir entre si mesmo e o restante da **natureza**. E o que só existe como produto e como conquista humana seria a **cultura**.

Precisamos ressaltar, porém, que, ao mesmo tempo que produz cultura, o ser humano continua a fazer parte da natureza: ele nasce nela e, assim como os outros seres vivos, está submetido a fenômenos naturais que não dependem dele. Mais do que isso, ele é constituído em larga medida por tais fenômenos, já que o seu corpo só pode existir por meio de complexos processos físicos, químicos e biológicos.

Natureza e cultura

Há, portanto, aquilo que foi produzido pela vontade e ação humanas na relação com a natureza e com os demais, e a isso denominamos cultura. Cultura seria, então, produção e ação humanas. E, afinal, o que seria próprio à atividade humana, ou seja, o que seria produzido pelo humano que não poderia existir sem que o humano agisse?

Como afirmamos, o ser humano é o único que se pergunta sobre quem ele é, quem é o outro e de que maneira ele se distingue de tudo o que existe. Para fazer essas perguntas, é preciso ser capaz de formular *interpretações* sobre si mesmo e sobre os outros. Em outras palavras, é necessário ser capaz de formar representações de si mesmo e de todas as outras coisas. Tais representações devem ter sentido e possibilidade de ser comunicadas. Para comunicar algo, é preciso ter *linguagem*. Por meio da linguagem, o indivíduo realiza interpretações e utiliza signos para transmiti-las a outros seres humanos.

Assim, de acordo com o antropólogo estadunidense contemporâneo Clifford Geertz, a cultura humana consiste na capacidade que um indivíduo tem de interpretar a si mesmo e aos outros, além de examinar o modo como os outros o compreendem e analisam a si mesmos, podendo se *comunicar* com os demais de uma maneira que não ocorre com os outros seres. A análise do conceito de *cultura* será retomada nos *Capítulos 2* e *3*.

Signo: qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo. Por exemplo, uma balança representa a justiça e o número *dois* representa uma quantidade.

Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2019. Nessa tirinha, são abordados os *emojis*, signos utilizados principalmente pelos jovens para expressar sentimentos e se comunicar com seu grupo.

©FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2019 THAVES/
DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

MODERNA

Dica de livro

A trilogia de Nova York

Paul Auster. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Em "Cidade de vidro", primeira das novelas que compõem *A trilogia de Nova York*, o detetive Quinn assume a missão de proteger o jovem Peter Stillman, que foi mantido trancado em um quarto escuro durante nove anos por seu pai, um estudioso que pretendia fazer um experimento linguístico. Ao ser resgatado, Peter enfrenta o processo de aprendizado da linguagem.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais, aprovada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953:

- com inicial maiúscula, quando usados como substantivos, sendo opcional quando usados como adjetivos;
- sem flexão de número ou gênero.

Linguagem verbal

A ideia de Clifford Geertz pode parecer, a princípio, insatisfatória, pois outros animais são capazes de se comunicar e, portanto, dotados de linguagem. Os pássaros se comunicam por meio do canto, os lobos, por meio de uivos, e assim por diante. O que é tão próprio à linguagem humana que a distingue das demais?

Voltemos à definição inicial de humano como o ser que busca compreender a si mesmo e, desse modo, cria diferentes interpretações de si e do mundo. De acordo com o psicólogo e linguista estadunidense Michael Tomasello, essas diferentes interpretações dificilmente teriam impacto na vida humana se não pudessem ser, além de transmitidas, preservadas e aprimoradas.

Para isso, a linguagem deve preservar as particularidades e as complexidades da compreensão ou da interpretação, podendo ser transmitida *fielmente* aos outros, inclusive às gerações futuras. Tal linguagem deve, portanto, representar distinções sutis, e quem a utiliza precisa de um repertório rico de signos que possam ser combinados de infinitas maneiras, mas obedecendo a normas e regras, a fim de expressar adequadamente uma compreensão ou uma interpretação particular que seja também compreendida e interpretada por outros indivíduos.

Essas características estão presentes na **linguagem verbal**. Por meio dela, os humanos produzem, preservam e transmitem compreensões e interpretações a respeito de si mesmos e do mundo ao longo de gerações.

As reflexões de Michael Tomasello estão sistematizadas em: TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1999.

Cultura e educação

A transmissão de ideias ao longo de gerações nos leva a outro aspecto fundamental da cultura: ela tem de ser transmitida, caracterizando-se como algo em que os seres humanos devem ser formados e instruídos. Afinal, um bebê não nasce conhecendo as convenções culturais de seu meio nem sabendo falar. Para tomar parte na cultura da sociedade em que está inserida, a criança é ensinada e educada.

Isso ocorre porque o ser humano não nasce em posse das ferramentas culturais que o permitirão interpretar e compreender esse mundo e distinguir-se dos outros animais e dos demais seres na natureza, embora nasça com capacidade para adquirir tais ferramentas.

Assim, de acordo com o filósofo Terry Eagleton, a cultura representa o que distingue a espécie humana do restante da natureza e o que cada pessoa precisa cultivar em si mesma.

Consulte EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Indígenas Waurá participando do Kuarup em Gaúcha do Norte, Mato Grosso. Foto de 2019. O Kuarup é um ritual de homenagem aos mortos que ocorre um ano após o falecimento. As tradições culturais das diferentes comunidades humanas são transmitidas ao longo das gerações.

LUCIOLA ZVARICK/ PULSAR IMAGENS

MODERNA

2. O ser humano e a racionalidade

Como vimos, o ser humano vive entre a cultura e a natureza: por um lado, como qualquer outro ser vivo, passa por processos naturais e tem instintos; por outro, tem capacidade de aprender uma linguagem verbal complexa que lhe permite interpretar e compreender o mundo. Essa capacidade é chamada **razão**.

De acordo com essa compreensão, o que distingue os humanos dos outros animais e dos demais seres da natureza é o fato de eles serem *racionais*. Chegamos, assim, à teoria do filósofo grego Aristóteles (c. 384-322 a.C.). De acordo com essa teoria, o ser humano é um animal racional, pois a razão é a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre os outros e produzir representações e signos, pensando, por meio deles, sobre o mundo e sobre os outros. Leia a seguir um texto da pesquisadora Catarina Pombo Nabais sobre essa conhecida definição de Aristóteles.

> "O homem é um animal racional. Desde Aristóteles que esta definição, incessantemente retomada, nos persegue e nos enaltece. Ela constitui uma tentativa quase obsessiva de distanciar o homem face ao animal, de o expulsar do mundo opaco e mudo da animalidade. O homem seria detentor de uma característica única, a racionalidade, que irremediavelmente o elevava acima de todos os outros animais. Ao homem ficava reservada a possibilidade de fazer filosofia, ciência, arte."

NABAIS, Catarina P. Homem/animal: arte como anti-humanismo. *In*: KOHAN, Walter O.; Xavier, Ingrid M. (org.). *Abecedário de criação filosófica*. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 115.

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

JÖRG CARSTENSEN/DPA PICTURE-ALLIANCE/AFP

Jovens escalando escultura de Jaume Plensa composta de letras na comuna de Antibes, França. Foto de 2017. Por ser capaz de desenvolver linguagem verbal, comunicar-se, transmitir ideias e compreendê-las, o ser humano foi considerado um animal racional.

A razão na tradição europeia

A compreensão da razão como o que distingue, fundamentalmente, o ser humano do restante da natureza desempenhou papel fundamental na formulação do conceito de razão cuja origem é atribuída à filosofia grega. Com base nessa concepção da razão e da racionalidade, pretendeu-se explicar a existência e os fenômenos unicamente por meio do pensamento e passou-se a usar argumentos e razões oferecidos pelo **logos** para analisar o ser humano e a natureza.

De acordo com o filósofo brasileiro Danilo Marcondes, *logos* é um termo de origem grega que significa originariamente "discurso", mas adquiriu também o significado de "argumentação racional", "explicação racional". Na filosofia grega, o logos foi considerado o definidor do que é próprio à razão humana.

Isso significa que o termo grego para definir razão indicava a inseparabilidade entre a linguagem e a racionalidade como o que distinguiria o ser humano dos demais seres vivos, dando a ele uma existência *fora* ou *além* da natureza.

Escola de Atenas, afresco de Rafael Sanzio, 1510-1511. Palácio Apostólico, Vaticano. No centro dessa imagem, à esquerda, está representado o filósofo Platão com uma mão para cima, como se indicasse o mundo das ideias; à direita, está representado Aristóteles, com uma mão apontando para baixo, como se sua preocupação fosse o mundo sensível. De fato, Aristóteles desenvolveu diversas teorias relacionadas à ciência, à física e à biologia, entre outras áreas.

Silogismo aristotélico

O que seria esse logos capaz de fornecer um conhecimento justificado pelo pensamento, por meio do discurso *racional*? A **lógica**, ou seja, um conjunto de princípios por meio dos quais se buscam as formas corretas de argumentação e de inferência. A lógica foi desenvolvida por Aristóteles e é baseada em princípios racionais e em **silogismos**.

O *silogismo*, como concebido por Aristóteles na obra *Órganon*, é um argumento que apresenta uma estrutura formada por três partes: a premissa maior, a premissa menor e a conclusão. Veja um exemplo.

Premissa maior: "Todo ser humano é mortal".

Premissa menor: "Sócrates é humano".

Conclusão: "Logo, Sócrates é mortal".

O que caracteriza esse silogismo? O fato de que, se as duas primeiras proposições forem verdadeiras, a conclusão também será – ou seja, se for verdade que "todo ser humano é mortal" e que "Sócrates é humano", será necessariamente verdade que "Sócrates é mortal". Isso se deve ao fato de que "mortal", que é chamado de **termo maior**, está ligado a "Sócrates", o **termo menor**, por meio de "humano", o **termo médio**, chegando à proposição: "Logo, Sócrates é mortal".

Contudo, o fato de a ligação entre as três proposições ser *necessária* – em outros termos, como as duas primeiras são verdadeiras, a terceira necessariamente também é – não tem relação com o *conteúdo* delas. Observe:

"Todo elefante é rosa."

"Jumbo é um elefante."

"Logo, Jumbo é rosa."

Sabemos que não é verdade que todo elefante é rosa. Além disso, mesmo que Jumbo seja um elefante, não é verdade que ele seja rosa. Contudo, se a primeira premissa fosse verdadeira, Jumbo, por ser um elefante, teria de ser rosa. Assim, a construção do silogismo e o seu conhecimento não dependem de qualquer elemento exterior ao discurso e à racionalidade dele, ou seja, à ligação necessária entre as suas partes (no caso em questão, entre as premissas e a conclusão do argumento).

A lógica formal, que segue o padrão silogístico, tem como foco a análise de relações entre proposições com base na forma do raciocínio e não necessariamente em seu conteúdo. Por isso, em determinados casos, o raciocínio é válido, embora suas proposições sejam falsas. É o que ocorre no exemplo de silogismo do elefante Jumbo: ele pode ser considerado válido, porém não é verdadeiro. É importante destacar o fato de que, mesmo havendo essa diferenciação entre *validade* e *verdade*, um argumento não pode ser considerado válido se de suas premissas verdadeiras chegarmos a uma conclusão falsa.

MODELO

Falácias

Quando tentamos convencer alguma pessoa por meio de argumentos, buscamos levá-la a aceitar a nossa conclusão com base nas premissas que apresentamos. Porém, nem todo argumento que parece bom realmente é. Isso ocorre no caso das **falácias**, raciocínios que podem nos enganar levando-nos a conclusões falsas. Para aprimorar nossa argumentação e evitar ser ludibriado, é importante conhecer as falácias e alguns de seus exemplos, apresentados na sequência.

- Argumento *ad hominem* (dirigido a um homem): procura atingir a pessoa que argumenta e não o seu argumento. Exemplo: "Você não pode opinar sobre esse assunto porque não tem tamanho para isso!".
- Argumento de autoridade: ocorre quando recorremos ao prestígio de uma autoridade para dar credibilidade a algum assunto, o qual pode não ser da competência dela. Exemplo: "Este medicamento é muito bom, pois foi recomendado por aquele cantor famoso".
- Falácia da generalização precipitada: acontece quando se generaliza uma conclusão com base em uma amostra muito pequena. Exemplo: "Conheci um peruano que fala demais; portanto, todo peruano fala demais".

A razão como critério de (des)humanização

O ponto de vista que usamos até agora para definir razão foi aquele adotado especificamente no Ocidente. De acordo com esse ponto de vista, a razão (entendida como capacidade de pensamento lógico) nos permitiria conhecer as coisas verdadeiramente e, assim, colocar-nos acima da natureza e até mesmo *dominá-la* por meio do conhecimento. Desse modo, a razão seria o padrão e a métrica, o critério definitivo que possibilitaria distinguir o ser humano da natureza. Por meio dela, seria também possível estabelecer uma hierarquia entre os seres humanos segundo seu **grau de racionalidade**, avaliando quanto eles se afastam da natureza e se aproximam da razão conforme a concepção europeia. Nessa concepção, a razão serviria de critério, poderíamos dizer, para definir quão humano é um ser humano.

Assim, o Ocidente, de maneira questionável e problemática, classificou os seres humanos como mais ou menos racionais segundo sua idade e seu gênero: crianças seriam menos racionais que adultos ou mesmo irracionais; mulheres seriam menos racionais que homens ou mesmo irracionais, "emotivas", enquanto os homens seriam movidos pela "razão". Distinguiu, também, períodos mais ou menos racionais, de acordo com o desenvolvimento da racionalidade e de suas ferramentas (a filosofia, as ciências etc.), de modo que sociedades mais antigas seriam menos desenvolvidas e mais "primitivas" e sociedades modernas seriam mais desenvolvidas e "civilizadas". Por fim, classificou as diferentes culturas de acordo com os padrões e os ideais de racionalidade europeus para costumes, leis, crenças e modo de organização social.

Essas distinções exerceram profunda influência na maneira como o assim chamado Ocidente se organizou internamente (sociedades, normas e costumes) e se relacionou com outras culturas. Na modernidade, período caracterizado, entre outros fatores, pelo desenvolvimento das ideias do Iluminismo, tais distinções tiveram papel decisivo no modo como os europeus se relacionaram com outras civilizações. Afinal, os iluministas atribuíam grande destaque à razão, enxergando na modernidade um ponto de ruptura, precisamente por ser o momento no qual, de acordo com o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) em seu texto *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, a humanidade atingiu a "maioridade", permitindo que cada indivíduo fosse capaz de julgar livremente segundo a própria razão e sem qualquer coação externa.

JAMES D. MORGAN/GETTY IMAGES FOR THE GROWTH FACULTY

A ativista Malala Yousafzai durante palestra em Sidnei, na Austrália. Foto de 2018. Pessoa mais jovem a receber o Prêmio Nobel, Malala luta pelo direito da mulher à educação. Em 2012, ela sofreu um atentado no Paquistão, seu país natal, cometido por extremistas que tentavam impedir as meninas de frequentar a escola. Em diversas ocasiões, não apenas no Ocidente, mulheres tiveram sua capacidade cognitiva questionada.

Reflita

Cite exemplos de situações de seu cotidiano em que pessoas foram consideradas irracionais ou menos racionais que outras. Tal noção pode ser criticada? Por quais motivos? Debata com seus colegas.

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

MODENA

Diferentes culturas na colonização

A modernidade também foi o período da expansão marítima europeia e da colonização de outros continentes. Os europeus, então, depararam-se com culturas inteiramente distintas das que conheciam e, mais do que isso, precisaram justificar a dominação e a exploração que exerceram sobre elas. Foi aí que o ideal de razão desempenhou um de seus papéis mais problemáticos. A distinção e a hierarquização entre diferentes seres humanos de acordo com um suposto grau de racionalidade foram usadas para justificar a dominação dos povos "menos racionais" pelos "mais racionais", que se consideravam benfeitores por difundir o "progresso".

Contudo, diante desse uso dos ideais de razão e de progresso, poderíamos nos perguntar: o Ocidente estava certo ao considerar sua civilização mais racional e desenvolvida que as outras? A razão seria, por definição, uma herança e uma conquista ocidental?

Pode-se argumentar que a própria ideia de Ocidente e de uma diferenciação radical entre os povos ocidentais e os demais foi construída pelos povos europeus, que se compreendiam em contraponto a um "Oriente" que seria o "outro", o "diferente". Nessa medida, o termo *Ocidente* pode ser problematizado. Essa ideia será mais bem desenvolvida no próximo tópico.

3. Outras lógicas, outras racionalidades, outros poderes

Para justificar a ideia de que a racionalidade do Ocidente é maior do que a de outros locais do planeta, afirma-se que a única origem da *filosofia* é a Grécia, com filósofos como Platão (c. 428-347 a.C.) e Aristóteles. Esse ponto de vista tornou-se predominante por influência, principalmente, do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

De acordo com Hegel, o desenvolvimento da filosofia é fundamental e inseparável da noção de razão e do ideal de racionalidade; por isso, seria impossível reconhecer em outras civilizações um desenvolvimento racional semelhante ao ocorrido no Ocidente. Outras culturas não teriam desenvolvido um *pensamento lógico*, ou seja, uma estrutura argumentativa que servisse de base para o debate racional de ideias.

Projeção: no contexto, esse termo tem o sentido descrito pela psicologia do ato de um indivíduo atribuir características suas a outro.

Esse tipo de argumento, porém, parece conter o que o intelectual palestino Edward Said chamou de **orientalismo**, ou seja, a projeção no Oriente da imagem invertida do Ocidente: os ocidentais se consideraram racionais, lógicos e civilizados e projetaram nos povos orientais a irracionalidade, a ausência de lógica e a incivilização. Essa projeção funcionou como justificativa para os ocidentais invadirem, dominarem e colonizarem povos de culturas distintas das suas. A respeito da hegemonia cultural europeia, Said afirma que:

> "O orientalismo nunca está longe daquilo que Denys Hay chamou de ideia da Europa, uma noção coletiva que identifica a 'nós' europeus em contraste com todos 'aqueles' não europeus, e de fato pode ser argumentado que o principal componente na cultura europeia é precisamente o que torna essa cultura hegemônica tanto na Europa quanto fora dela: a ideia da identidade europeia como sendo superior em comparação com todos os povos e culturas não europeus".
>
> SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 19.

DANIEL SMITH/DISNEY/KOBAL/SHUTTERSTOCK

Cena do filme estadunidense *Aladdin*, dirigido por Guy Ritchie, 2019. Apesar de o diretor esforçar-se por representar a cultura árabe de modo não estereotipado, esse filme foi alvo de críticas por confundir elementos de culturas distintas, como a persa, a árabe e a hindu.

MODERNA

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

Um exemplo de lógica

As teorias de Aksapāda Gautama estão presentes na obra *Nyāya Sūtra*.

Graças aos estudos inicialmente promovidos por orientalistas, hoje temos acesso a materiais que podem ser usados para colocar em xeque o pretenso monopólio ocidental da racionalidade e da lógica.

Um desses materiais foi desenvolvido por Aksapāda Gautama, fundador da escola filosófica indiana chamada *Nyāya*, termo sânscrito que significa "argumento". De acordo com Gautama, que pode ter vivido entre o século VI a.C. e o século II d.C., um argumento válido – ou seja, um silogismo, como denominado por Aristóteles – é composto de cinco partes:

1. A *tese* a ser provada: "Há fogo na montanha".
2. A *razão* ou *causa* para se defender tal tese: "Porque há fumaça nela".
3. O *exemplo*, que liga a razão à tese: "Onde há fogo, há fumaça; por exemplo, na cozinha".
4. A *reafirmação* ou *aplicação* da razão à tese: "A montanha tem fumaça, que é perpassada pelo fogo".
5. A *conclusão*: "Portanto, há fogo na montanha".

Essa estrutura de argumentação pode parecer estranha para nós, pois estamos acostumados a considerar argumento lógico algo mais próximo dos moldes do silogismo aristotélico. Além disso, não parece, nessa estrutura, que, se as premissas são verdadeiras, a conclusão também seja. Isso indica que essa estrutura argumentativa é pior ou menos racional que o silogismo aristotélico ou, simplesmente, que ela é *diferente*?

Vamos refletir sobre isso. Parece que as noções depreendidas por meio desse silogismo são menos conclusivas que as alcançadas pelo silogismo aristotélico. Afinal, podemos imaginar várias outras razões para que haja fumaça na montanha. Entretanto, tanto o silogismo aristotélico quanto o silogismo do *Nyāya* têm como finalidade *convencer* alguém por meio de um argumento. Para isso, geralmente não basta mostrar que há uma ligação necessária entre as premissas e a conclusão; é preciso convencer o interlocutor de que as premissas são *verdadeiras*.

Se você quer me convencer de que Sócrates tem asas, não basta me dizer que, se todos os seres humanos têm asas e Sócrates é um ser humano, Sócrates tem asas; é preciso me convencer, primeiro, de que todo ser humano tem asas (e também de que Sócrates é um ser humano – embora isso, provavelmente, seja bem mais fácil). Contudo, para o silogismo aristotélico, existe a possibilidade de que ele seja válido no aspecto formal, mesmo que suas premissas não sejam verdadeiras, conforme visto anteriormente. Na construção do argumento da escola Nyāya, por outro lado, reafirma-se a todo momento a preocupação em demonstrar a verdade das afirmações na tentativa de nos convencer.

Vulcão em erupção no monte Agung, na ilha de Bali, Indonésia. Foto de 2019. Para argumentar que esse vulcão está em erupção, por exemplo, a escola Nyāya utilizaria uma estrutura argumentativa semelhante à que consta nesta página.

ALIT SUANTARA/AFP VIA GETTY IMAGES

MODERNA

GALERIA QUADRADO AZUL, PORTO

Teko Mbarate, instalação do artista Rigo 23, 2008. Galeria Quadrado Azul, Porto, Portugal. A obra foi construída com materiais como fibras de tronco e sisal e teve a participação de populações tradicionais brasileiras (indígenas, quilombolas e caiçaras), sendo um exemplo de expressão dos saberes desses povos.

Voltando ao silogismo aristotélico, é possível afirmar que ele fornece menos instrumentos para persuadir o interlocutor a respeito da verdade das premissas nele utilizadas, diferentemente do silogismo da escola Nyāya, que o faz sobretudo na terceira parte do argumento, o "exemplo".

Será que isso significa que a estrutura argumentativa desenvolvida na Índia é melhor ou mais racional que a aristotélica? Talvez a pergunta deva ser alterada: faz sentido pensar utilizando termos como melhor ou pior e não considerar as vantagens e as desvantagens de cada silogismo? Afinal, do ponto de vista formal, ou seja, considerando a ligação entre as premissas, o silogismo aristotélico parece mais convincente que o da escola Nyāya. Em contrapartida, desconsiderando a validade formal, o silogismo da escola Nyāya parece ser mais convincente da verdade de suas premissas.

O mais importante a extrair disso, portanto, é a ideia de que não há oposição entre o pensamento ocidental "racional" e o pensamento oriental "irracional", mas *racionalidades diferentes*. Desse modo, não faz sentido supor que a razão se desenvolveu no Ocidente e não em outras culturas, pois ela se constituiu diferentemente em cada uma delas, de acordo com suas respectivas histórias e contextos.

Os moístas

Na China, a lógica foi desenvolvida pelos moístas. Esse nome é derivado de Mo Ti (século V a.C.), o fundador da escola de pensamento de que faziam parte.

Mo Ti pregava o amor universal entre os seres humanos, criticava a guerra e pensava em estratégias de defesa para evitar que os povos fossem oprimidos. Ao estudar tais estratégias e fortificações, os moístas passaram a se interessar por assuntos relacionados à mecânica e à ótica, desenvolvendo uma inclinação pela ciência experimental. Além disso, eles analisavam o funcionamento da mente ao observar fatos e as noções de causa e efeito, aproximando-se de importantes processos de argumentação e raciocínio: a dedução (quando se parte do geral para o particular para se chegar a uma conclusão) e a indução (quando se vai do particular ao geral).

Outro exemplo relevante para colocar em xeque a suposta superioridade racional dos europeus foi fornecido pelo antropólogo e etnólogo francês contemporâneo Pierre Clastres. Ele argumenta que os povos indígenas americanos não desenvolveram uma instituição de poder coercitivo como a ocidental – ou seja, o Estado – *intencionalmente*, pois, para eles, submeter-se ao poder do Estado significaria o mesmo que se sujeitar aos arbítrios da natureza. O argumento de Clastres contraria a ideia de que eles eram "primitivos" e não alcançaram o nível de desenvolvimento racional e social necessário para a formação do Estado.

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

O contato com o outro e a necessidade de reconhecimento

Como vimos, o Ocidente, ao se confrontar com o outro, não o "descobriu" como ser irracional, ilógico e "primitivo", mas o *encobriu*, calando-o. Por isso, o filósofo contemporâneo Enrique Dussel afirma que a modernidade, época em que se tomou como ideal uma razão universalmente válida para todos, teria começado em 1492, com a chegada dos europeus à América, pois, após esse evento, a Europa teria adquirido uma posição predominante no globo por meio da exploração ostensiva de suas colônias.

Ainda de acordo com Dussel, por meio dessa reconfiguração histórica radical, que levou à articulação de um sistema global de poder, a Europa se entendeu na posição de autoridade e de cultura universal, capaz de fornecer padrões de racionalidade e valores que deveriam ser seguidos pelas demais culturas.

Ao mesmo tempo que encobriu por muito tempo o outro, contudo, o colonialismo europeu possibilitou o contato entre diferentes culturas. Tal contato possibilitou o questionamento de uma suposta universalidade da racionalidade europeia e de seu modo de compreender a razão, o ser humano, a cultura e a natureza.

Revelou aos ocidentais, por exemplo, o *ubuntu* – o conceito de ser humano defendido por determinadas tradições africanas –, que enfatiza a ideia de que só é possível ser humano em relação a outros seres humanos, ou seja, que a condição humana depende fundamentalmente da relação do indivíduo com sua comunidade, não sendo algo que o indivíduo tem em si mesmo de maneira isolada. Trata-se de uma instigante contrapartida à concepção moderna de que a humanidade seria uma característica própria ao indivíduo tomado isoladamente, independentemente de sua relação com os demais seres humanos. A respeito da filosofia *ubuntu*, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose afirma que:

> "[...] ser um humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros. *Ubuntu*, entendido como ser humano (humanidade); um humano, respeitável e de atitudes cortesas para com outros [...]. *Ubu-ntu*, então, não apenas descreve uma condição de ser [...], mas também é o reconhecimento do vir a ser [...]. Em outras palavras, ser humano não é suficiente. Se é intimado, e sim, comandado como se fosse para realmente tornar-se um ser humano".

RAMOSE, Mogobe B. A filosofia do *ubuntu* e o *ubuntu* como uma filosofia. *In*: *African Philosophy through* Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999. p. 3-4. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

Dica de filme

Lionheart

Direção: Genevieve Nnaji.
País: Nigéria.
Ano: 2018.
Duração: 1h35min.

Neste filme é retratada a rotina de Adaeze, uma jovem competente que trabalha na empresa dirigida por seu pai. Contudo, quando o seu pai adoece, o comando dos negócios fica nas mãos de seu tio. Os conflitos entre a protagonista e a família, assim como os desafios que ela enfrenta na empresa, retratam uma Nigéria que se distancia de estereótipos ou de uma visão da África como um outro "exótico", trazendo uma representação que busca ser mais realista.

Explore

Considerando a citação, responda: de acordo com a filosofia *ubuntu*, um indivíduo que considera os outros menos humanos que ele pode ser considerado um ser humano? Explique.

DANIEL TEIXEIRA/ESTADÃO CONTEÚDO

Table of goods, instalação da artista portuguesa de origem africana Grada Kilomba. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo (SP), 2019. A obra é composta de um monte de terra da qual emergem mercadorias coloniais, como açúcar, café e cacau. Por meio dela, a artista representou o comércio transatlântico e o tráfico de escravos, propondo uma reconfiguração no conhecimento que temos sobre a África e o processo de colonialismo.

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

MODERNA

Transmissão de conhecimento entre macacos da ilha Koshima
Diversos estudiosos, entre eles o ecologista Kinji Imanishi, relataram um caso ocorrido entre macacos que habitavam a ilha japonesa de Koshima durante a década de 1950: uma macaca chamada Imo começou a lavar as batatas-doces antes de comê-las, tirando-lhes a lama. Aos poucos, outras fêmeas passaram a imitar Imo, demonstrando o hábito de lavar batatas até para os filhotes, que aprendiam pelo exemplo. Assim, esse comportamento generalizou-se entre os macacos da ilha. Esse evento impressionou os pesquisadores porque o conhecimento transmitido pelas macacas foi construído de maneira semelhante à cultura humana.

Repensando as distinções entre o ser humano e os outros seres

Os avanços científicos modernos e contemporâneos colocaram em xeque não apenas o modo como se distinguiu a cultura europeia de outras culturas, mas também a distinção entre o ser humano e a natureza e outros animais. Vejamos um exemplo.

O linguista Michael Tomasello afirmou, em 1999, que o que distingue o ser humano dos demais animais é sua capacidade de reconhecer outros seres, assim como ele, dotados da capacidade de agir de modo intencional, ou seja, para alcançar objetivos. De acordo com o linguista, essa capacidade permite que os seres humanos desenvolvam comunicação, o que possibilita a transmissão, a preservação e o aprimoramento de conquistas culturais ao longo das eras.

Em 2014, contudo, Tomasello afirmou, com base em pesquisas científicas então recentes, que outros seres vivos são capazes de reconhecer a intencionalidade de outros agentes e, portanto, a particularidade da transmissão cultural humana deve ser definida de outro modo: com enfoque em sua capacidade de agir cooperativamente com outros agentes intencionais.

Parece, então, que, quanto mais avança a pesquisa científica sobre o ser humano, mais as diferenciações feitas entre ele e os demais animais se tornam distinções de *grau*, e não distinções qualitativas. Isso indica que os seres humanos não são radicalmente diferentes do restante da natureza, mas certas habilidades compartilhadas com outros seres se apresentam com maior grau de desenvolvimento na espécie humana.

CYRIL RUOSO/NATURE PL/FOTOARENA

Macaco da ilha Koshima, no Japão, comendo batata-doce após lavá-la na água do mar. Foto de 2016. O hábito iniciado pela macaca Imo na década de 1950 foi transmitido para as gerações seguintes.

Reconhecer o outro

Com base no que estudamos até aqui, podemos concluir que é o momento de reconhecer o outro como outro, ou seja, como ser dotado de uma cultura e de uma história que não pode ser julgada e medida segundo os padrões europeus de racionalidade, progresso, cultura e civilização.

Essa atitude não implica, de acordo com o filósofo Enrique Dussel, a negação da razão ou do pensamento e da cultura europeus, mas a *ampliação* e o *enriquecimento* da compreensão que temos da razão, da cultura, da natureza e, é claro, do ser humano, para que possamos reconhecer em todas as culturas, não só nas europeias, contribuições indispensáveis para compreendermos a nós mesmos, o nosso mundo e nossa relação com a natureza. Do mesmo modo, em nossa relação com os demais, especialmente com aqueles que são excluídos de uma noção muito estreita de racionalidade, esse reconhecimento se faz necessário.

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

A África vista como o "dissemelhante"

O trecho a seguir faz parte da obra *Crítica da razão negra*, escrita pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. O autor trata da visão que a Europa construiu sobre si mesma – compreendendo-se como o centro do mundo, civilizada e origem da razão – e sobre os demais povos, especificamente os africanos, considerados por longo tempo "dissemelhantes", vazios e até como objetos desprovidos de humanidade.

MATTHIAS BALK/PICTURE ALLIANCE VIA GETTY IMAGES

O filósofo Achille Mbembe com seu livro *Crítica da razão negra*, na Universidade de Munique, Alemanha. Foto de 2015.

O título da obra de Achille Mbembe da qual o trecho citado foi retirado, *Crítica da razão negra*, é uma referência direta à obra de Immanuel Kant, *Crítica da razão pura*, na qual o filósofo moderno investigou a capacidade humana de conhecer.

"Antes de mais, a raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica [...]. Em muitos casos, é uma figura autônoma do real, cuja força e densidade podem explicar-se pelo seu caráter extremamente móvel, inconstante e caprichoso. Aliás, ainda há bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo inaugural que encontrava parte das suas justificações no velho mito da superioridade racial. Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um 'direito das gentes'. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações compreendida como um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a uma ideia de ser humano com direitos civis e políticos, permitindo-lhe desenvolver os seus poderes privados e públicos como pessoa, como cidadão que pertence ao gênero humano e, enquanto tal, preocupado com tudo que é humano. Só ele codificou um rol de costumes, aceites por diferentes povos, que abrangem os rituais diplomáticos, as leis da guerra, os direitos de conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio, da religião e do governo.

O resto – figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objetal. A África, de um modo geral, e o negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso de qualquer figura e, portanto, fundamentalmente não figurável, o negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo. Hegel dizia, a propósito de tais figuras, que elas eram estátuas sem linguagem nem consciência de si; entidades humanas incapazes de se despir de vez da figura animal com que estavam misturadas. No fundo, era da sua natureza albergar o que estava já morto.

Essas figuras eram a marca dos povos isolados e não sociáveis, que combatiam odiosamente até a morte, se desfaziam e se destruíam como animais – uma espécie de humanidade com vida vacilante e que, ao confundir tornar-se humano com tornar-se animal, tem para si uma consciência, afinal, 'desprovida de universalidade'. Outros, mais bondosos, admitiam que tais entidades não eram inteiramente desprovidas de humanidade. Vivendo adormecida, esta humanidade não se tinha ainda engajado na aventura daquilo que Paul Valéry chamava a 'lonjura sem regresso'. Era, no entanto, possível elevá-la até nós.

Ideológica: relativo à ideologia, ou seja, diz respeito a um sistema de ideias sustentadas por um grupo social, as quais refletem e defendem os interesses desse grupo.

Paul Valéry: poeta e filósofo francês que viveu entre 1871 e 1945.

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

Tal fardo não nos poderia conferir, no entanto, qualquer direito de abusar da sua inferioridade. Pelo contrário, deixávamo-nos guiar por um dever – o de ajudá-la e protegê-la. Assim se justificava a empresa colonial como obra fundamentalmente 'civilizadora' e 'humanitária', cuja violência, seu corolário, era apenas moral.

Na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes, o discurso europeu, tanto o erudito como o popular, foi recorrendo a processos de efabulação. Ao apresentar como reais, certos ou exatos, fatos muitas vezes inventados, foi-lhe escapando a coisa que tentava apreender, mantendo com esta uma relação fundamentalmente imaginária, mesmo quando a sua pretensão era desenvolver um conhecimento destinado a dá-la a conhecer objetivamente. As características principais desta relação imaginária estão ainda longe de ser esclarecidas, mas os processos graças aos quais o trabalho de efabulação se avolumou, assim como as consequências da sua violência, são, atualmente, assaz conhecidos. Nesse sentido, há poucas coisas a acrescentar. No entanto, se existe objeto e lugar onde esta relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta são dadas a ver de um modo mais brutal, distinto e manifesto, é exatamente este signo ao qual se chama negro e, por tabela, o aparente não-lugar a que chamamos África e cuja característica é ser não um nome comum, e muito menos um nome próprio, mas o indício de uma ausência de obra.

[...]

Período atlântico: com essa expressão, o autor refere-se ao período entre os séculos XIV e XIX.

No decorrer do período atlântico [...], esta pequena província do planeta que é a Europa inscreve-se progressivamente numa posição de comando sobre o resto do mundo. Paralelamente, ao longo do século XVIII, surgem vários discursos sinceros acerca da natureza, da especificidade e das formas dos seres vivos, das qualidades, traços e características dos seres humanos e, até, de populações inteiras, que são especificadas em termos de espécies, gêneros ou de raças classificados ao longo de uma linha vertical.

Paradoxalmente, é também a época na qual as pessoas e as culturas começam a ser consideradas individualidades encerradas em si mesmas. Cada comunidade – e até cada povo – é entendida como um corpo coletivo único. Deixava de ser unicamente dotada da sua força própria, para ser a unidade de base de uma história conduzida, assim o cremos, por forças que surgem apenas para aniquilar outras forças, numa luta fatal cujo desenlace só pode ser a liberdade ou a escravatura. O alargamento do horizonte espacial europeu decorre juntamente com o controle e a contração da sua imaginação cultural e histórica e, até, em alguns casos, com um relativo enclausuramento do espírito. Efetivamente, uma vez identificados e classificados os gêneros, as espécies e as raças, nada resta senão indicar através de que diferenças eles se distinguem uns dos outros."

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014. p. 26-30, 37-38.

Questões

Responda no caderno.

1. Indique expressões do texto que mostram que os africanos eram desumanizados pelos europeus.
2. Identifique o mecanismo utilizado para justificar o colonialismo como uma missão humanitária.
3. Explique por que a ideia de raça contribuiu para o estabelecimento do domínio europeu.
4. Ao definir a relação do Ocidente com a África, o autor argumenta que o negro e a África não são entendidos como algo, mas como uma ausência, um vazio. Você concorda com essa afirmação do autor? Reflita a respeito da quantidade de obras e autores africanos que você conhece para responder à questão.

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. Formule um silogismo válido e verdadeiro e explique por que ele cumpre esses dois critérios.

2. Observe a tirinha a seguir e, com base nela, responda às questões.

© CALVIN & HOBBES, BILL WATTERSON © 1992 WATTERSON/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Calvin e Haroldo, tirinha de Bill Watterson, 1992.

a) De acordo com o que foi estudado, é possível afirmar, como Calvin, que "qualquer palavra pode ter qualquer significado"?

b) Você considera possível um idioma tornar-se incompreensível para duas pessoas que compartilham a mesma cultura e convivem? Explique.

3. Leia a citação e, em seguida, faça o que se pede.

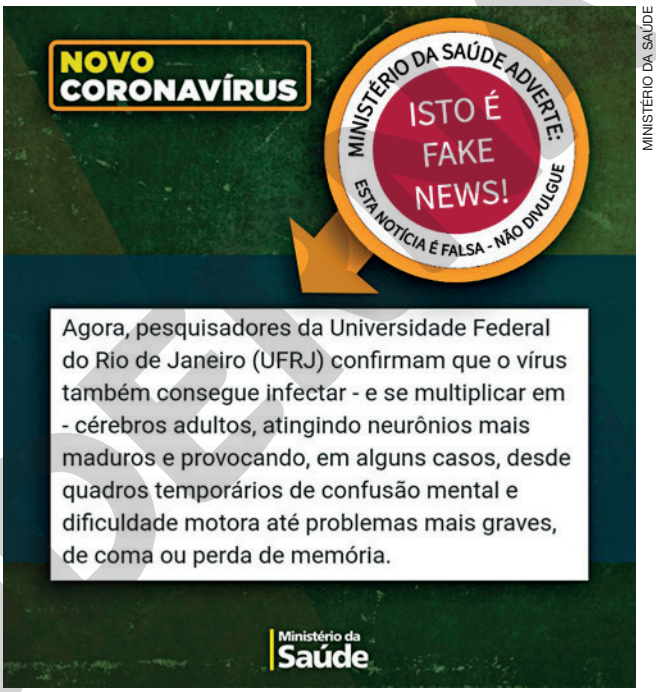
> "[...] o Oriente não é um fato inerte da natureza. Não está meramente lá, assim como o próprio Ocidente não está apenas lá. [...] como entidades geográficas e culturais – para não falar das entidades históricas –, os lugares, regiões e setores geográficos tais como o 'Oriente' e o 'Ocidente' são feitos pelo homem. Portanto, assim como o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, imagística e vocabulário que lhe deram presença no e para o Ocidente. As duas entidades geográficas, desse modo, apoiam e, em certa medida, refletem uma à outra."

SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 16-17.

a) Explique a afirmação do autor de que o Oriente não é um fato da natureza.

b) De acordo com a citação, é possível falar do Oriente sem se referir ao Ocidente? Explique.

4. O cartaz a seguir foi produzido pelo Ministério da Saúde com a finalidade de combater *fake news* relacionadas ao coronavírus divulgadas no início de 2020. Essa notícia falsa utiliza uma argumentação falaciosa? Explique.



MINISTÉRIO DA SAÚDE

Cartaz reproduz *fake news* relacionadas ao coronavírus. Fonte: Ministério da Saúde, 2020. *Saúde sem* fake news. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/fakenews/46243-pesquisadores-da-ufrj-e-o-novo-coronavirus-e-fake-news>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Pesquisa

5. Reúna-se com os colegas em grupo e façam uma pesquisa sobre as principais linhas de pensamento da filosofia africana. A pesquisa pode contemplar os seguintes pontos, mas é possível escolher apenas um deles:

- filosofia pós-independência (etnofilosofia);
- filosofia da sagacidade;
- filosofia nacionalista;
- filosofia profissional;
- pensadores como Kwame Anthony Appiah, Achille Mbembe e Mogobe B. Ramose.

Sistematizem os resultados e os compartilhem com a turma em um *podcast*.

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

MODELO

CAPÍTULO

2 Viver em sociedade

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - TARSILA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS - ACERVO PALÁCIO DOS BANDEIRANTES, SÃO PAULO

Operários, pintura de Tarsila do Amaral, 1933.

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

Conversa inicial

Para compreender as crenças, os interesses, as ideias, as tradições e os problemas das diferentes sociedades, é necessário mobilizar saberes fundamentais na formação de cidadãos críticos e de profissionais capazes de refletir sobre as consequências de suas ações.

Mesmo na complexa sociedade atual, é possível observar certo padrão nos modos de agir e pensar, de acordo com gênero, idade, nacionalidade, classe social, etnia ou outros grupos sociais. Assim, embora as sociedades aparentem ser diferentes umas das outras, apresentam certos aspectos comuns. O estudo desses aspectos é considerado, por exemplo, para construir cidades, desenvolver campanhas políticas e, principalmente, analisar e compreender os numerosos problemas de ordem social: preconceito, discriminação, diferenças de renda e de escolaridade e questões relacionadas ao mundo do trabalho, entre outros.

1. Por que os seres humanos vivem em sociedade?
2. É possível refletir sobre a vida em sociedade e gerar conhecimento a respeito disso?
3. Que aspecto da vida em sociedade foi representado na obra de Tarsila do Amaral?

1. O que é sociedade?

O ser humano, como uma entre as várias espécies animais existentes, desenvolveu processos de convivência, reprodução, acasalamento e defesa, apresentando uma série de atitudes que o caracterizam. Algumas dessas atitudes são instintivas, ou seja, desenvolvem-se de forma espontânea, como respirar ou se alimentar. Essas ações não dependem de aprendizado, mas fazem parte da bagagem genética da espécie humana. São, pois, características relacionadas à **natureza**. Diante de dificuldades impostas pelo ambiente e de características individuais, porém, os integrantes da espécie desenvolveram habilidades e comportamentos relacionados a valores, crenças, padrões de comportamento e hábitos de vida coletivos e compartilhados que variam com a época, o local e o grupo social. Esses comportamentos e essas habilidades, que não são genéticos, relacionam-se à **cultura**. Como vimos no *Capítulo 1*, a cultura é produzida pela ação humana a partir da dinâmica da vida em comum e transmitida de uma geração para outra.

Assim, pode-se afirmar que a sociedade humana demonstra um comportamento regular: produz e reproduz cultura, desenvolve diversos sistemas simbólicos e de comunicação, dialoga utilizando diferentes línguas e transmite conhecimento por meio da **socialização**, isto é, da integração dos indivíduos à sociedade pela assimilação de hábitos e de valores específicos de cada grupo social.

O ser humano, por ser gregário, procura diferentes formas de "viver junto". Essas formas de convivência podem ser investigadas e conhecidas de maneira objetiva pelas Ciências Humanas.

2. Ciência e compreensão da sociedade

Os povos desenvolvem diferentes maneiras de explicar a vida, a natureza e a sociedade em que vivem, que dependem de sua tradição e da influência de outros grupos, entre outros fatores. No mundo antigo, por exemplo, essas maneiras de explicar os fenômenos eram vinculadas ao **pensamento mítico e religioso**. Com base nesse pensamento, concebia-se o mundo como uma obra divina, submetida à vontade de um criador. Na história ocidental, passaram-se séculos até que o pensamento deixasse de ser encarado como revelação, resultante da contemplação e da fé, para ser visto como resultado de uma atividade cerebral, desenvolvendo o **pensamento abstrato ou especulativo**.

Essa mudança foi construída lentamente por meio da diversidade de ideias, debates e discussões. A sociologia é a ciência com base na qual se estuda a vida coletiva e se busca entender como, por que e de que modo vivem os diferentes grupos humanos. Para realizar esse estudo, foram desenvolvidas diversas pesquisas, até que se estabeleceram métodos e técnicas variados para coletar, analisar e interpretar os dados da realidade social.

Entre os primeiros pensadores que se dedicaram ao estudo da sociedade destacaram-se Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Eles buscaram compreender as mudanças sociais ocorridas com o avanço do capitalismo no fim do século XIX.

Pensamento mítico e religioso
Por meio do pensamento mítico, utilizam-se elementos diversos da visão de mundo de determinado grupo – como acontecimentos e personagens do passado e localidades existentes ou não –, organizados em uma história que é contada para explicar a realidade e dar sentido à existência.
Além dos gregos antigos (que criaram histórias nas quais deuses, animais e seres humanos se relacionavam), outros povos, como os indígenas, os judeus e os cristãos, construíram sua visão de mundo com base em forte influência da explicação mítica e religiosa.

Pensamento abstrato ou especulativo
Por meio desse tipo de pensamento, procura-se questionar o mundo para conhecê-lo, ultrapassando o limite de sua forma concreta e material. Assim, pensar de maneira abstrata é extrapolar "o que os olhos veem", formulando hipóteses e questionando a realidade das coisas e propondo modelos e tipos que só existem na mente e nas ideias, para organizar objetivamente um entendimento, uma explicação ou uma compreensão da realidade.

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

MODERNA

Auguste Comte

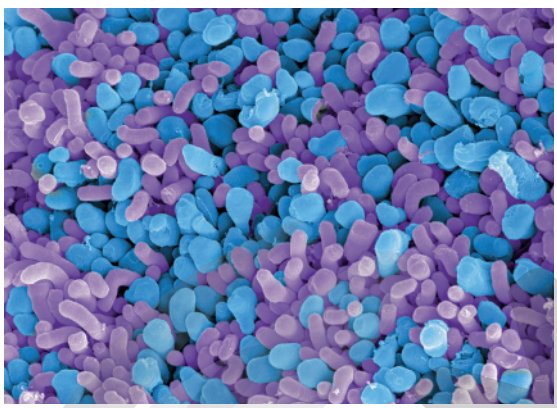
Auguste Comte (1798-1857) dedicou suas pesquisas à sistematização de todo o saber científico (dividido em cinco grandes áreas: matemática, astronomia, física, química e biologia) e, principalmente, ao fundar uma área que julgava importante, a sociologia, considerando-a a mais complexa e profunda de todas elas, batizada com esse nome em sua obra *Curso de filosofia positiva* (1830-1842). Foi, também, sistematizador do movimento de cunho filosófico chamado **positivismo**. O termo tem origem no adjetivo *positivo*, que significa "certo, seguro, definitivo" e foi a primeira forma de estudar a realidade social com o uso de métodos e conceitos.

Comte se baseou na crença no poder absoluto da razão humana para conhecer a realidade e traduzi-la em forma de leis, a fim de explicar as relações sociais e o funcionamento da natureza e do universo. Antes de criar o termo *sociologia*, ele chamava suas análises da sociedade de física social, pois eram inspiradas no método de investigação das ciências da natureza (como a física, a química e a biologia, cujos conhecimentos desenvolveram-se muito rapidamente no século XIX). Em seus estudos, Comte procurava identificar na vida social as mesmas relações e princípios que os cientistas formulavam para explicar os fenômenos da natureza; por isso, compreendia a sociedade como um organismo constituído por partes integradas e coesas que funcionavam harmonicamente, segundo um modelo mecânico.

Os positivistas dividiam a realidade em dois mundos: o **mundo físico**, que dizia respeito aos acontecimentos exteriores ao ser humano, e o **mundo social**, referente às questões humanas. Para Comte, no mundo social ocorriam dois movimentos vitais: o primeiro era dinâmico e o fazia avançar das formas mais simples de existência para as consideradas mais complexas, como o progresso industrial; o segundo era estático e preservava elementos necessários para a coesão social, como a família, a religião, a propriedade, a linguagem e o direito. A preservação desses elementos garantia a manutenção da ordem. Qualquer intervenção na sociedade deveria se pautar pelo princípio de garantir a ordem e o progresso.

As ideias positivistas foram muito bem aceitas entre o fim do século XIX e o início do século XX, mas a tentativa de transplantar conceitos da física e da biologia para o estudo das sociedades acabou promovendo equívocos de interpretação. Por exemplo, do ponto de vista biológico existe apenas uma espécie humana, mas há sociedades com diversas culturas. Assim, é muito diferente estudar a humanidade do ponto de vista biológico – isto é, pelo ângulo da natureza – e do ponto de vista social – isto é, pelo ângulo da cultura. Portanto, ao aplicar princípios das ciências da natureza para compreender realidades sociais, desconsidera-se o fato de que cada sociedade funciona de acordo com critérios próprios, flexíveis e relativos, o que justifica a imensa diversidade da cultura humana.

CLOUDS HILL IMAGING LTD/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA



FERNANDO BUENO/PULSAR IMAGENS

FILIPE BISPO/FOTOARENA

Na primeira foto, conjunto de células da retina do olho de um mamífero visto de um microscópio eletrônico; na segunda, engrenagem de uma moenda (peça do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, Minas Gerais, foto de 2008); na terceira, pessoas reunidas em um evento realizado após a procissão fluvial do Círio de Nazaré em Belém, Pará (foto de 2019). Os primeiros cientistas que se esforçaram em explicar a sociedade, no século XIX, acreditavam que as três situações representadas nas imagens funcionavam de maneira semelhante, com base em leis gerais.

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

MODERNA

Émile Durkheim

Na Europa, o estudo científico da sociedade foi favorecido na passagem do século XVIII para o XIX. Naquela época, na França, por exemplo, fatores como a difusão de novas políticas sociais, como o socialismo, a organização vigorosa do movimento operário e a crise prolongada da república evidenciavam tensões sociais. Diante desse contexto, intelectuais passaram a se dedicar ao estudo e à pesquisa voltados às questões e aos problemas relacionados com a vida coletiva. Entre eles, destacou-se Émile Durkheim (1858-1917).

Durkheim nasceu na França, iniciou seus estudos filosóficos na Escola Normal Superior de Paris e lecionou Sociologia em Bordeaux, na primeira cátedra dessa ciência criada na França. Em 1902, na Universidade de Sorbonne, em Paris, formou um grupo de cientistas que ficou conhecido como escola sociológica francesa. Entre outras obras publicou *Da divisão do trabalho social* (1893), *As regras do método sociológico* (1895) e *As formas elementares da vida religiosa* (1912).

Durkheim estudou vários temas sociais, como as relações entre indivíduo e sociedade, as origens da ordem social, a maneira como a moral e a religião são construídas socialmente, as funções da escola e da educação na sociedade, as diferentes formas de divisão social do trabalho e até a dimensão social dos casos de suicídio na Europa, tratada na obra *O suicídio* (1897).

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Revoltosos diante da recém-derrubada estátua de Napoleão I, em Paris, França. Foto de 1871. Além de decifrar leis que regiam a sociedade, a perspectiva positivista defendia que ela deveria descobrir mecanismos para manter essa sociedade unida. No entanto, o período em que se iniciaram os estudos sociológicos foi marcado por revoltas sociais, que colocaram à prova esse pensamento e constituíram um desafio para os pesquisadores. Uma dessas revoltas foi a Comuna de Paris, na qual os trabalhadores tomaram a capital francesa e estabeleceram um governo próprio durante meses.

Apoiado em estudos de história, de etnografia, de direito, de estatística e de filosofia, Durkheim definiu o objeto principal da sociologia e elaborou métodos para estudá-lo. Na obra *As regras do método sociológico*, ele procurou delimitar a fronteira entre a sociologia e as demais ciências, conferindo-lhe autonomia e objetividade. O autor francês criou, entre outros conceitos, o de **fato social**: o que determina o modo de pensar e de agir de um indivíduo para se adaptar às regras sociais. Essa definição é indispensável à teoria de Durkheim e pode ser compreendida com base nas características estabelecidas por ele: coerção, exterioridade e generalidade.

- **Coerção:** os fatos sociais se impõem ao indivíduo como uma poderosa força coercitiva, vinda da coletividade, à qual ele deve submeter sua vontade. Um idioma que é determinado para se comunicar com os demais membros de uma sociedade, o tipo de organização familiar e o sentimento de pertencimento a uma nação são exemplos de forças coercitivas da sociedade sobre o indivíduo.
- **Exterioridade:** os fatos sociais existem e atuam independentemente da vontade ou da adesão consciente dos indivíduos. São, por isso, "exteriores" a estes.
- **Generalidade:** os fatos sociais não se apresentam isoladamente, ou seja, envolvem muitos indivíduos e grupos ao longo do tempo, repetindo-se e difundindo-se, o que caracteriza sua generalidade.

Etnografia: descrição detalhada das manifestações culturais de determinado grupo social feita por um pesquisador com base na observação cotidiana. Representa uma das mais importantes metodologias de pesquisa para as Ciências Sociais trazerem à luz a diversidade de formas de vida coletiva.

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

Dica de filme

O jovem Karl Marx

Direção: Raoul Peck.
País: Alemanha.
Ano: 2017.
Duração: 1h58 min.
O filme trata da juventude de Karl Marx, seu encontro com o amigo e interlocutor Friedrich Engels e o embate ideológico que travou com o filósofo Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865).

Karl Marx

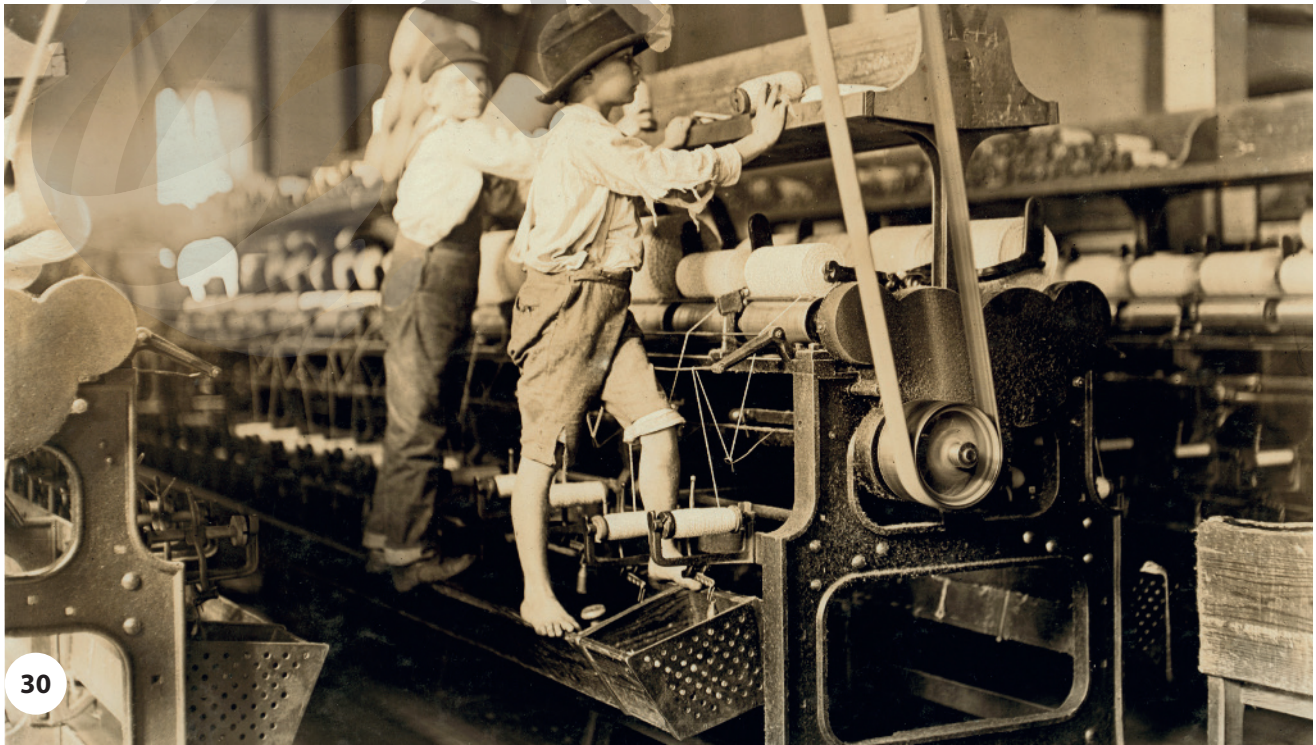
Karl Marx (1818-1883) nasceu na cidade de Trèves (atual Trier), na Alemanha. Estudou Direito nas universidades de Bonn e de Berlim e tornou-se doutor em filosofia em 1841 pela Universidade de Iena. Foi um dos fundadores da Associação Internacional dos Trabalhadores (1864), conhecida como Primeira Internacional, cujo objetivo era aproximar as lutas dos trabalhadores de diversos países. Entre as suas principais obras estão: *Manifesto do Partido Comunista* (1848), *A ideologia alemã* (em parceria com Engels, escrita entre 1845-46 e publicada postumamente em 1932), *Miséria da filosofia* (1847), *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (1851), *Para a crítica da economia política* (1857) e *O capital* (1867).

Assim como os outros estudiosos, Karl Marx envolveu-se com as turbulências do século XIX, embora tenha analisado as transformações sociais ocorridas com o desenvolvimento do capitalismo de maneira diferente da usada por Durkheim. Marx via a história como um processo dinâmico, tenso, movido por forças antagônicas em enfrentamento, que envolvia diversas instâncias da sociedade, como a religião, a economia, a política, as normas jurídicas, a cultura e as artes. Ao elaborar essa visão da história e da filosofia, Marx foi influenciado pelas ideias do filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831), que estudou o conceito de dialética. Hegel entendia a história como um processo no qual dois polos, que ele chamava **tese** e **antítese**, estavam sempre em conflito. Essa oposição conferia dinâmica à história e dava origem a uma **síntese** – resultado não da vitória de um dos polos, mas da fusão dos dois, a partir da qual algo novo surgia.

Dialética: a noção moderna de dialética parte de duas ideias: a de que os elementos (seres e coisas) que compõem a realidade estão em constante mudança e a de que esses elementos se encontram interligados (compõem uma totalidade). É importante, então, identificar esses seres e essas coisas e compreender as relações entre eles, que são principalmente de conflito, de contradição.

Marx atribuiu a origem das desigualdades sociais à concentração de riquezas por poucos indivíduos na Europa, entre o século XIII e meados do século XVIII. De acordo com essa visão, a sociedade industrial estava dividida em classes sociais: a dos **proletários**, trabalhadores que não possuíam os meios de produção (todos os meios e objetos utilizados para a execução de um trabalho, tais como maquinários, ferramentas, fontes de energia etc.) e vendiam sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver, e a dos **burgueses**, que eram os donos dos meios de produção (em forma de propriedade privada) e se apropriavam do que os operários produziam, acumulando riquezas.

As classes sociais formadas no capitalismo industrial estabeleceram desigualdades entre as pessoas, pois o capitalista procurava preservar seu direito à propriedade dos meios de produção e dos produtos, enquanto o trabalhador lutava contra a exploração. Apesar das oposições, porém, as classes sociais são complementares e interdependentes: a existência de uma está vinculada à da outra.



No capitalismo industrial, uma das mais graves formas de exploração era a da mão de obra infantil. Em 1919, a Organização Internacional do Trabalho foi criada, decretando ilegal o trabalho de crianças de até 14 anos. Hoje em dia, organizações internacionais ainda desenvolvem projetos para a erradicação do trabalho infantil. Na foto, crianças trabalhando em uma tecelagem na Flórida, Estados Unidos. Foto de 1909.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

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

MODERNA

O materialismo histórico

Embora estivesse preocupado com o momento histórico em que vivia, no qual o capitalismo ganhava cada vez mais força, Marx desenvolveu uma teoria abrangente e universal: a do **materialismo histórico**. Ele partiu do princípio de que a estrutura de qualquer sociedade reflete a forma como as pessoas se organizam para a produção de bens. Isso engloba dois fatores fundamentais: as **forças produtivas** e as **relações de produção**.

As forças produtivas são as condições materiais necessárias para a produção. Qualquer processo de trabalho envolve matérias-primas extraídas da natureza e o conjunto das ferramentas ou máquinas utilizadas para produzir. O ser humano, principal elemento das forças produtivas, é responsável por fazer a ligação entre a natureza, a técnica e os instrumentos. A combinação e o uso desses elementos constituem as forças produtivas e determinam o desenvolvimento da produção.

A cada modo de organizar as forças produtivas corresponde uma maneira de os indivíduos se organizarem para executar uma atividade produtiva, ou seja, uma relação de produção. As relações de produção podem ser cooperativistas (como um mutirão), escravistas (como na Antiguidade), servis (como na Europa feudal), capitalistas (como na indústria moderna) ou comunistas (na qual os trabalhadores realizariam o trabalho em uma fábrica, por exemplo, e seriam responsáveis pela administração conjunta da riqueza que produzissem, dividindo-a de forma igualitária).

Forças produtivas e relações de produção são frutos das condições históricas em que a atividade produtiva é realizada. A forma como se estruturam e são reproduzidas em determinada sociedade constitui o que Marx denominou **modo de produção**.

Marx defendeu a ideia de que, para compreender como uma sociedade se organiza e funciona, é preciso estudar seu modo de produção. As relações de produção, nesse sentido, são consideradas as mais importantes em uma sociedade, pois instituições (como família, leis e religião), ideias políticas e valores sociais dependem da maneira como os meios de vida (alimentos e outros produtos) são produzidos.

Max Weber

Max Weber (1864-1920) nasceu na Alemanha. Estudou direito, filosofia, história e sociologia. Iniciou a carreira de professor em Berlim e, a partir de 1896, tornou-se professor de economia política na Universidade de Heidelberg. Na política, defendeu pontos de vista liberais e parlamentaristas. Teve influência fundamental no estudo sociológico das religiões, estabelecendo relações entre formações políticas, organizações econômicas e crenças religiosas. Suas principais obras foram: *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva (1922) e *A ética protestante e o espírito o capitalismo* (1905).

Weber desenvolveu uma pesquisa voltada para a coleta de documentos e o esforço interpretativo das fontes, a fim de conhecer a origem e o desenvolvimento de cada sociedade com base em sua trajetória. O pensamento de Weber opunha-se ao dos positivistas.

De acordo com o positivismo, a história seria o processo universal de evolução da humanidade. O cientista poderia perceber os estágios dessa evolução ao comparar e classificar sociedades humanas de todos os tempos e lugares, conforme o estágio em que se encontrassem. Em consequência dessa lei geral, as particularidades históricas de cada sociedade se tornariam insignificantes e as individualidades se dissolveriam em meio a forças sociais impositivas. Para isso, os positivistas valiam-se do **método explicativo**, característica essencial das Ciências Naturais, a fim de determinar as causas de fenômenos, prever sequências de acontecimentos que sempre se repetiam e concluir que elas obedeciam a uma lei, como a do funcionamento do corpo humano ou o da organização de uma sociedade.

Weber, em contrapartida, defendia o uso do **método compreensivo** de análise. A compreensão seria a abordagem própria das Ciências Humanas para entender os processos de ação dos indivíduos e deles extrair sentido. Tais ações, movidas por finalidades, valores e desejos variados e imprevisíveis, tornariam impossível estabelecer leis com base em séries iguais de acontecimentos, pois para cada grupo analisado seria necessária uma leitura específica da situação, que, por sua vez, seria produzida historicamente, como resultado do que fizeram grupos anteriores.

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

MODERNA

A ação social como base de pesquisa

Weber não partiu da análise de entidades coletivas, grupos ou instituições, mas do indivíduo. Seu objeto de investigação era a **ação social**, que pode ser entendida como a conduta humana dotada de sentido. Assim, quando o indivíduo, ou agente social, atribui algum sentido às ações que realiza, há ação social.

O cientista social, identificando essa motivação, desvenda diferentes instâncias da vida social, política, econômica ou religiosa. Esse esforço de compreensão, todavia, não está relacionado à análise psicológica. Por mais individual que seja a intenção de um agente, por um impulso interno e pessoal, sua ação, muitas vezes, envolve a de outros e gera interdependência, uma espécie de teia que une os indivíduos e caracteriza a vida social.

Na ação social, há presença simultânea do princípio da liberdade e da participação histórica dos indivíduos. Há, portanto, interação constante entre indivíduo e sociedade. Ao observar a frequência com que certas ações sociais se manifestam, o cientista pode compreender as tendências gerais que levam os indivíduos, em uma sociedade, a agir de determinado modo.

O simples ato de enviar um *e-mail*, por exemplo, é composto de uma série de ações – escrever, enviar e receber a mensagem – repletas de sentido, que cumprem um objetivo e envolvem diversos agentes (o remetente, o receptor e o provedor).

Weber distingue ação social de **relação social**. Para que se estabeleça uma relação social, é preciso que o sentido exista para pelo menos dois agentes envolvidos em determinada situação de um contexto social mais amplo. Por exemplo, quando uma pessoa pede uma informação a outra, realiza uma ação social, pois tem um motivo e age em relação a outro indivíduo. Em uma sala de aula, em que o objetivo da ação de vários sujeitos é compartilhado, existe uma relação social.

POSZTOS/SHUTTERSTOCK

Interior de uma sinagoga na cidade de Budapeste, Hungria. Foto de 2018. A prática religiosa, para Weber, é ilustrativa da ação e da relação social, pois ir a um culto religioso vincula-se a motivações pessoais e, também, coletivas.

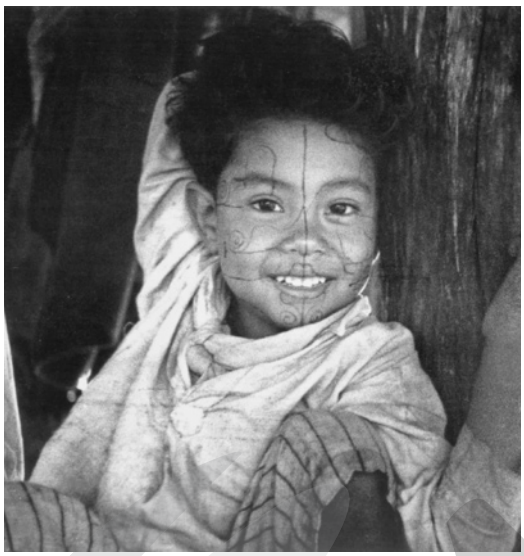
MODERNA

3. Processos de socialização

Os teóricos fundadores da sociologia perceberam, ao longo de suas pesquisas, a importância de estudar as relações entre o indivíduo e seu grupo social. O indivíduo aprende a fazer parte da sociedade em um processo contínuo, que envolve diferentes momentos. Esse processo é chamado socialização. Por meio dele, é possível compreender como cada um recebe ou resiste aos condicionamentos externos da sociedade.

A socialização do ser humano começa com o nascimento, quando o bebê necessita de cuidados que lhe garantam a sobrevivência. Depois, ele aprende as operações básicas que garantem sua autonomia, como comer, andar, falar e ter consciência de si e dos outros. Esses primeiros passos de integração à sociedade – que acontecem principalmente no espaço da convivência familiar – constituem a **socialização primária**.

Nessa fase de socialização, a criança tem as primeiras impressões sobre o papel de cada membro da família (pai, mãe, tio, avô, irmão etc.) e depende quase totalmente dos pais, que, durante o convívio, acabam por apresentar suas visões de mundo ao filho, que, assim, transforma os ensinamentos vindos de fora em algo que faz sentido para ele, ou seja, passa a fazer parte de seu mundo.



CLAUDE LÉVI-STRAUSS - MUSEU DO HOMEM/MUSEU DU QUAI BRANLY, PARIS

FRANCISCO DE LA TRAVERSE - REAL ACADEMIA DE BELAS ARTES DE SÃO FERNANDO, MADRI

Na primeira imagem, criança do povo indígena Kadiwéu fotografada pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss em uma das expedições que fez ao interior do Brasil na década de 1930. Na segunda imagem, crianças europeias representadas na obra *Os três príncipes, filhos de Carlos III*, de Francisco de la Traverse, século XVIII. As vestimentas e os adornos que uma criança usa (na primeira imagem, um grafismo no rosto e, na segunda, um enfeite na cabeça) variam de acordo com a cultura em que está inserida.

Consulte os critérios adotados nesta coleção para a grafia dos nomes dos povos indígenas no Capítulo 1, página 14.

A individualidade se constrói com base no conjunto de relações que se desenvolvem em volta do novo sujeito, que chega ao mundo e precisa fazer parte dele. A socialização primária condiciona, por exemplo, os cuidados com o corpo e o uso de vestimentas e adornos corporais. Isso pode variar muito de acordo com a cultura de cada grupo, o momento histórico e a região considerada.

Com o passar dos primeiros anos de vida, quando já estão estabelecidas as condutas básicas da criança em sociedade, a socialização torna-se mais complexa. Nesse momento, a criança começa a frequentar ambientes escolares e, possivelmente, religiosos, assim como o ambiente do bairro, da comunidade ou da cidade em que vive, e incorpora novos aprendizados. A essa altura, ela já dispõe de recursos indispensáveis para a convivência humana, como a linguagem, mas desconhece saberes específicos. O conhecimento desses saberes ocorre na chamada **socialização secundária**.

Reflita

Escolha um adorno (acessório) ou peça de vestimenta de que você goste e que use com frequência. Reflita sobre o motivo de sua escolha, verificando se ela foi influenciada pela família, por amigos ou por outros contatos sociais.

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

Dica de filme

Bebês

Direção: Thomás Balmés.
País: França.
Ano: 2010.
Duração: 1h19min.
Nesse documentário são acompanhadas situações nos primeiros momentos da vida de quatro bebês residentes em diferentes regiões do globo terrestre (Estados Unidos, Japão, Mongólia e Namíbia). Seu cotidiano demonstra como, apesar de pertencerem à mesma espécie biológica, os fatores culturais são fundamentais para formá-los como seres humanos diversos.

Família

A família é a forma mais antiga encontrada pelo ser humano para perpetuar sua espécie e exercitar a vida em sociedade. Nessa instituição de socialização primária, inicia-se o processo no qual o indivíduo aprende a considerar o outro, a partilhar o alimento, a buscar e oferecer abrigo e a adquirir as primeiras noções de conhecimento.

A família é entendida como um grupo de pessoas unidas diretamente por laços sociais primários, em que determinados papéis e obrigações são estabelecidos entre os indivíduos. Ela pode ser formada por consanguinidade, ou seja, por herança biológica entre irmãos, pais, filhos etc., por meio do casamento, instituição em que a união de pessoas acaba por ligar também membros de diferentes famílias, ou por meio de proximidade afetiva, geralmente ligada ao cuidado com crianças (como o compadrio ou o laço entre padrastos, madrastas e enteados).

A estrutura familiar passou por diversas mudanças no decorrer da história. Até o início da segunda metade do século XX, a estrutura da **família nuclear** – formada por homem, mulher e filhos biológicos ou adotados – era considerada modelo. Por falta de compreensão de realidades diversas, formatos familiares diferentes desse eram considerados desestruturados ou anormais. Os estudos sociológicos colaboraram para a crítica dessa visão, na busca pela aceitação da diversidade e pela informação sobre diferentes grupos étnicos e classes sociais.

Buscando a igualdade de direitos entre homens e mulheres e de valorização de todas as pessoas, independentemente do gênero, o **movimento feminista** no século XX motivou a crítica, por exemplo, de visões em que se esperava que o homem saísse de casa para trabalhar, obtendo recursos para o sustento de todos, e que a mulher cuidasse do lar e dos filhos. Com isso, ficou evidente a existência de desigualdades na distribuição de tarefas na estrutura familiar orientada pela figura masculina do pai, ou seja, **patriarcal**. A família patriarcal tem sido, portanto, questionada na sociedade contemporânea.

Com a ampliação dos direitos das mulheres e de outros grupos, como o dos homossexuais, diversos modelos familiares ganharam visibilidade. Alguns exemplos são as famílias que agregam filhos de uniões anteriores, famílias originadas de relações homoafetivas e as oriundas da união consensual, ou seja, de pessoas que não se casaram formalmente.

HURST PHOTO/SHUTTERSTOCK

O fenômeno da monoparentalidade, na qual a figura adulta responsável em geral é a mãe, tem crescido na composição da família brasileira. Na imagem, mãe trabalhando em escritório domiciliar (*home office*) enquanto cuida do filho.

Nas últimas décadas, vem se tornando comum a **família monoparental**, ou seja, comandada não por um casal, mas por apenas uma pessoa. Os motivos variam, como separação ou divórcio, viuvez ou opção pessoal – ter um filho sem a necessidade de um pai presente, por exemplo. A monoparentalidade feminina tem estreita relação com fatores como a mudança de mentalidade da sociedade em relação às mulheres – que cada vez mais têm independência e capacidade reconhecidas –, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sua crescente participação na renda familiar, a importância cada vez maior dos movimentos sociais na luta pela igualdade entre homens e mulheres e os avanços da ciência no que diz respeito aos métodos contraceptivos.

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

MODERNA

Religião

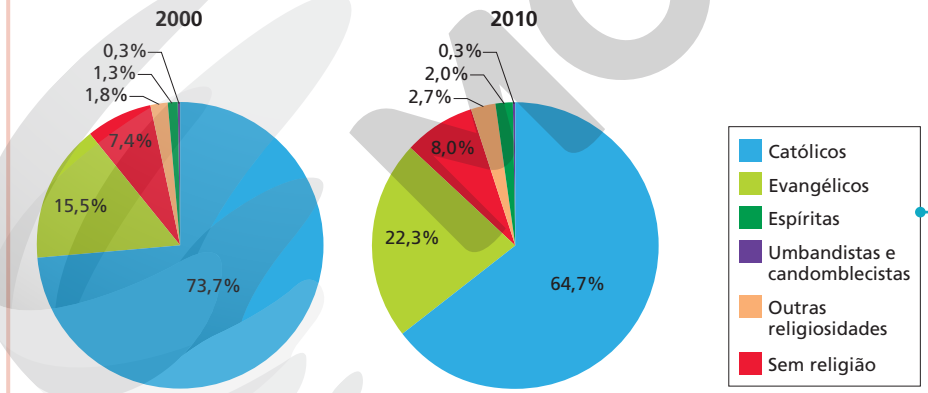
Por meio da abordagem científica, a sociologia reconhece a religião como um dos fatores definidores das relações sociais. A coexistência do pensamento religioso e do pensamento racionalista traz um intenso debate no qual o indivíduo é levado a fazer escolhas para direcionar suas convicções e expectativas. A religião se apresenta como um desafio, pois envolve a análise e a interpretação de práticas, crenças e rituais muito variados. Além disso, o cientista social precisa ter sensibilidade aos preceitos religiosos para desenvolver uma visão equilibrada sobre as crenças e sobre aqueles que creem.

Nas religiões, pratica-se um tipo de socialização que envolve um conjunto de símbolos inspirados em sentimentos de reverência. Esses símbolos estão presentes em rituais ou cerimônias praticados pela comunidade de seguidores.

Há diversos tipos de religião. As monoteístas, por exemplo, baseiam sua crença em um só deus. Algumas delas congregam um número expressivo de adeptos, como o cristianismo, o islamismo e o judaísmo. A religião pode envolver também diversos deuses, ou seja, ser politeísta (como na Grécia antiga), ou a crença em uma "força divina" sem rosto ou forma. Mesmo nas religiões monoteístas pode haver uma variedade de elementos de louvor. No cristianismo, há correntes em que os fiéis praticam a devoção a figuras da Sagrada Família (Maria, José e Jesus) ou aos santos. Há outras crenças que envolvem originalmente diversas divindades, como os orixás no candomblé.

Os rituais religiosos podem envolver igualmente diversas práticas, como orações, cânticos, partilha de alimentos ou jejum, danças, uso de vestimentas e adereços específicos. Em geral, um ritual religioso pode ser praticado em locais especiais – templos, lugares sagrados, santuários, terreiros – ou em ambientes domésticos, em momentos específicos.

BRASIL: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO, SEGUNDO GRUPOS DE RELIGIÃO – 2000 E 2010



Fonte: IBGE. *Atlas do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 203.

Explore

De acordo com os gráficos, que informações podem ser observadas? Pesquise se esse cenário se manteve nos últimos anos.

Dica de *site*

Laboratório de Estudos sobre as Religiões e Religiosidades (LERR)

<http://www.uel.br/laboratorios/religiosidade>

O LERR é um grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, voltado à reunião de estudos e pesquisas de profissionais das Ciências Humanas relacionados à investigação das mais diversas religiões e práticas religiosas, sobretudo no Brasil.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ERICSON GUILHERME LUCIANO
MODERNA

Variedade religiosa

É importante esclarecer que as crenças religiosas podem se mesclar a práticas de magia, que têm por princípio mudar o curso dos acontecimentos por meio de rituais. Executados por indivíduos cujas habilidades mágicas são reconhecidas pela comunidade, como o xamã (ou pajé) de uma comunidade indígena, muitos desses rituais permanecem sendo praticados nas sociedades modernas sem o caráter claro de magia. A repetição de certos gestos e o hábito de usar objetos aos quais se atribuem valores de "sorte" são alguns exemplos desse tipo diluído de magia. Nesse sentido, vale citar algumas práticas mágicas ainda presentes na sociedade brasileira: pular sete ondas no mar ou vestir-se de branco nas festividades de Ano-Novo para atrair "boas energias", "bater na madeira" para afastar o azar, ir a cartomantes e não passar por baixo de uma escada, entre tantas outras práticas populares denominadas *simpatias*.

O xamã, indivíduo que faz contato com espíritos, forças naturais e sobrenaturais, destaca-se como guardião de uma espiritualidade ancestral, de um conhecimento dedicado às práticas rituais e como fonte à qual todos da comunidade podem recorrer em casos de risco pessoal. Geralmente ele lida com espíritos e entidades da natureza, como animais aos quais são atribuídos poderes sobrenaturais. Essa prática é denominada totemismo, na qual um grupo social tem seu totem, ou seja, seu animal sagrado. Há ainda o animismo, crença segundo a qual entidades não humanas e sobrenaturais, geralmente simbolizadas por animais, plantas e outros objetos (amuletos), coabitam com o mundo dos vivos e interferem em suas vidas. Está presente não só em grupos humanos, por exemplo, pequenas comunidades indígenas, como também no centro de comunidades praticantes de religiões com muitos adeptos, como o hinduísmo – que possui características animistas e é praticado por ao menos um bilhão de fiéis em países asiáticos, entre eles Índia, Nepal e Bangladesh – e o vodu, religião originada na África Ocidental, praticada por mais de 7 milhões de seguidores no Benim.

Além de contarem com alguns aspectos mágicos, como os rituais que buscam determinadas finalidades (curas, exorcismos, realização de promessas etc.), as religiões estabelecem uma relação de muita afinidade com a cultura. Ao associar os significados coletivos do grupo (ou seja, a cultura) a uma dimensão sagrada, baseada na expectativa de um mundo que existe para além do vivido pelos humanos, a religião intervém na visão de mundo do indivíduo, em seus hábitos, valores e na orientação de sua conduta. Isso é perceptível, por exemplo, quando um adulto passa pela experiência de conversão religiosa, processo que podemos caracterizar como parte do que já identificamos como socialização secundária.

BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI

Na representação abaixo, do *Atlas de la historia física y política de Chile* (1854), o artista Claudio Gay retrata um ritual indígena dos povos mapuche, no Chile.

PROVA

4. Convivendo com a diversidade

Viver em sociedade implica conviver com o diferente. Por isso, compreender a diversidade é um pressuposto básico da vida em comum e se impõe no processo de socialização. Para iniciar uma investigação sobre a diversidade social, é importante entender algumas de suas facetas e como elas se configuram em nosso país.

Gênero

O gênero é frequentemente confundido com sexo em razão da crença de que a distinção entre homens e mulheres é da mesma natureza daquela entre masculinidade e feminilidade. No entanto, do ponto de vista sociológico, essa ideia não é verdadeira.

Masculinidade e feminilidade não são características biológicas, mas surgem de construções sociais. Nascer macho ou fêmea não implica diferenças de gênero, mas de sexo, que são anatômicas e fisiológicas. Tornar-se homem ou mulher depende da maneira como a cultura de determinada sociedade define a expressão do que é considerado masculino ou feminino. A distinção de gênero surge da construção de uma **identidade** relacionada a diferenças psicológicas, sociais e culturais, o que envolve redefinições de papéis no grupo, assim como reações de aceitação ou de rejeição, que interferem nas interações estabelecidas pelo indivíduo.

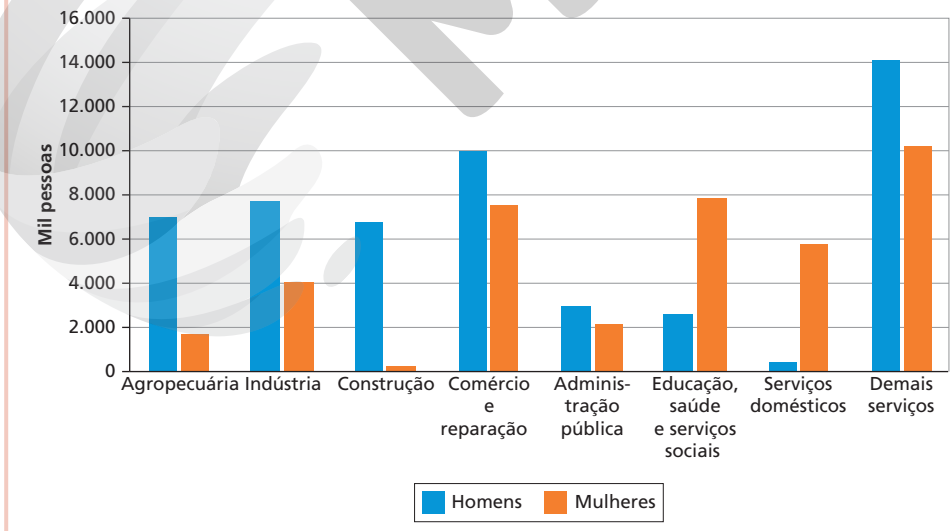
Uma questão importante a ser compreendida é a maneira como a sociedade promove desigualdades com base nas relações de gênero. Isso é feito, por exemplo, quando qualidades específicas e geralmente menos valorizadas socialmente são ligadas a atributos femininos, com a finalidade de estabelecer condições diferentes para homens e mulheres interferirem na sociedade e gerar relações de poder. Essas relações de poder se manifestam na desigualdade de salários para ocupações semelhantes, na violência contra as mulheres e na ideia equivocada de que mulheres são seres "frágeis", "sensíveis" e, por isso, devem desempenhar apenas tarefas como cuidar de crianças e do lar.

Em várias situações, pessoas são discriminadas por causa de sua orientação sexual. A manifestação de intolerância ao fato de homens e mulheres envolverem-se afetivamente com pessoas do mesmo sexo é chamada homofobia. Homossexualidade ou heterossexualidade são formas de **orientação** do desejo **sexual** e, por isso, devem ser encaradas como expressões de afeto da espécie humana.

Homofobia: Aversão e rejeição à homossexualidade e aos homossexuais, que envolvem desprezo, antipatia, discriminação e até mesmo atos de violência.

BRASIL: POPULAÇÃO OCUPADA, POR SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE ATIVIDADE – 2017

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Gráfico 9.

Reflita

Liste três ocupações que você considera femininas e três que você considera masculinas. Depois, reflita sobre os fatores que fizeram com que você criasse essas listas. Converse com os colegas e o professor sobre o sentido dessa divisão e a relação entre ela e as formas de atribuição de papéis de gênero.

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

MODERNA

Raça e etnia

A diversidade social não se atém apenas às relações de gênero. Outros aspectos revelam distinções, entre eles os raciais e os étnicos. No Brasil, a simples menção do termo *raça* traz à tona imediatamente o espectro do preconceito, seja por ser um tema que acompanha o desenvolvimento histórico do país, tratado pelos cientistas sociais com diferentes abordagens e conclusões, seja porque diversas formas de discriminação racial ainda são um fenômeno social corriqueiro na sociedade brasileira.

Ao longo da história, houve diversas tentativas de classificar, hierarquizar e separar os seres humanos de acordo com a raça. Uma das experiências mais desastrosas foi a que pregava a superioridade da raça ariana, base do nazismo alemão, que justificou a perseguição, a espoliação e o extermínio de judeus e de outras minorias.

Algumas características físicas advindas de herança biológica tornam os seres humanos diferentes entre si. Podem ser identificadas pela visão e utilizadas para distinguir diferentes grupos sociais. Por exemplo, ao reconhecer um grupo asiático por suas características (estatura, cor da pele, traços fisionômicos), um grupo caucasiano pode construir um padrão para entender e diferenciar-se do grupo asiático, assim como as características anatômicas e fisiológicas ligadas ao sexo influenciam a construção social das relações de gênero, as diferenças ligadas à cor de pele e outras características fenotípicas biológicas apresentam diversos significados culturais. No entanto, estudos de genética recentes demonstraram que as diferenças creditadas à noção de raça não têm grande importância: a única raça existente é a raça humana. Os testes comprovaram que seres humanos considerados de raças diferentes podem ter patrimônios genéticos mais parecidos entre si do que indivíduos considerados de raças iguais.

Mas as diferenças raciais continuam presentes nas relações sociais, como construções coletivas que servem para classificar os indivíduos. O conceito de raça tem sido utilizado ao longo da história para justificar as desigualdades existentes na sociedade e inferiorizar um grupo humano em relação a outro, o que serve para a construção de estereótipos positivos ou negativos, que resultam em práticas racistas. Foi o que ocorreu na África do Sul durante o ***apartheid***, política de segregação racial, espacial, social e econômica, entre brancos e negros.

Se o conceito de raça resulta da maneira como determinada cultura lida com características biológicas, os conceitos de etnia e de etnicidade são entendidos de outra forma na construção social das diferenças. Grupos étnicos se distinguem uns dos outros por questões linguísticas, históricas, religiosas, na forma de vestir-se, de comer etc. Da mesma maneira, essas características são usadas por outros grupos para embasar noções de distinção. Por causa disso, a ocorrência de enfrentamentos de diferentes etnias tem tornado mais complexa a noção de unidade social em diversos países do mundo.

O conflito entre o governo espanhol e grupos que lutam pela independência do País Basco (parte da região norte da Espanha e do sudoeste da França) é um caso de confronto étnico. No País Basco, fala-se uma língua diferente do castelhano oficial e a população local resiste a aceitar a nacionalidade espanhola. Esse confronto étnico rendeu um prolongado período de violência, que se manifestou, inclusive, em ações armadas pela autonomia da etnia basca, tendo gerado resposta igualmente violenta do governo espanhol.

Apartheid
Apartheid foi um regime de segregação racial adotado pelo governo da África do Sul entre 1948 e 1994. Os sul-africanos foram recenseados e identificados em quatro grupos raciais: brancos (minoria dominante), negros, de cor e indianos. Muitos eram removidos de suas casas violentamente, em áreas definidas como do governo. Esse regime gerou resistências e manifestações da população mais afetada, tendo como liderança Nelson Mandela (1918-2013), que foi julgado e condenado à prisão perpétua e preso em 1964. Em 1973, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou um documento condenando o *apartheid*. Em 1990, Mandela foi libertado e tornou-se candidato à presidência, ganhando as eleições de 1992. Era o fim do regime do *apartheid*, que deixou profundas marcas na organização social da África do Sul.

Dica de filme

Branco sai, preto fica

Direção: Adirley Queirós.
País: Brasil.
Ano: 2014.
Duração: 1h33min.
O filme trata de um tiroteio acontecido em um baile *black* perto de Brasília e revela o racismo institucional presente no Brasil. No tiroteio, dois jovens negros ficam feridos, e um deles fica paraplégico. Um personagem vem do futuro para mostrar a culpa do Estado no crime que atingiu os dois jovens.

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. Considerando o que foi estudado neste capítulo, a imagem a seguir representa um evento que pode ser estudado do ponto de vista social? Justifique.

CHRIS BRUNSKILL/FANTASISTA/GETTY IMAGES

Torcida da seleção brasileira na Copa América de 2019 em jogo contra a Venezuela, realizado na cidade de Salvador, Bahia.

2. **(UEL-PR)** O positivismo foi uma das grandes correntes de pensamento social, destacando-se, entre seus principais teóricos, Auguste Comte e Émile Durkheim. Sobre a concepção de conhecimento científico, presente no positivismo do século XIX, é correto afirmar:

a) A busca de leis universais só pode ser empreendida no interior das ciências naturais, razão pela qual o conhecimento sobre o mundo dos homens não é científico.

b) Os fatos sociais fogem à possibilidade de constituírem objeto do conhecimento científico, haja vista sua incompatibilidade com os princípios gerais de objetividade do conhecimento e a neutralidade científica.

c) Apreender a sociedade como um grande organismo, a exemplo do que fazia o materialismo histórico, é rejeitado como fonte de influência e orientação para as investigações empreendidas no âmbito das ciências sociais.

d) A ciência social tem como função organizar e racionalizar a vida coletiva, o que demanda a necessidade de entender suas regras de funcionamento e suas instituições forjadas historicamente.

e) O papel do cientista social é intervir na construção do objeto, aportando à compreensão da sociedade os valores por ele assimilados durante o processo de socialização obtido no seio familiar.

3. **(UEM-PR)** Sobre as instituições responsáveis pelos processos de socialização dos indivíduos, identifique o que for correto.

a) A família deixou de ser uma instituição de socialização primária relevante, pois no século XXI não transmite mais as habilidades necessárias para o modo de agir em sociedade.

b) A escola é responsável pela socialização secundária dos indivíduos, atuando tanto na formação profissional dos estudantes quanto na transmissão de valores e normas compatíveis com a estrutura social vigente.

c) Os grupos de colegas e amigos formados na adolescência e na juventude podem ser definidos como instituições de socialização importantes, pois desempenham papel cada vez mais relevante no processo de formação das identidades sociais.

d) Os meios de comunicação, apesar de cada vez mais presentes na vida moderna, não interferem no processo de socialização primária e secundária, pois a exposição aos seus conteúdos sempre é mediada e controlada pela família e pela escola.

e) O processo de socialização se encerra no final da juventude, não se estendendo pela vida adulta. Nessa etapa da vida individual adulta, as habilidades e valores necessários para viver em sociedade já estão de tal forma cristalizados que não podem mais ser alterados.

4. Desenvolve-se há anos um conflito entre o governo espanhol e grupos que lutam pela independência do País Basco (parte da região norte da Espanha e do sudoeste da França). No País Basco, fala-se uma língua diferente do castelhano oficial e a população local resiste em aceitar a nacionalidade espanhola. Por causa desse conflito, houve um prolongado período de violência na região entre integrantes da etnia basca e o governo espanhol.

Que tipo de conflito é esse? Justifique.

Pesquisa

5. Faça uma pesquisa sobre a origem das religiões com mais adeptos no Brasil, de acordo com o gráfico "Brasil: distribuição percentual da população, segundo grupos de religião – 2000 e 2010", na página 35. A pesquisa deve conter, ao menos, os seguintes aspectos:

- história;
- principais rituais;
- número de adeptos no Brasil;
- outros países em que há número expressivo de adeptos dessas religiões.

Elabore um cartaz ou *slides* para apresentar o resultado obtido a seus colegas e ao professor.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3 A cultura e seus múltiplos sentidos

© CORTESIA PEST CONTROL, BANKSY, LEAKE STREET, LONDON, 2008 - ROGER CRACKNELL 01/CLASSIC/ALAMY/FOTOARENA

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

Grafite de Banksy, na cidade de Londres, Reino Unido. Foto de 2008. O grafite é uma expressão típica da cultura urbana ocidental.

Conversa inicial

A ideia de cultura é, com frequência, associada a diferentes práticas e contextos. Conhecer o processo de construção do conceito de cultura nos ajuda a compreender as expressões humanas e as diferentes maneiras de ler e interpretar o mundo. Podemos perceber os elementos que compõem a cultura e suas ramificações, como a popular e a erudita, o processo de hibridização cultural e seu caráter dinâmico, coletivo e conflitivo. Para isso, precisamos conhecer as reflexões de alguns teóricos sobre o assunto e relacioná-las ao contexto em que vivemos.

1. Você sabe qual é a origem e o significado da palavra *cultura*?
2. Que elementos e práticas de seu cotidiano podem exemplificar a ideia de cultura?

1. O sentido da cultura

O conjunto de regras e princípios que guia os seres humanos e os faz agir de modo semelhante e compatível chama-se **cultura**. Esse conjunto de determinações não é rígido e acabado, mas integra de maneira dinâmica os padrões das ações e reações humanas. Apesar de influenciar a formação do caráter e da personalidade dos indivíduos, a cultura é estabelecida em uma relação dupla, na qual aquele que sofre condicionamentos ajuda a produzir outros padrões simbólicos.

A palavra *cultura* tem origem latina. Na Antiguidade, o termo era usado para nomear uma cerimônia religiosa e o cultivo da terra. Esses dois sentidos estavam relacionados, pois os agricultores realizavam uma série de rituais, a fim de obter auxílio dos deuses para uma boa colheita.

Com o tempo, a cultura passou a ser entendida também, de forma metafórica, como aquilo que se obtém com esforço, cuidado e determinação. *Cultivar* passou a significar "aperfeiçoar uma ação". Durante o período do Iluminismo, na Europa, entre os séculos XVII e XVIII, a palavra *cultura* ganhou o sentido de "cultivo abstrato de ideias". Assim, popularizou-se como o conjunto de princípios, conhecimentos e saberes que podem ser acumulados pelos seres humanos. Esse sentido acabou se associando ao desejo de grupos sociais dominantes de se distinguir do restante da população por ter acesso à educação formal em um período no qual a maioria das pessoas era analfabeta.

No final da Idade Média, ocorreram na Europa processos de centralização política, que originaram os Estados nacionais, garantindo à emergente burguesia (ricos comerciantes) uma participação política inédita. Os processos de centralização política no continente foram concluídos no século XIX. Cada Estado nacional recém-formado precisava de legitimação e da adesão popular à ideia de nação. Nesses processos, o sentimento de pertencimento nacional foi construído a partir de características consideradas distintivas de cada povo, o que passou a ser designado como cultura.

No século XIX, quando Estados europeus iniciaram a colonização e a exploração de territórios na África e na Ásia, as diferenças culturais identificadas por um processo de alteridade, ou seja, a capacidade de reconhecer a diferença no outro com base em seus costumes, ideias e práticas, provocou o questionamento de alguns europeus sobre o padrão e a dinâmica da cultura. Esses questionamentos deram origem à antropologia.

Nessa época, estava se consolidando a ideia de que a cultura era um conjunto de tradições, valores, crenças e ritos que distinguiam um povo de outro. Com os estudos sobre cultura, passou-se a identificar, por um lado, características comuns a um grupo social e, por outro, diferenças entre sociedades de diferentes locais e de épocas diversas. A constatação dessas diferenças serviu para que as nações europeias considerassem sua cultura superior às demais e justificassem a dominação de outros povos, que, supostamente, seriam culturalmente atrasados.

JACQUES-LOUIS DAVID - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

Sagração do imperador Napoleão I e coroação da imperatriz Josefina, pintura de Jacques-Louis David, 1806-1807. Nessa época, a cultura foi considerada elemento determinante de *status* social. A ideia de cultura, então, confundiu-se com a de poder e civilização.

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

MODERNA

2. O estudo científico de cultura

Antropologia é a ciência que tem como objetos de estudo o ser humano e a humanidade em suas diversas dimensões, entre elas a cultural. Para o estudo das culturas humanas, o antropólogo utiliza métodos próprios de observação a hábitos, práticas e comportamentos de povos estranhos a ele. Assim como a sociologia, a antropologia é uma Ciência Social; por isso, a separação entre as duas nunca foi absoluta e desde o século XIX, quando foram reconhecidas como ciências, as duas têm se influenciado mutuamente.

Evolucionismo, relativismo e funcionalismo

O primeiro autor a formular um conceito de cultura do ponto de vista da antropologia foi o inglês Edward Burnett Tylor (1832-1917), no século XIX. Segundo ele, a vida humana coletiva poderia ser estudada como os objetos das Ciências Naturais: buscando eventos que se repetissem para estabelecer leis que explicassem seu funcionamento e tornassem possível a comparação entre diversos grupos sociais. Para isso, valeu-se do conceito de cultura, definido como um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e direito, presente na vida em sociedade.

Tylor preocupou-se em observar como as sociedades se desenvolviam e em classificá-las em um tipo de "escala de civilização". Cada povo ocuparia um lugar nessa escala de acordo com o estágio em que estivesse no processo de evolução. Tal escala evolucionista tinha, como ponto máximo, as nações europeias e, como ponto mínimo, os povos considerados selvagens. Aplicando a teoria **evolucionista** à análise das diferentes sociedades e culturas, Tylor procurou mostrar que todas teriam um passado comum e, por meio de um processo histórico progressivo e necessário, passariam de um estágio primitivo ao caminho da civilização. Assim, classificou as culturas como primitivas ou avançadas por meio de um método comparativo de diversas variáveis, entre elas a religião.

Ele acreditava que havia uma "unidade psíquica do gênero humano", ou seja, que tornava os seres humanos semelhantes uns aos outros. Buscava isso nas diferentes manifestações culturais, com as quais teve contato ao estudar sistematicamente relatos de viajantes que conheceram outras terras e sociedades em diferentes momentos históricos.

A concepção de Tylor foi importante ao apontar a cultura como um conjunto de traços comportamentais e psicológicos adquiridos e não herdados biologicamente, como se acreditava na época. Fundamentava-se no princípio de que a bagagem cultural de uma sociedade era adquirida por aprendizado, podendo ser transmitida de um grupo para outro, independentemente das diferenças biológicas entre seus membros. O pressuposto evolucionista de Tylor, entretanto, estava baseado em poucos dados empíricos. Ele fez poucas pesquisas etnográficas onde os grupos estavam e, por isso, não percebeu que as culturas podem percorrer múltiplos caminhos, sem ter de obedecer a uma "escala de civilização" nem seguir para apenas uma direção.

Na contramão de Tylor, o antropólogo alemão, Franz Boas (1858-1942), recusou-se a partilhar a perspectiva evolucionista e a comparar culturas diferentes como partes do mesmo processo histórico. Ele propôs uma análise da cultura humana com base em sua diversidade e renunciou à ideia de um padrão de racionalidade, rejeitando as abordagens que vinculavam raça e cultura. Tal crítica tornou-se mais forte quando Boas se posicionou publicamente contra a abordagem racista de cultura propagada pelos nazistas nos anos 1930.

Para analisar a pluralidade cultural, Boas desenvolveu o método indutivo na pesquisa de campo. Com esse método, é feita uma análise detalhada de cada sociedade, o que possibilita ao pesquisador, pela acumulação de dados, elaborar explicações gerais. Assim, os estudos de Franz Boas são precursores do **relativismo cultural**. De acordo com essa teoria, defende-se a ideia de que não existe uma civilização absoluta, mas diferentes culturas que devem ser observadas com base nos próprios termos e não na comparação com outra cultura. Assim, diferentemente de Tylor, Boas quis evitar uma atitude **etnocêntrica** na coleta e na análise de dados de outra cultura.

Etnocentrismo
Etnocêntrica é a postura daquele que, para conhecer e classificar a realidade, considera sua visão de mundo referência absoluta para compreender o restante. Dessa maneira, sua visão de mundo estaria no "centro" e seus valores seriam os filtros que dariam sentido ao que existe. O etnocentrismo é um dos primeiros obstáculos que se procura derrubar na reflexão sobre a antropologia, pois apresenta a importância de conhecer as culturas de outros grupos com base no ponto de vista deles, e não no dos julgamentos e valores de quem deseja examiná-las. A visão etnocêntrica é a base de posturas intolerantes em relação ao diferente, como o racismo, o machismo, a xenofobia e a homofobia, que podem desembocar em crimes de ódio. Romper essa visão implica reconhecer quem é diferente sem querer subjugá-lo, respeitando-o.

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

Reflita

No Brasil, há mais de uma centena de etnias indígenas. Poucos brasileiros sabem o nome dessas nações e conhecem seus dialetos e seus modos de vida. Há pessoas não indígenas, entretanto, que, mesmo sem conhecê-los, consideram os integrantes dessas etnias atrasados ou acomodados e involuídos. Essa atitude de considerar inferior um grupo social do qual não se faz parte é etnocêntrica. Cite situações de seu dia a dia em que pessoas tomam atitudes desse tipo.

No início do século XX, contemporaneamente a Franz Boas, formou-se outra escola antropológica denominada **funcionalista**. De acordo com ela, cada sociedade deve ser estudada como uma totalidade constituída de partes interdependentes. A função dessas partes seria satisfazer as necessidades básicas de seus integrantes. O antropólogo Bronislaw K. Malinowski (1884-1942) definiu o conceito de função como a resposta da cultura às necessidades básicas do ser humano, oferecendo, por exemplo, alimentação, defesa e habitação. No entanto, como as necessidades da espécie humana não se resumem a questões biológicas, a função social de determinados costumes e instituições devem responder às necessidades sociais do grupo.

Para Malinowski, se o pesquisador considera as sociedades estudadas desordenadas ou desintegradas, isso se deve somente ao seu desconhecimento sobre elas. O pesquisador deveria, portanto, empreender um longo processo de investigação que envolveria a convivência com o grupo estudado. Essa técnica antropológica ficou conhecida como **observação participante**, uma prática de pesquisa da **etnografia**, método em que o investigador, inserido na cultura, descreve os possíveis significados que nela encontra.

Com base no trabalho de campo, na observação participante e no método etnográfico, Malinowski foi o primeiro a organizar uma visão integrada e científica do modo de vida de um povo não europeu. Graças ao seu conhecimento da língua nativa – condição que ele considerava essencial para esse trabalho – e à observação participante sistemática, ele conseguiu reconstituir os principais aspectos da vida dos povos das Ilhas Trobriand, na Melanésia, como o sentido e o significado de rituais.

Os evolucionistas iniciaram o estudo científico da cultura. Os relativistas e os funcionalistas, no esforço de comparar diferentes povos, começaram a combater preconceitos e estereótipos, com os quais o senso comum julgava as diferenças culturais. Mesmo que, em muitos casos, tenham referendado uma suposta superioridade europeia, esses antropólogos ajudaram a dar visibilidade a hábitos, costumes e valores diferentes dos da Europa. Nessa tarefa, criaram conceitos e métodos amplamente utilizados nas Ciências Sociais.

Dica de livro

Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia

Bronislaw Malinowski. São Paulo: Ubu, 2018.

Essa versão da obra etnográfica de Malinowski contém sessenta fotografias originais das viagens de Malinowski às ilhas Trobriand, na Melanésia.

BRONISLAW MALINOWSKI - COLEÇÃO PARTICULAR

Dança ritual nas Ilhas Trobriand, entre 1914 e 1918. Foto feita por Malinowski.

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

MODERNA

Estruturalismo

Uma das correntes da antropologia que trouxe importantes contribuições para o estudo da cultura foi a estruturalista. Um dos principais integrantes dessa corrente foi o francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Ele desenvolveu sua carreira acadêmica na França e lecionou na Universidade de São Paulo entre 1934 e 1937, quando também realizou expedições de caráter etnográfico no interior do Brasil, principalmente entre grupos indígenas como os Nambikwara, os Kadiwéu e os Bororo.

Consulte os critérios adotados nesta coleção para a grafia dos nomes dos povos indígenas no Capítulo 1, página 14.

O **estruturalismo** se desenvolveu na direção de mostrar como as relações de parentesco, as formulações linguísticas, os mitos e os ritos, por mais que se manifestem de diferentes modos em cada cultura, estão estruturados de forma similar em qualquer sociedade humana. A ideia de que todas as sociedades poderiam ser analisadas nessas mesmas bases – que, por sua vez, seriam comparáveis – é o núcleo da análise estrutural.

Lévi-Strauss propôs o estudo das diversas sociedades como formas particulares de combinação de elementos dessa estrutura. As diferentes regras de parentesco, por exemplo, observáveis em todas as sociedades, seriam formulações particulares para resolver questões universais, como o estabelecimento de relações conjugais entre homens e mulheres, a garantia do casamento exogâmico (entre cônjuges que não pertencem ao mesmo grupo, família ou clã) e o estabelecimento de formas de aliança, sucessão e hereditariedade. De acordo com Lévi-Strauss, as regras que definem os casamentos e as relações de parentesco – proibições, obrigações e contratos – aplicam-se também às demais regras de relacionamento entre famílias e entre homens e mulheres, assim como nas formulações linguísticas e nos mitos, que justificam o modo de ser de determinada cultura.

Para Lévi-Strauss, a estrutura é construída com base em dados empíricos observados e coletados por meio do método etnográfico. Segundo o antropólogo belga, a estrutura social organiza, conecta e relaciona as diversas instâncias, estabelecendo múltiplas ligações entre os elementos, os grupos e as instituições. Qualquer modificação em uma das partes causa a mudança em cadeia de todas as outras.

As ideias de cultura, originadas no campo da antropologia, baseiam-se em sociedades não capitalistas e nas relações destas com as sociedades capitalistas. Veremos agora as formas capitalistas de compreender e de se relacionar com a cultura.

3. A cultura erudita e a cultura popular

O sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) chamou de processo civilizador aquele em que costumes são desenvolvidos e aceitos socialmente para controlar o comportamento dos indivíduos com base na definição das regras do que é considerado "correto". Segundo ele, esse processo se definiu durante o Renascimento europeu, no século XVI. A característica fundamental da civilização foi o enrijecimento das regras sociais, que passaram a nortear os modos de se portar em público, à mesa, nas vestimentas e na forma de apreciar expressões artísticas, como música, literatura e teatro. Quem as conhecia e as seguia se diferenciava na sociedade. Isso contribuiu para distinguir os integrantes da nobreza cortesã, os primeiros a adotar tais hábitos, das pessoas que faziam parte dos outros estratos sociais, especialmente da burguesia ascendente, que passaram a imitar os modos e os comportamentos da corte.

A partir do Renascimento também se modificaram as relações entre arte e sociedade e, em particular, o conceito de beleza. O ideal de beleza se tornou referência na Antiguidade clássica (por volta do século V a.C.), período em que a cidade-Estado grega de Atenas foi reconhecida como centro disseminador das artes. Em Atenas, foram atribuídas características específicas às expressões artísticas, relacionadas à capacidade de representar algo alegre, agradável e saudável. Retomado no Renascimento, esse ideal de beleza tornou-se um modelo universal, e foi criado um conjunto de princípios que determinavam o que seria a "boa arte".

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

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Barão Ataliba Nogueira e sua família na fazenda Santa Úrsula, no município de Jaguariúna, São Paulo. Foto de 1900. Os hábitos da nobreza cortesã europeia também foram incorporados pelas famílias da elite econômica brasileira.

Nesse contexto, desenvolveu-se um mercado de arte. A produção artística organizou-se de forma que assegurasse aos artistas algum destaque e importância na sociedade. Eles deixaram de ser reconhecidos apenas como artesãos (como na Idade Média) e passaram a ser respeitados por sua criatividade e originalidade. Contribuiu, para isso, a criação de academias e de conservatórios, em que se debatiam e se formulavam regras para a arte e padrões de beleza artística. Mantidas por mecenas, pessoas ricas que financiavam as viagens e a formação de artistas, essas instituições criaram métodos e saberes essenciais para o desenvolvimento da arte considerada "boa".

Esse conjunto de hábitos e gostos ligados à arte, combinado às regras da civilização ocidental, constituiu as bases da denominada **cultura erudita**.

No decorrer do período do Renascimento, as regras de comportamento passaram a ser cada vez mais incorporadas pelos indivíduos, sobretudo os integrantes da sociedade de corte. Os artistas que buscavam o equilíbrio e o racionalismo para expressar a noção de civilidade em obras musicais, na literatura ou no teatro formaram o movimento chamado Classicismo.

Essa estética chegou ao auge no século XVIII, mas nem todos a seguiam. O compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), por exemplo, desafiou os rígidos padrões culturais do período. Não ajustado plenamente às expectativas artísticas da corte, ele buscou autonomia autoral, mas não foi aceito pela sociedade da época e perdeu o encanto pela criação artística. Com 35 anos, foi vítima de uma doença infecciosa fatal e seu corpo acabou enterrado, por motivos até hoje não esclarecidos, em uma vala comum, distante da ostentação palaciana e do público que o consagrou.

A população que não fazia parte da corte continuou a se expressar culturalmente. Festivais populares cômicos, por exemplo, ocupavam as ruas de cidades europeias para celebrar o fim da colheita (naquela época, a economia se baseava na produção agrícola dos feudos). O teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) estudou esses festivais e destacou a importância de outro tipo de cultura, alheia às regras estéticas do Classicismo, nas sociedades europeias. Durante esses festivais, entre os quais se incluía o Carnaval, não havia relações sociais hierárquicas e neles as pessoas podiam viver, momentaneamente, a experiência de uma sociedade sem distinções.

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

MODERNA

Explore

Observe as imagens e destaque as diferenças e as semelhanças entre os dois eventos registrados. Aponte as características que diferenciam os eventos observados da cultura erudita.

PIETER BRUEGEL, O VELHO - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

CARLOS EZEQUIEL VANNONI/ELEVEN/FOLHAPRESS

Na primeira imagem, *O festival dos tolos*, pintura de Pieter Bruegel, 1570. Na segunda, bloco de Carnaval Galo da Madrugada em Recife, Pernambuco. Foto de 2016.

Folclore

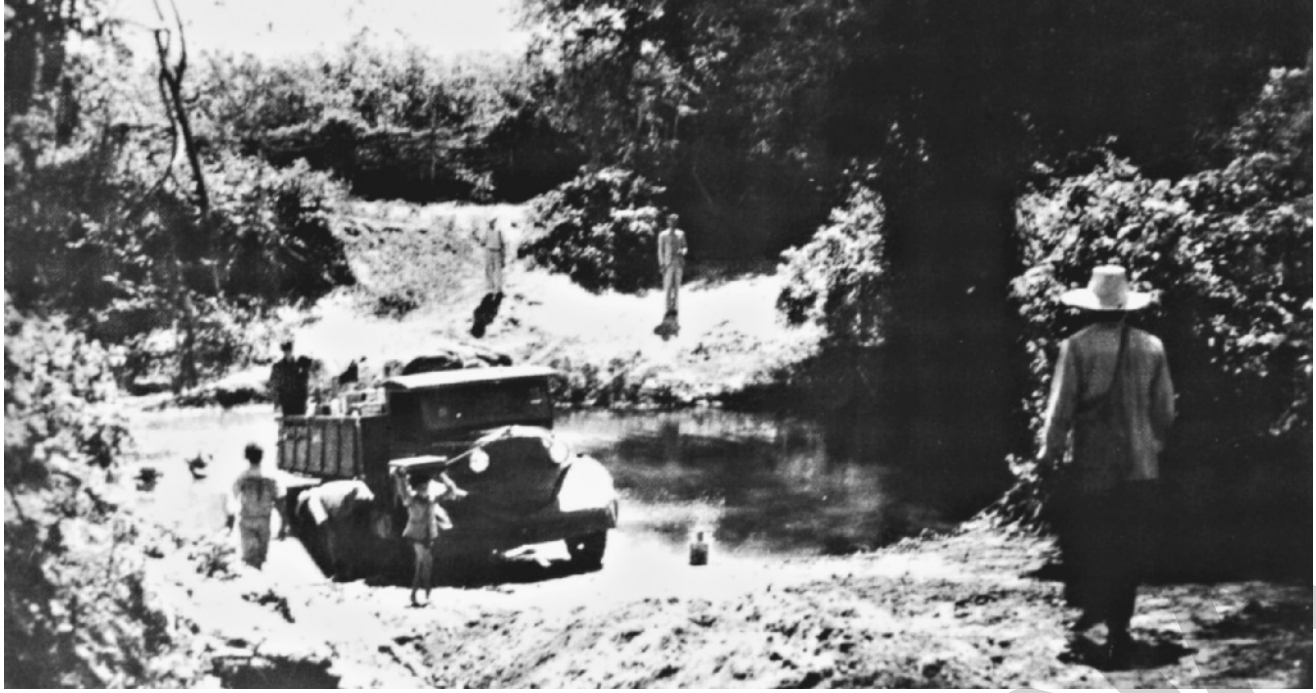
O termo *folclore* foi criado em 1846 pelo pesquisador William John Thoms (1803-1885), que juntou as palavras do inglês *folk* ("povo") e *lore* ("saber") para designar o estudo de elementos culturais ligados à tradição. Os folcloristas se lançaram na tarefa de preservar elementos da cultura popular como forma de registrar manifestações para evitar o processo de desaparecimento e promover a organização de coleções de artefatos tradicionais. Dessa forma, eles ajudaram a disseminar algo que até então parecia difuso no vasto território europeu: a diversidade cultural. No Brasil, essas ações iniciaram-se no final do século XIX, ganhando força na primeira metade do século XX porque alguns intelectuais tinham medo de que a rapidez no avanço da industrialização e da urbanização extinguisse as manifestações tradicionais da cultura. Foram importantes estudiosos do folclore no país, entre outros, Mário de Andrade (1893-1945), Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) e Renato Almeida (1895-1981).

Esses festivais eram manifestações do que podemos chamar de **cultura popular tradicional**. Algumas características da cultura popular a distinguem da erudita, como o fato de não ter finalidade comercial, mas cumprir a função social de gerar uma forma específica de identificação entre os membros de determinado grupo. Diferentemente do exemplo de Mozart, na cultura popular tradicional não há a extrema valorização da figura do autor, pois geralmente essa produção deriva de um processo de criação coletiva, transmitida oralmente entre gerações. Por conta disso, a cultura popular é erroneamente reconhecida como uma expressão artística primitiva sem complexidade estética, em geral conservadora, pois não busca a inovação.

De acordo com o historiador inglês E. P. Thompson (1924-1993), essa concepção equivocada deve-se ao fato de a cultura popular ser sempre analisada em contraposição negativa à cultura erudita – ligada a setores econômica e politicamente dominantes da sociedade. Conforme essa ideia, em razão de sua "superioridade", a cultura erudita deveria ser tomada como modelo a ser seguido, por contar com elementos representativos de civilização. Essa é uma visão etnocêntrica, muito criticada pelos antropólogos.

Durante o século XVIII, a relação de subordinação da cultura popular à cultura erudita dominou o interesse dos estudiosos pelas artes populares, consideradas representativas de um passado remoto que envolvia estranhos rituais ou hábitos. A procura por objetos culturais populares alimentou uma onda de colecionismo entre estudiosos europeus denominados **folcloristas**. Thompson afirmou que, em sua maioria, os folcloristas viam a cultura popular como inferior, sendo expressão de indivíduos privados de alfabetização, que apenas perpetuavam seus costumes por meio da transmissão oral.

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



COLEÇÃO MÁRIO DE ANDRADE - INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA USP, SÃO PAULO

Equipe da Missão de Pesquisas Folclóricas, idealizada por Mário de Andrade. Foto de 1938. A equipe viajou para o interior do país com o objetivo de registrar as manifestações populares.

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

Para compreender quem de fato produziu cultura popular e de que forma na Europa entre os anos 1500 e 1800, o historiador inglês Peter Burke, nascido em 1937, definiu "povo" como o estrato social que não fazia parte nem da burguesia nem da aristocracia. Em uma análise mais detalhada, descobriu-se que havia várias camadas culturais no que genericamente se denominava "povo".

Na ânsia de separar aquilo que não pertencia à cultura erudita, estudiosos ergueram um "muro" para deixar de um lado todas as expressões consideradas incultas, não civilizadas, como as camponesas, as urbanas (como o Carnaval parisiense, estudado por Bakhtin) e as originadas das manifestações dos andarilhos, os quais misturavam abordagens e interpretavam as influências religiosas e regionais que encontravam pelos caminhos que trilhavam.

Em sua pesquisa, Burke percebeu que havia contrastes e interações entre as manifestações culturais desenvolvidas em distintas condições geográficas (terras altas e baixas, fronteiras e áreas centrais, regiões costeiras e interioranas). Agrupada na categoria única de cultura popular, toda essa diversidade havia sido deixada em segundo plano.

Tal visão também ignorou uma forma específica de contato entre culturas, que Mikhail Bakhtin chamou de **carnavalização**. Segundo ele, as manifestações populares tendem a expressar os padrões da cultura dominante de forma invertida, por meio do riso, da máscara, do grotesco e da paródia. Esse autor considerava o Carnaval não apenas uma festa popular, mas também uma manifestação do desejo de subversão da ordem estabelecida.

Reflita

O Carnaval, como ocorre hoje no Brasil, mantém um tom de crítica política, como percebeu Mikhail Bakhtin? Apresente elementos – letras de canções e imagens ou outras expressões – que justifiquem sua resposta.

PIETER BRUEGEL - KUNSTHISTORISCHES MUSEUM, VIENA

A luta entre o Carnaval e a Quaresma (detalhe), pintura de Pieter Bruegel, o Velho, 1559. Acredita-se que o Carnaval como festa da subversão da ordem, como apontado por Bakhtin, tenha origem medieval. Durante o período dessa festa popular, as pessoas poderiam extravasar seus desejos sem julgamento antes de se submeterem aos jejuns, às restrições e às orações do período da Quaresma.

Analisando

Festival folclórico de Parintins

O Festival Folclórico de Parintins, que ocorre anualmente na cidade de Parintins, no Amazonas, desde 1965, é uma manifestação popular que reúne milhares de turistas a cada ano.

"O festival dos Bois-Bumbás realiza-se anualmente na cidade de Parintins, situada na ilha Tupinambarana, na região do Médio Rio Amazonas [...].

Conta a tradição que o primeiro boi, o Garantido – o boi branco, cujas cores emblemáticas são o vermelho e o branco – foi criado em 1913 e logo seguiu-se a criação do outro boi, o Caprichoso – o boi preto, cujas cores emblemáticas são o azul e o branco. Outros bois são lembrados, mas apenas esses dois vingaram, catalisando as afeições dos cidadãos e estabelecendo entre si a forte rivalidade que anima o festival.

Um componente notável das apresentações é a participação das galeras. Os assentos destinados a elas são gratuitos e correspondem a 80% do espaço disponível. De suas respectivas metades, as galeras – um quesito de julgamento – saúdam o seu boi, cantando, dançando e produzindo muitos efeitos especiais. Na hora do espetáculo do oponente, a galera contrária permanece sentada, em silêncio profundo (ela perderia pontos importantes se prejudicasse o rival). [...]

Afora a galera (que já está lá aguardando a entrada de seu boi desde muito cedo [...]), o apresentador (o primeiro a entrar em cena), o levantador de toadas (o segundo a entrar em cena) seguido pelas orquestras de percussão (batucada no Garantido ou marujada no Caprichoso), não há ordem fixa para a entrada dos demais personagens. Toadas diversas acompanham os diferentes momentos cênicos, e a apresentação conclui-se sempre com uma sequência dramática denominada ritual. Para além disso, as demais cenas, incluindo a entrada na arena do boi-artefato [...] cercado pelo conjunto dos personagens alusivos à lenda da morte e ressurreição do boi – Pai Francisco, Mãe Catirina, Amo do Boi, sinhazinha da fazenda – são livremente encadeadas. Os personagens individuais – a Cunhã Poranga ("moça bonita" em tupi), a sinhazinha da fazenda, o boi, a rainha do folclore e o pajé – geralmente entram em cena trazidos por alegorias e acompanhados por toadas específicas. Sua aparição é sempre saudada com foguetório e sofisticados efeitos especiais. Alguns elementos, como os maravilhosos tuxauas, cujas fantasias são em si mesmas pequenas alegorias, adentram a arena, desfilam e se vão. A maior parte dos brincantes, entretanto, permanece na arena, especialmente as tribos masculinas e femininas, grupos de jovens com fantasias de inspiração indígena que, com coreografias definidas, gradualmente preenchem a arena, ocupando integralmente o espaço disponível com o seu boi. Quando a arena está cheia, começa o ritual, o apogeu da apresentação que geralmente encena uma lenda de fundo indígena e corresponde à principal atuação do pajé, sempre um extraordinário bailarino. Depois disso, todo o grupo, movimentando-se em círculos, retira-se da arena, cedendo a vez ao boi contrário. Tudo recomeça nas noites seguintes."

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Brincando de boi: antropologia dos Bois-Bumbá de Parintins, Amazonas. *Ciência Hoje*, v. 40, p. 19-24, ago. 2007.

Questões

Responda no caderno.

1. Identifique no texto características da cultura popular estudadas.
2. Faça uma pesquisa sobre a relação entre o Festival Folclórico de Parintins e temas como a presença de meios de comunicação e de patrocinadores e a relação da festa com atividades voltadas para fins comerciais.
3. Reúna-se com alguns colegas e pesquisem uma manifestação folclórica da região em que vivem. Depois, elaborem uma apresentação com as principais características da manifestação e sua influência econômica, política e cultural para a região.

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

Do "populacho" à nação: a construção histórica da ideia de povo

As pesquisas dos cientistas Peter Burke, E. P. Thompson e Norbert Elias desmistificaram a crença de que a cultura erudita e a cultura popular eram divididas por uma sólida fronteira e de que a primeira representava uma evolução civilizada da segunda, supostamente marcada pela desorganização estética e pela simplicidade.

Antes dos estudos deles, no entanto, a partir do final do século XVIII, essa divisão já havia sofrido alterações em razão de acontecimentos que mudaram o cenário político e social da Europa. O principal desses acontecimentos foi a Revolução Francesa, em 1789, que expressou a rebeldia burguesa, reduziu a influência da nobreza e pôs fim ao absolutismo.

Nesse contexto, a ideia de *povo* teve muita importância para o projeto político e social. Dois motivos contribuíram para isso: a exaltação revolucionária – que transformou o que até então era chamado de "populacho" (termo depreciativo para se referir ao estrato mais baixo da sociedade) em uma coletividade unida, importante na luta contra os representantes do Antigo Regime – e o nacionalismo – processo de construção da ideia de nação e que tem no povo sua "alma".

Para servir a esses propósitos, foi concebida a ideia de povo como um organismo unificado, sem confrontos históricos, culturais, étnico-raciais, de classe ou religiosos em sua formação, ou seja, sem diversidade, como se a coletividade se comportasse de forma semelhante a um só indivíduo. Essa imagem perdurou por muito tempo e avançou inclusive na análise que vários cientistas fizeram dos confrontos sociais nos séculos XIX e XX.

Dica de livro

Os parceiros do Rio Bonito

Antonio Candido. São Paulo: Editora 34, 2001.

Texto clássico em que Antonio Candido discorre sobre a cultura caipira de São Paulo, sua sociabilidade, seus hábitos, sua forma de expressão artística e seu imaginário.

Circularidades culturais e hibridizações

A noção de circularidades culturais

As culturas popular e erudita interagem intensamente e rompem o muro que os estudiosos do passado tentaram edificar para separá-las. Em suas pesquisas, Mikhail Bakhtin percebeu que a linguagem das ruas, os tipos grotescos das máscaras populares e o uso intenso do corpo em suas funções mais básicas, presentes não só em festivais medievais, mas também nos renascentistas, foram reconhecidos e transferidos por escritores como o francês François Rabelais (1494-1553) para seus personagens. A incorporação de aspectos da cultura popular em obras literárias, formas de arte voltadas a círculos eruditos, demonstra que havia trocas culturais entre diferentes camadas sociais. Essas trocas são denominadas **circularidades culturais**.

PAUL JONNARD-PACEL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Pantagruel, personagem criado por François Rabelais, representado em gravura de Paul Jonnard-Pacel, 1902.

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

MODERNA

A história de Menocchio: um exemplo de hibridização cultural

O historiador italiano Carlo Ginzburg, nascido em 1939, passou anos analisando os autos da Inquisição, tribunal da Igreja Católica voltado a combater as heresias, isto é, todas as crenças contrárias às consideradas oficiais. A atuação desses tribunais se notabilizou pelas cerimônias públicas de execução dos infiéis em fogueiras.

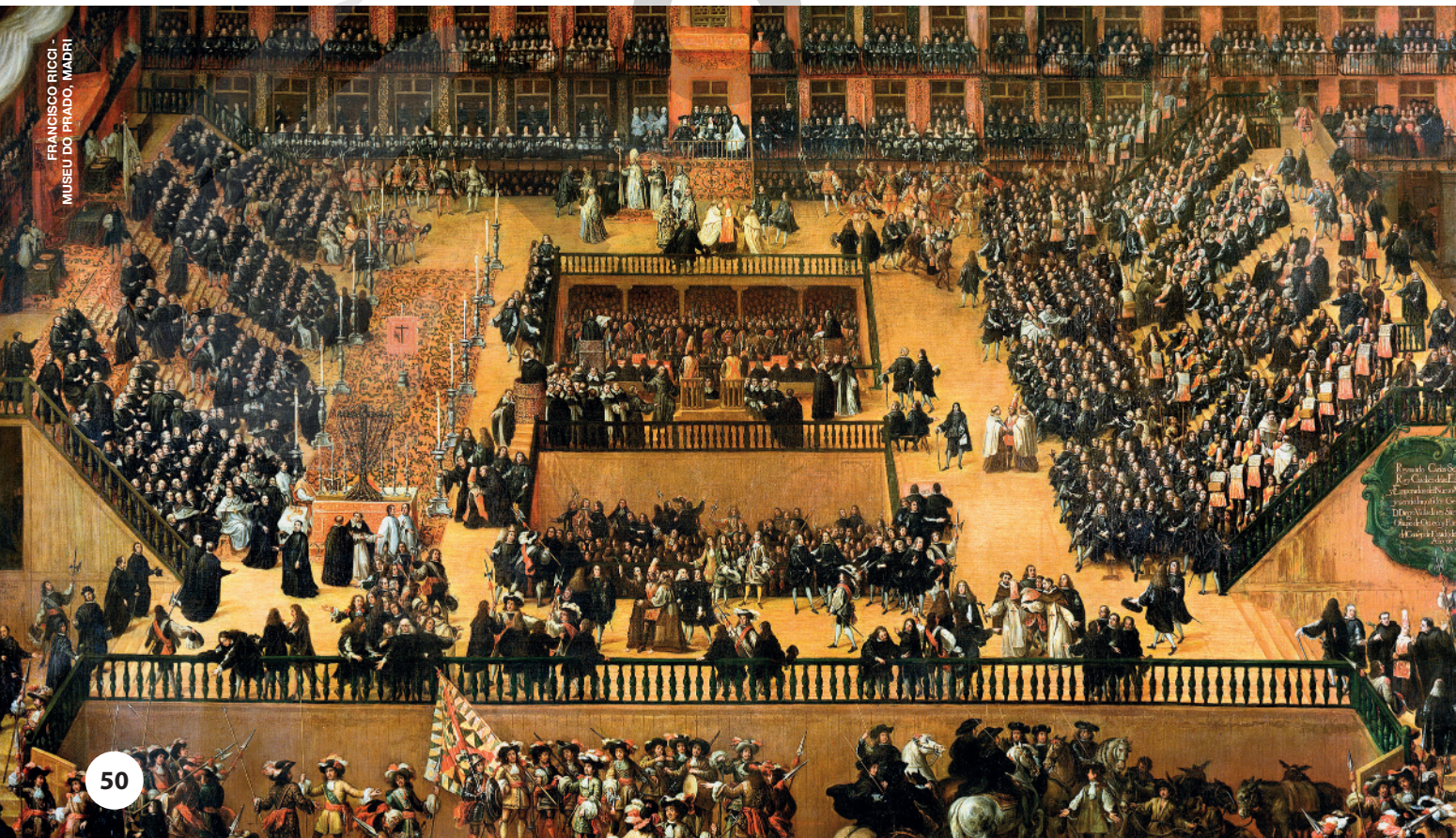
Entre os processos do século XVI, Ginzburg descobriu uma instigante história. Trata-se da saga de Menocchio, que viveu em uma pequena aldeia na região italiana de Friuli e foi réu de um longo processo inquisitivo, no qual foi condenado por pronunciar palavras heréticas que desprezavam a religião. Ele era moleiro – ou seja, trabalhava em um moinho – e vivia rodeado de visitantes e aldeões, que recorriam a seus serviços para moer a produção de grãos. Por sua popularidade, tais palavras foram consideradas nocivas à sociedade vigiada pela Inquisição.

Cosmogonia: versão sobre a origem do universo, dos principais fenômenos naturais e do ser humano com base em elementos religiosos, míticos, científicos e culturais.

Menocchio criou uma cosmogonia muito particular. Defendeu a ideia de que no início do universo havia o caos (similar à versão bíblica), que formou uma massa (como a formada pelo leite fermentado para fazer queijo), da qual brotaram vermes, que eram os anjos e Deus. Isso provocou muita polêmica entre as autoridades da Igreja. Para compreender como ele elaborou essa teoria, Ginzburg analisou a história de Menocchio com base em suas relações sociais, nas condições em que ele elaborou sua visão e na forma como se apropriou das culturas erudita e popular.

Ginzburg percebeu que Menocchio iniciou um processo de construção cultural na época em que a prensa de tipos móveis acelerava a disseminação de impressos tanto católicos quanto do movimento reformista que gerou o Protestantismo. Ao identificar os livros que passaram pelas mãos do moleiro, o historiador entendeu que a cosmogonia que o levou à fogueira foi fruto de uma **hibridização cultural**, ou seja, da junção de diferentes manifestações culturais, até então distantes uma da outra, dando-lhes nova interpretação. Menocchio juntou as discussões religiosas travadas na Igreja com sua experiência cotidiana para comparar a origem do universo à preparação artesanal de um queijo e sua posterior putrefação.

A hibridização se intensificou com a formação da cultura de massa, impulsionada por tecnologias capazes de disseminar a informação de forma rápida, como a citada prensa de tipos móveis. Cultura popular e cultura erudita passaram a encontrar-se com mais frequência em produtos comercializados não mais somente entre os cortesãos, com o apoio de influentes mecenas, mas também para os contingentes populacionais que cresciam nos centros urbanos.



FRANCISCO RICCI - MUSEU DO PRADO, MADRI

Auto da fé na Plaza Mayor de Madri, de Francisco Rizi, 1683, que representa o julgamento em que as vítimas da Inquisição recebiam sua sentença.

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. Leia o texto e, depois, responda às questões.

"[...] As ideias não existem de forma idêntica por toda a parte: elas variam. Tem-se acumulado material suficiente para mostrar que as causas dessas variações são tanto externas, isto é, baseadas no ambiente – tomando o termo ambiente no seu sentido mais amplo –, quanto internas, isto é, fundadas sobre condições psicológicas.

[...] É preciso compreender com clareza, portanto, que, quando compara fenômenos culturais similares de várias partes do mundo, a fim de descobrir a história uniforme de seu desenvolvimento, a pesquisa supõe que o mesmo fenômeno tenha-se desenvolvido em todos os lugares da mesma maneira. Até o exame mais superficial mostra que os mesmos fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos."

BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da antropologia. *In*: CASTRO, Celso (org.). *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 27-30.

a) Qual é a ideia central do texto? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Franz Boas faz uma crítica a que teoria antropológica?

2. Leia o texto e responda às perguntas a seguir.

"[...] A grande tradição é cultivada em escolas e templos; a pequena tradição opera sozinha e se mantém nas vidas dos iletrados, em suas comunidades aldeãs [...]. As duas tradições são interdependentes. A grande tradição e a pequena tradição há muito tempo têm se afastado reciprocamente e continuam a fazê-lo [...]."

REDFIELD, Robert. *In*: BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*: Europa 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 51.

a) O que seriam a grande e a pequena tradição? Explique relacionando-as ao que você estudou neste capítulo.

b) A visão apresentada no trecho é contestada atualmente? Por quê?

3. **(UEM-PR)** Identifique o que for correto sobre as culturas erudita e popular.

a) Cultura popular pode ser definida como sinônimo de cultura do povo, ou seja, uma prática própria de grupos inferiores intelectualmente dentro da sociedade.

b) Os produtores da cultura erudita fazem parte de uma elite política, econômica e cultural. Ela é transmitida, legitimada e confirmada por diversas instituições sociais.

c) Os produtores das culturas erudita e popular gozam de prestígio semelhante na sociedade.

d) Os fatos folclóricos reproduzem a cultura dos círculos eruditos e das instituições que se dedicam à renovação e à conservação dos patrimônios científico e artístico.

e) As expressões "cultura popular" e "cultura erudita" designam dois conjuntos coerentes e internamente homogêneos no que se refere às suas práticas.

4. Observe as imagens a seguir e, depois, faça o que se pede.

KOBBY DAGAN/SHUTTERSTOCK

Participantes de Carnaval de rua em Veneza, Itália. Foto de 2019.

VEETMANO PREM/FOTOARENA

Foliões participam de um bloco de Carnaval com bonecos gigantes em Olinda, Pernambuco. Foto de 2016.

a) Descreva as duas imagens.

b) Relacione as imagens ao conceito de hibridização cultural.

Debate

5. Reúna-se com os demais colegas da turma e debatam a seguinte questão: a humanidade caminha para uma cultura única? Antes do debate, releia o capítulo e pesquise argumentos em notícias sobre globalização, comportamentos semelhantes e divergentes, imigração e refúgio, entre outras.

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

CAPÍTULO

4 Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais

FLORIAN KOPP/GETTY IMAGES

Vista aérea do Rio São Francisco, na divisa de Juazeiro, na Bahia, e Petrolina, em Pernambuco. Foto de 2015.

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

Conversa inicial

As sociedades podem ser analisadas com base na produção do espaço, na formação de territórios e na transformação das paisagens, que ocorrem em diferentes escalas. As ações humanas deixam marcas que revelam o modo como as sociedades se organizam e funcionam. Essas marcas podem estar em formas, estruturas, processos ou funções do espaço.

É possível estudar as sociedades também com base em suas características quantitativas e dinâmicas populacionais. Os conceitos e os processos relacionados às mudanças sociais no mundo e aos estudos de população – como tamanho, estrutura etária, longevidade, tendências de crescimento, distribuição e deslocamentos populacionais – e as diferentes teorias demográficas que orientaram políticas e ações de Estado são importantes ferramentas de análise das mudanças no espaço, de fatores e estratégias de crescimento econômico e do desenvolvimento humano de cada país.

1. Que tipos de dados e informações contribuem para caracterizar uma população e suas dinâmicas?
2. Que aspectos da ocupação humana e da produção do espaço de uma sociedade podem ser identificados na foto?
3. Se você fosse comparar o desenvolvimento humano da população dos dois municípios, quais dados deveriam ser levados em consideração? E se fosse caracterizar sua qualidade de vida?

1. Sociedade e produção do espaço geográfico

Conexão com Linguagens (EMI3LGG602)

O conceito de espaço é o mais amplo da ciência geográfica. Ao longo do tempo, os geógrafos produziram várias concepções a respeito de espaço geográfico, desde aquela que o considera "morada dos homens" até a perspectiva de espaço geográfico como aquele socialmente produzido, apropriado e transformado pela sociedade.

De modo geral, para refletir a respeito das dinâmicas do espaço geográfico, é preciso considerar o **tempo** – pois o espaço guarda características e heranças do passado, e as transformações do presente são responsáveis pelos arranjos futuros –, a **natureza** – que é o substrato original continuamente transformado pelas sociedades ao longo do tempo por meio do **trabalho** – e o **modo de vida** de cada sociedade –, que inclui um conjunto próprio de práticas, saberes, valores e visões de mundo.

As imagens abaixo são uma seleção de pôsteres do painel intitulado *A short history of America* ("Uma breve história da América"), do cartunista estadunidense Robert Crumb, publicado pela primeira vez em 1979. A sucessão de transformações no espaço e no modo de vida da população é evidenciada pelos elementos representados. Eles exemplificam alguns processos econômicos e sociais que impulsionaram a produção do espaço geográfico dos Estados Unidos, como o adensamento da população e a incorporação de novas tecnologias de iluminação pública e de novos meios de transporte.

Substrato: base ou meio sobre o qual são praticadas as ações humanas.

Explore

Com base em seus conhecimentos sobre os Estados Unidos e o lugar onde vive, responda: que transformações você imagina que ocorreram no espaço representado nos pôsteres após 1979? Se você tivesse de criar uma sequência de quadros, como os da imagem, sobre as mudanças no município em que vive, o que representaria?

© ROBERT CRUMB

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

ARTUROOSORNO/DREAMSTIME/ISUZU IMAGENS

Praça das Três Culturas, na Cidade do México, México. Foto de 2011. A praça recebeu esse nome porque nela estão reunidos elementos que atestam a herança das culturas ameríndias (ruínas em primeiro plano) e coloniais (igreja em segundo plano) e a presença de modernos edifícios, ao fundo.

O espaço geográfico se especifica pelas relações entre sociedade e natureza, ambas se influenciando mutuamente ao longo do tempo – no período de séculos, décadas, anos, meses ou dias. Ao estudá-lo, podemos compreender a **organização espacial**, relacionada à localização e à distribuição de objetos e suas dinâmicas – como redes de transporte, de comunicação, de abastecimento de água e de coleta de esgoto, além de produção e distribuição de energia –, e entender a ligação entre as relações sociais e o espaço –, por exemplo, as interações entre indivíduos e grupos sociais proporcionadas pela presença ou ausência de escolas, postos de saúde, hospitais, equipamentos públicos disponíveis, infraestruturas de comunicação e transporte, além de oferta de áreas de lazer e esporte. Ademais, possibilita analisar a distribuição da população com base em fatores condicionantes, afora questões relativas à segregação socioespacial, isto é, a divisão da população de acordo com a condição socioeconômica.

É preciso considerar também o fato de que cada grupo social produz e organiza o espaço geográfico de acordo com sua visão de mundo e com seu modo de vida. Um povo indígena, por exemplo, organiza seu espaço de forma distinta da realizada por outros grupos sociais em razão de seus saberes, de suas crenças e de suas atividades. Além disso, a produção do espaço está vinculada às relações de poder. O espaço corresponde à escala mais ampla, sobre a qual se estabelecem nossas relações – individuais e coletivas – com o mais próximo e o vivido (o lugar), com as instâncias políticas (o território) e com o visível e perceptível (a paisagem).

Consulte os critérios adotados nesta coleção para a grafia dos nomes dos povos indígenas no *Capítulo 1*, página 14.

Vista aérea da aldeia Aiha, dos indígenas Kalapalo, e, ao fundo, Lago Ipà, em Querência, Mato Grosso. Foto de 2018.

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

MODERNA

Espaço e paisagem

Conexão com Linguagens (EMI3LGG604)

A paisagem pode ser entendida como "forma", ou seja, como a materialização do processo de produção do espaço geográfico. Portanto, não é constituída apenas pelo que é considerado "natural", mas também pelas marcas das diversas práticas e atividades que as sociedades realizam no espaço geográfico ao longo do tempo.

As paisagens passam por mudanças contínuas, que se relacionam a processos naturais, econômicos, políticos e sociais. No entanto, evidenciam algumas características de um espaço – os **arranjos espaciais** – em determinado momento. Para compreendê-las profundamente, precisamos analisar sua constituição no tempo e as possíveis alterações em suas características decorrentes das ações humanas no presente.

O turismo, por exemplo, é uma atividade econômica diversificada que se relaciona com a singularidade de cada paisagem e a valorização de suas potencialidades naturais, estéticas, arquitetônicas, históricas e de seu patrimônio. Assim, uma das motivações de viagens turísticas são os atrativos disponíveis em um local. Em contrapartida, a intensa exploração turística das paisagens causa, entre outros efeitos, mudanças da relação da população local com seu lugar, dificuldades de conservação do patrimônio e a elevação do custo de vida.

O mercado imobiliário é um ramo de atividade econômica que também se vale fortemente dos atributos das paisagens e influencia bastante suas transformações, principalmente nas cidades, em razão do adensamento populacional, da caracterização arquitetônica, da valorização do acesso a áreas verdes e das belezas naturais remanescentes no entorno da cidade pela construção de condomínios fechados, entre vários outros processos.

Assim, as paisagens se caracterizam pelos diversos arranjos que expressam as diferentes relações entre as sociedades e a natureza.

Explore

Qual foi o jogo de sentido criado pelo artista nessa obra? No lugar onde você vive, há paisagens exploradas pela atividade turística ou pelo mercado imobiliário? Explique como você interpreta a dinâmica dessas atividades econômicas e suas consequências para a população local.

MARCOS CHAVES - CORTESIA GALERIA NARA ROESLER, SÃO PAULO

Eu só vendo a vista, obra de Marcos Chaves, 1977.

MARC FERREZ - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS

Vista da orla de Santos, no litoral de São Paulo, no século XIX e no início do XXI. Fotos de 1880 e de 2017. Entre esses dois momentos, processos sociais, econômicos e ambientais alteraram a paisagem local. A foto do início do século XXI apresenta características marcantes da sociedade urbano-industrial moderna, na qual o uso de tecnologias avançadas e de técnicas de construção possibilitou, por exemplo, a construção de grandes edificações.

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

MODERNA

RICARDO LIMA/GETTY IMAGES

Mulheres com vestimenta típica para a marujada, em Bragança, Pará. Foto de 2017. O início da festa é marcado pela realização de uma missa matinal.

Lugar e diversidade

O lugar é associado à dimensão da existência dos indivíduos, ou seja, ao mundo vivido e percebido por eles; por isso, é pleno de significados para cada um. Pode ser associado às percepções emotivas ("gosto deste lugar, e não daquele") e às necessidades práticas das pessoas, como a de se localizar, a de se posicionar, a de se identificar, a de se mover e a de interagir com objetos e pessoas. Assim, de acordo com o geógrafo Milton Santos, seria o "espaço de existência e coexistência".

Para compreender o lugar, é importante destacar suas **dimensões culturais e simbólicas**, as quais interagem com nossa identidade e com nossa subjetividade. Essa interação dota os lugares de significados construídos por meio de nossas experiências.

Sabemos que, no mundo, existe grande diversidade cultural, marcada por vários aspectos: linguagem, costumes, crenças, religiões, formas de vestir, práticas culinárias etc. Elementos como esses, muitas vezes, são manifestações de grupos sociais de determinado lugar e podem até ser praticados em lugares distintos, mas são amplamente reconhecidos por causa de sua origem.

A marujada, por exemplo, é uma manifestação cultural popular, oriunda de Portugal, que tem grande expressão nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Tal manifestação se caracteriza pela apresentação de mulheres e crianças que dançam, cantam e encenam situações sobre as viagens marítimas e as dificuldades da vida dos marinheiros, enquanto os homens tocam instrumentos musicais. São usadas vestimentas semelhantes às roupas de marinheiros, nas cores branca, azul, vermelha e amarela.

Embora a dimensão da existência e da percepção dos indivíduos seja central, a noção de lugar se associa a outras dimensões, como a econômica e a política, pois a delimitação administrativa de distritos, bairros e ruas, bem como a construção de edificações com múltiplos usos – como teatros, cinemas e praças –, também estão associadas a tais processos.

Desse modo, o lugar, apesar de apresentar essa materialidade que é também afetiva e simbólica, não existe em si ou por si, mas em interação com o global. Por isso, uma das vertentes de análise geográfica atual sobre os lugares baseia-se na relação local-global identificada em processos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais experimentados por uma sociedade.

Reflita

Pense nos lugares que você mais frequenta. Descreva o que o atrai ou o motiva a frequentar cada um desses lugares e suas impressões e sensações ao chegar a eles. Em sua opinião, o que esses lugares revelam sobre você? Quem mais os frequenta? Quais são as características dessas pessoas? Que relações você estabelece com elas?

SHAWN EASTMAN PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

Turistas circulando pela escadaria Selarón, um lugar de grande visitação situado entre os bairros da Lapa e de Santa Tereza, no Rio de Janeiro. Foto de 2016.

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

MODERNA

2. Sociedade e características demográficas

Os estudos da população são feitos com base em dados sobre tamanho, estrutura por faixa etária e gênero, longevidade, mortalidade, composição étnico-racial, local de moradia, situação econômica, distribuição pelo território, crescimento etc. Eles auxiliam reflexões e interpretações sobre determinada sociedade e as dinâmicas de seu espaço geográfico, suas transformações históricas e sua economia. A **demografia** é a ciência com base na qual são feitos estudos quantitativos e qualitativos para a produção dos dados populacionais. Nesses estudos, são analisados os componentes básicos das dinâmicas populacionais: natalidade, mortalidade, migração, níveis de fecundidade e expectativa de vida ao nascer.

Para conhecer a população que habita determinado espaço, são efetuados periodicamente levantamentos de dados estatísticos oficiais: os censos demográficos. Com esses dados, podem ser propostas e executadas políticas públicas de incentivo ou de contenção da natalidade, previdência social, avaliação dos fluxos populacionais, verificação dos dados relacionados ao envelhecimento da população, entre outras.

Os dados quantitativos são parte da análise e precisam ser relacionados ao contexto histórico e espacial. Cada tempo e cada lugar apresentam dinâmicas populacionais específicas. A distribuição, o crescimento demográfico, o envelhecimento da população e as migrações não ocorrem da mesma forma em todo o mundo. Populações em diferentes países e regiões crescem em ritmos distintos. Além disso, essas dinâmicas estão ligadas ao modo de produção capitalista e à produção capitalista do espaço. A conexão entre condições socioeconômicas e aceleração ou diminuição do ritmo de crescimento populacional, por exemplo, é objeto de diferentes estudos demográficos.

DAVID MCNEW/AFP

Protesto de africanos em busca de asilo em Tel Aviv, Israel. Foto de 2018. Os fluxos populacionais são parte da dinâmica populacional de um país.

Dica de livro

A maré humana: a fantástica história das mudanças demográficas e migrações que fizeram e desfizeram nações, continentes e impérios

Paul Morland. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

A obra aborda mudanças e tendências demográficas, em especial dos últimos duzentos anos da história humana, e suas relações intrínsecas com os processos econômicos, as inovações tecnológicas, as atitudes sociais e as ideologias.

Reflita

Pense nas pessoas que compõem sua família. Qual é a idade e o gênero delas? Quantos filhos, em média, as mulheres de sua família têm? Nas gerações passadas, esse número médio de filhos era o mesmo? Essas características são semelhantes às das famílias de seus amigos? Converse com os colegas sobre essas questões.

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

MODERNA

Distribuição da população mundial

A população, entendida como o conjunto de indivíduos que ocupam o mesmo espaço geográfico, distribui-se de maneira bastante desigual no mundo. Em 2019, a população mundial estava estimada em 7,7 bilhões de pessoas, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU). Analisando o gráfico ao lado, é possível constatar a concentração da **população absoluta** (o total de habitantes) em um número bastante reduzido de países. Apenas sete países concentram pouco mais da metade da população mundial.

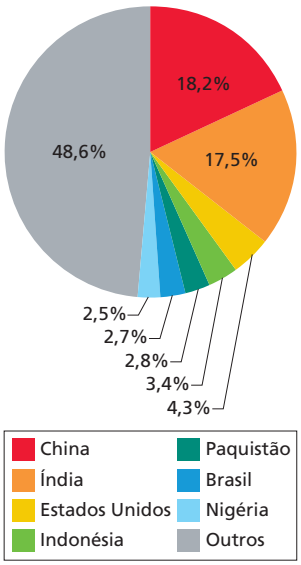
Para saber como ocorre a distribuição da população no espaço, utilizamos o cálculo da **densidade demográfica**, que expressa a razão entre o número total de habitantes de um país e a extensão territorial ocupada, geralmente medida em quilômetros quadrados. Esse cálculo, que também recebe o nome de *densidade populacional* ou *população relativa*, nos ajuda a estabelecer a diferença entre um **país povoado**, aquele que apresenta um número grande de habitantes por quilômetro quadrado, como o Japão e a Holanda, e um **país populoso**, aquele que apresenta elevada população em números absolutos. Na América Latina, por exemplo, há dois países populosos: Brasil e México. Na África, são exemplos a Nigéria e o Egito.

É importante destacar o fato de que alguns países populosos não são, necessariamente, povoados, pois apresentam grande dimensão territorial, com a população concentrada em algumas áreas, enquanto em outras a ocupação humana é baixa. Estados Unidos e Brasil são exemplos de países com elevada população absoluta e baixa densidade demográfica.

As maiores concentrações humanas se localizam nos grandes centros urbanos, bem como em algumas vastas regiões da Ásia, o continente mais populoso, que abriga 61% da população humana. Aproximadamente 1,2 bilhão de pessoas estão na África. Em terceiro lugar, figura a América, com pouco mais de 1 bilhão de habitantes.

POPULAÇÃO MUNDIAL: PORCENTAGEM POR PAÍS – 2018

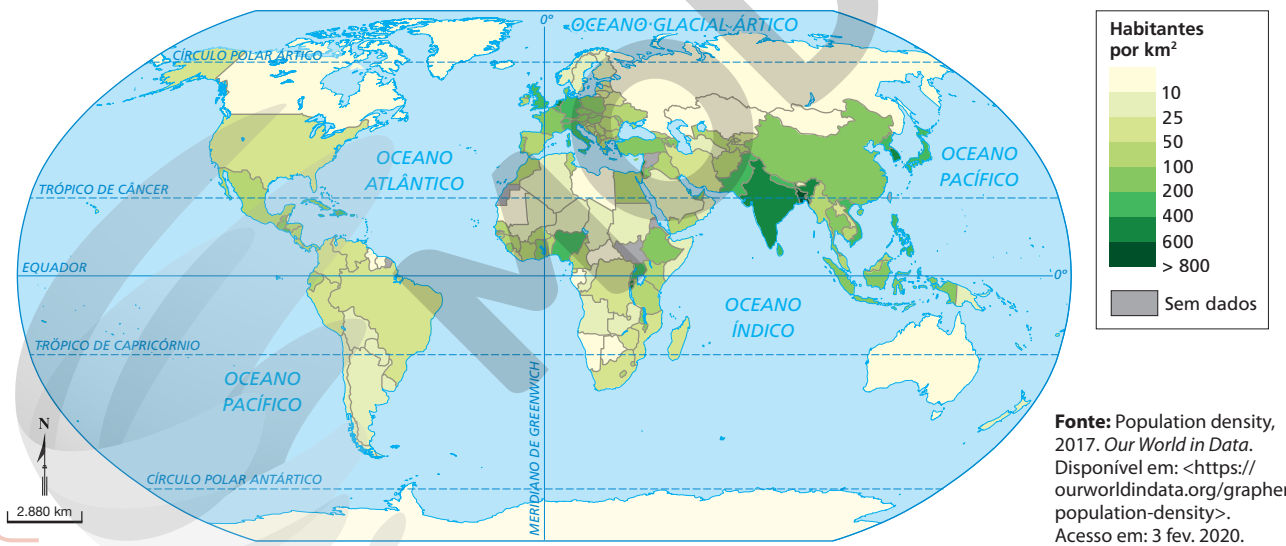
ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: MIGIRO, Geoffrey. Countries by percentage of world population. *WorldAtlas*, 25 out. 2018. Disponível em: <worldatlas.com/articles/countries-by-percentage-of-world-population.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MUNDO: DENSIDADE DEMOGRÁFICA – 2017

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: Population density, 2017. *Our World in Data*. Disponível em: <https://ourworldindata.org/grapher/population-density>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Fatores de distribuição espacial da população

Diversos fatores naturais e histórico-econômicos contribuíram para a distribuição da população no espaço geográfico ao longo do tempo. No decorrer da história humana, as condições naturais das planícies com grande disponibilidade de água e solos férteis sempre influenciaram a fixação da população. Numerosos povoados e cidades surgiram nos vales de rios e nos litorais. Em virtude da ampla capacidade de modificação da natureza que as sociedades urbano-industriais adquiriram com o desenvolvimento técnico, tecnológico e produtivo, entretanto, os fatores histórico-econômicos passaram a exercer influência cada vez maior. São exemplos desses fatores a ocupação e o desenvolvimento de atividades econômicas agrícolas em áreas desérticas ou semiáridas com a instalação de sistemas de irrigação e de investimentos de capital em empreendimentos em uma região e o desenvolvimento das redes de transporte e de comunicação para aumentar a mobilidade humana.

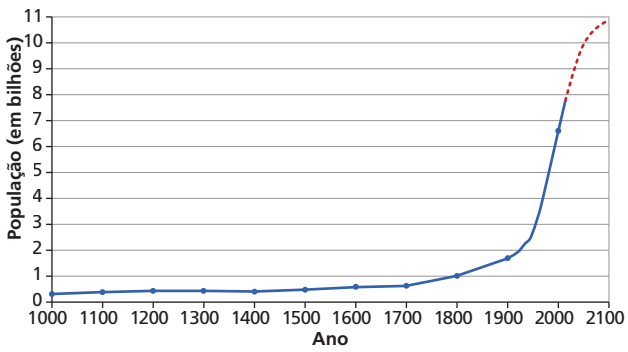
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Dinâmicas do crescimento da população mundial

Ao estudar a distribuição do contingente populacional por países e continentes, passamos a refletir sobre outras questões, como as tendências e os fatores de crescimento dessa população ao longo do tempo. Ao analisar o gráfico apresentado a seguir, é possível verificar que, durante longo período, o crescimento da população mundial apresentou certa estabilidade.

MUNDO: CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO MUNDIAL – 1000-2100*

ERICSON GUILHERME LUCIANO



* Projeção.

Fonte: World population over the last 12,000 years and UN projection until 2100. *Our World in Data*. Disponível em: <https://ourworldindata.org/grapher/world-population-1750-2015-and-un-projection-until-2100>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Por muitos séculos, fatores ligados à mortalidade, como guerras, conflitos, escassez de alimentos e epidemias, regularam a velocidade de crescimento populacional e contribuíram para manter em patamares estáveis o número de pessoas no planeta. A partir do século XVIII, entretanto, elevou-se o ritmo de crescimento demográfico e, no início do século XIX, a população mundial atingiu a marca de 1 bilhão de habitantes. O que pode ter ocasionado essa mudança histórica que se ampliou nos séculos seguintes?

Esse aumento pode ser atribuído a consequências da Revolução Industrial e do desenvolvimento de técnicas agrícolas, que elevaram a produtividade e a disponibilidade de alimentos. Nesses processos, destacou-se o continente europeu. A grande transformação no ritmo de crescimento populacional, porém, ocorreu no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Na década de 1950, havia mais de 2,5 bilhões de habitantes no planeta. Já nos anos 1970 havia 4 bilhões de pessoas nos espaços urbano e rural. A intensificação dos estudos científicos no campo da medicina, com a criação de vacinas e medicamentos, a disseminação de condições sanitárias básicas melhores, os investimentos em políticas públicas (voltadas para a atenção à saúde, o saneamento básico e a educação) e as inovações tecnológicas responsáveis pela modernização do campo, que elevaram a produção agrícola, contribuíram para a redução da mortalidade, que, associada às altas taxas de natalidade, principalmente nos países periféricos, resultou em uma "explosão demográfica".

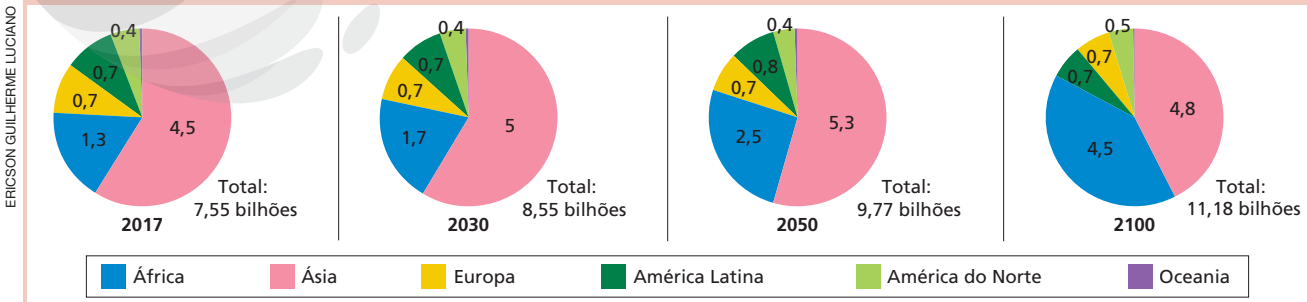
É importante, entretanto, salientar que, apesar de todos esses avanços, ainda há taxas elevadas de mortalidade (adulta e infantil) decorrentes de carências materiais básicas, como acesso ao saneamento básico, à alimentação adequada e à assistência médico-hospitalar, em diversas partes do planeta. Atualmente, ainda se observa também elevado crescimento da população mundial.

Segundo a ONU, com base no relatório *Perspectivas da população no mundo*, haverá quase 10 bilhões de habitantes em 2050, representando um aumento de 26% do contingente populacional registrado em 2019, e, em 2100, a população mundial será de quase 11 bilhões de pessoas. Países como a Índia e a Nigéria se destacarão com grande crescimento populacional até o fim do século XXI.

A ONU também prevê um processo de estabilização desse crescimento, que já é sentido em alguns lugares, como a Coreia do Sul, que tem taxa de natalidade muito baixa, e o Japão, cuja população terá redução de 21% entre 2020 e 2050. Estima-se que, até 2100, o Japão abrigue pouco mais da metade da população atual. Essa estabilização e o decrescimento populacional previsto decorrerão da chamada transição demográfica, que estudaremos adiante.

POPULAÇÃO MUNDIAL (EM BILHÕES): PROJEÇÕES DA ONU POR CONTINENTE – 2017, 2030, 2050 E 2100

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: SARGENT, Denis. Faut-il limiter la population pour sauver la planète? *La Croix*, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://www.la-croix.com/Sciences-et-ethique/Environnement/Faut-limiter-population-sauver-planete-2017-11-14-1200891981>. Acesso em: 4 fev. 2020.

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

Componentes da dinâmica demográfica

Para estudar as dinâmicas populacionais, é necessário compreender seus componentes básicos: natalidade, mortalidade, migração e fecundidade. Assim, é possível entender o que é crescimento vegetativo, expectativa de vida ao nascer e saldo migratório.

A **taxa de natalidade** é o número de crianças nascidas vivas no período de um ano a cada grupo de mil habitantes (‰).

Os maiores índices de natalidade, registrados em 2017, encontravam-se no continente africano, com destaque para países como Níger e Mali, que apresentavam taxa de 44‰. Mônaco e Japão apresentavam, nesse mesmo período, taxas de nascimentos bem inferiores, de 7‰ e 8‰, respectivamente. Veja, a seguir, a fórmula de cálculo desse índice.

$$\text{Taxa de natalidade} = \frac{\text{número de nascimentos}}{\text{número de habitantes}} \times 1.000$$

A **taxa de mortalidade** é o número de óbitos por mil habitantes no intervalo de um ano em determinado território. Já o cálculo da **taxa de mortalidade infantil** consiste na contagem de óbitos de crianças com até 1 ano de idade, considerando o número total de nascidos vivos de uma população no período de um ano.

$$\text{Taxa de mortalidade} = \frac{\text{número de óbitos}}{\text{número de habitantes}} \times 1.000$$

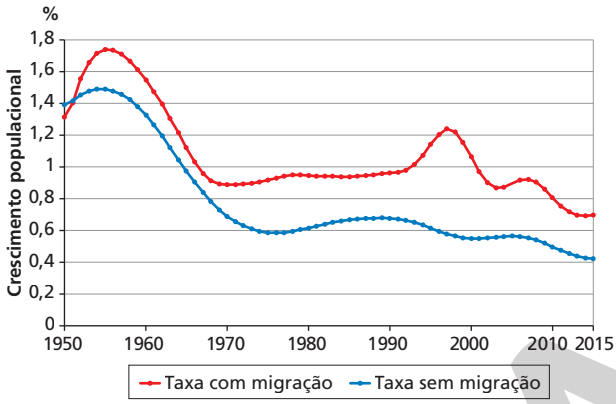
$$\text{Taxa de mortalidade infantil (TMI)} = \frac{\text{número de óbitos de crianças menores de 1 ano}}{\text{número de nascidos vivos (ano)}} \times 1.000$$

Articulando essas duas taxas, podemos calcular o **crescimento vegetativo ou natural** de determinada população. Esse cálculo consiste na diferença entre a taxa de natalidade e a de mortalidade. O resultado do cálculo auxilia na definição do crescimento demográfico, quando associado ao **saldo migratório** de uma região ou país.

Esse saldo resulta da diferença entre imigração e emigração, isto é, entre o total de imigrantes e o total de emigrantes de um país ou região. É válido para as migrações internas (entre regiões de um país) e externas (entre países).

Crescimento vegetativo = taxa de natalidade – – taxa de mortalidade + saldo migratório

ESTADOS UNIDOS: CRESCIMENTO POPULACIONAL COM E SEM MIGRAÇÃO – 1950-2015



Fonte: ROSER, Max; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban. World population growth. *Our World in Data*, maio 2019. Disponível em: <https://ourworldindata.org/world-population-growth#how-does-migration-affect-country-populations>. Acesso em: 4 fev. 2020.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

Outro indicador demográfico importante para entendermos as dinâmicas populacionais é a **taxa de fecundidade**, que consiste na quantidade média de filhos por mulher em idade fértil. Tal taxa indica a capacidade média de reprodução das mulheres de determinada população e tem relação com a taxa de natalidade. Portanto, alguns dos fatores que influenciam as variações na taxa de natalidade também interferem nesse indicador, como inserção das mulheres no mercado de trabalho, nível de escolaridade e custo de vida médio de uma família. As mais altas taxas de fecundidade são verificadas em países da África e da Ásia; as mais baixas, na Europa, e em alguns países da Ásia, como Cingapura, e da América Latina, como Porto Rico.

Nos estudos demográficos, é possível caracterizar também a **expectativa de vida** (ou esperança de vida) ao nascer, que é o tempo médio, em anos, que os habitantes de um país geralmente vivem. Esse indicador de longevidade é calculado com base nas informações que constam nos registros de óbito de uma população no período de um ano. Está associado ao acesso à difusão de serviços de saúde, aos avanços na medicina, à expansão do saneamento ambiental, ao aumento da escolarização, à adoção de hábitos e práticas de alimentação saudável e atividade física, entre outros fatores.

Quando se trata da expectativa de vida de uma população, é comum os dados demográficos revelarem que as mulheres vivem mais que os homens. Entre os fatores que explicam essa diferença, estão a maior taxa de mortalidade infantil entre as crianças de sexo masculino por questões genéticas e a tendência de as mulheres cuidarem mais da própria saúde, além de apresentarem composição hormonal que possibilita tempo maior de vida das células, segundo estudos científicos recentes. Além disso, os homens costumam ocupar postos de trabalho com mais risco de acidentes e se envolvem mais em ocorrências de violência, resultando em mortes precoces.

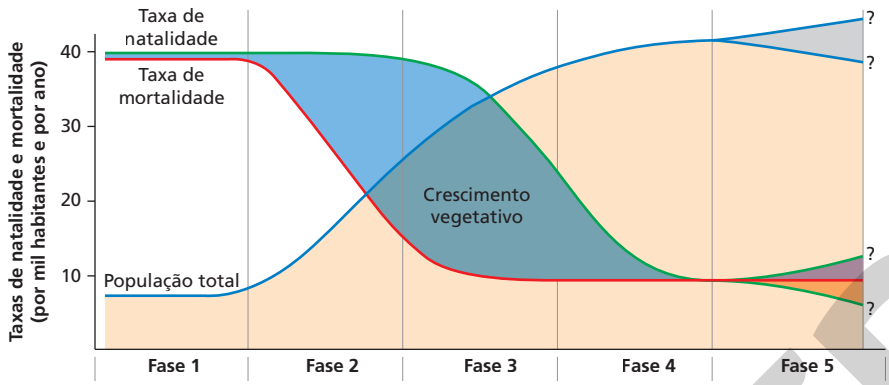
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Transição demográfica

No fim da década de 1920, estudiosos da demografia elaboraram um modelo teórico para explicar uma das principais transformações das sociedades modernas: as alterações no ritmo de crescimento da população em razão de mudanças nas taxas de natalidade e mortalidade ao longo do tempo. Com o modelo de transição demográfica, procura-se demonstrar que as oscilações no crescimento da população são influenciadas pelas condições socioeconômicas e estão relacionadas ao estágio de desenvolvimento de um país. O processo de transição demográfica pode ser dividido em fases, conforme o gráfico a seguir.

FASES DA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA



	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Taxa de natalidade	Alta	Alta	Em queda	Baixa	A ser verificada (possivelmente tende a cair e, em seguida, subir)
Taxa de mortalidade	Alta	Em queda rápida	Em queda mais lenta	Baixa	Baixa
Crescimento vegetativo	Estável ou baixo	Aumentando rapidamente	Em desaceleração	Em queda e, depois, estável	Pouca mudança

Fonte: ROSER, Max; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban. World population growth. *Our World in Data*, maio 2019. Disponível em: <https://ourworldindata.org/world-population-growth>. Acesso em: 4 fev. 2020.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

A **primeira fase** é marcada por altas taxas de natalidade e mortalidade, com leve predominância da taxa de natalidade. As condições de saneamento são ruins, há carência de prevenção e tratamento de doenças. Essa fase foi verificada no início da industrialização no continente europeu.

A **segunda fase** apresenta altas taxas de natalidade e diminuição das taxas de mortalidade. A queda da mortalidade marca o início da transição demográfica, enquanto a taxa de natalidade continua alta. Assim, ocorre alto crescimento populacional em poucos anos em razão da melhoria das condições sanitárias e de saúde. Em alguns países europeus, isso ocorreu no século XIX. Os países periféricos do capitalismo passaram por essa fase ao longo do século XX.

Na **terceira fase**, ocorre a diminuição tanto da taxa de mortalidade quanto da taxa de natalidade. Contribuem para a diminuição da natalidade fatores como a implantação de políticas de planejamento familiar, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a intensificação do modo de vida urbano. No início do século XXI, países como Marrocos e Filipinas passaram por essa fase.

A **quarta fase** é marcada por um equilíbrio nas taxas de mortalidade e natalidade em patamares baixos, sendo chamada de estabilidade demográfica. É comum identificar essa fase em países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá e Suécia. Há forte controle do crescimento populacional nesses países.

Originalmente, o modelo teórico apresentava quatro fases de transição demográfica. Entretanto, estudos mais recentes caracterizam uma **quinta fase**, na qual se identifica taxa de mortalidade maior que a de natalidade. Isso é explicado pelo alto custo de criar e educar filhos, que tem contribuído para muitos casais optarem por ter apenas um filho ou nenhum. Países como Alemanha, Lituânia e Eslovênia já passaram por essa situação.

Como referência teórica, o modelo de transição demográfica confirmou-se na realidade da maioria dos países, que, ao longo do tempo e em períodos históricos distintos, passaram por momentos de grande crescimento populacional, seguidos por declínio e estabilização do crescimento populacional.

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

MODERNA

A estrutura da população

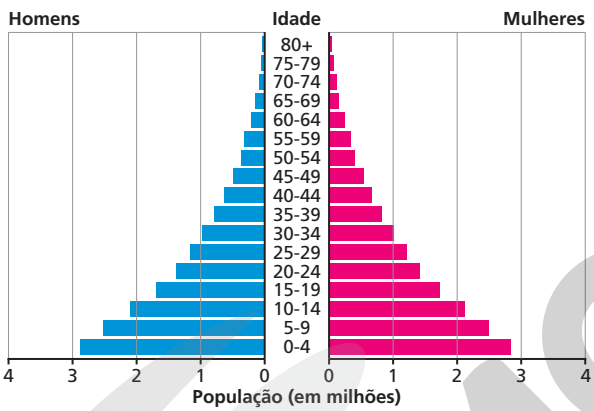
Na representação gráfica da estrutura populacional, utilizamos um gráfico que recebe o nome de **pirâmide etária** e representa duas informações do **perfil demográfico**: a distribuição da população por faixa etária e a proporção de indivíduos segundo o sexo. Essa forma de representação dos dados tem a vantagem de evidenciar visualmente as características de uma população.

A largura da base das pirâmides se relaciona à taxa de natalidade. Nela está representada a população jovem (até 14 anos). Na parte central, vê-se a proporção da população adulta (entre 15 e 65 anos). Já no topo estão representadas as pessoas idosas (com mais de 65 anos). A última faixa etária indica a expectativa de vida no país ou região representado. As pirâmides etárias auxiliam análises sociais, econômicas, demográficas e históricas, podendo revelar acentuadas diferenças entre os países.

Observe a seguir as pirâmides etárias de Angola e da Alemanha. A de Angola é típica de um país em desenvolvimento: tem a base larga, indicando alta natalidade, e o topo estreito, evidenciando a baixa expectativa de vida. Já a pirâmide da Alemanha apresenta-se mais equilibrada. Nela a natalidade é baixa, pois sua base é estreita, e a expectativa de vida é elevada, características de países desenvolvidos.

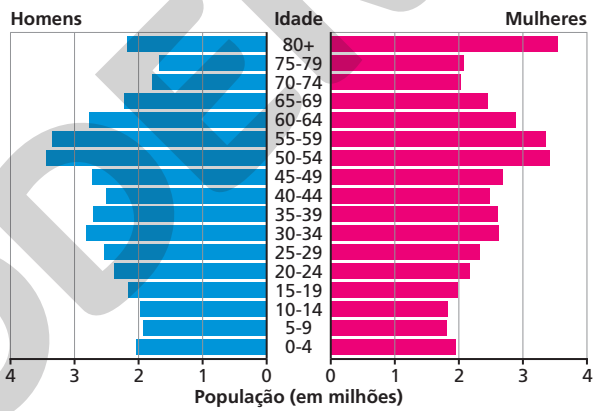
GRÁFICOS: ERICSON GUILHERME LUCIANO

ANGOLA: PIRÂMIDE ETÁRIA – 2019



Fonte: ONU. *World population prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Pyramid/24>. Acesso em: 4 fev. 2020.

ALEMANHA: PIRÂMIDE ETÁRIA – 2019



Fonte: ONU. *World population prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Pyramid/276>. Acesso em: 4 fev. 2020.

População Economicamente Ativa (PEA)

Nos estudos de população, a estrutura etária tem impacto na economia de um país. Destacam-se as análises vinculadas à **População em Idade Ativa** (**PIA**), isto é, as pessoas com capacidade produtiva, entre 15 e 64 anos, de acordo com a metodologia de organismos internacionais. Esse contingente se subdivide em População Economicamente Ativa (PEA) – parcela da população de um país que está efetivamente trabalhando, isto é, ocupada, ou em condições de trabalhar, mas desocupada, entre 15 e 64 anos – e População Não Economicamente Ativa (PNEA). Os cálculos da PEA podem variar de país para país.

Com base nessa classificação, é possível estabelecer a **razão de dependência** entre as populações jovem e idosa e a PIA. Se há alta razão de dependência, existe uma fração considerável da população de um país que depende da PEA. A alta razão de dependência pode indicar também baixa produtividade do trabalho, baixa poupança interna e formação de capital.

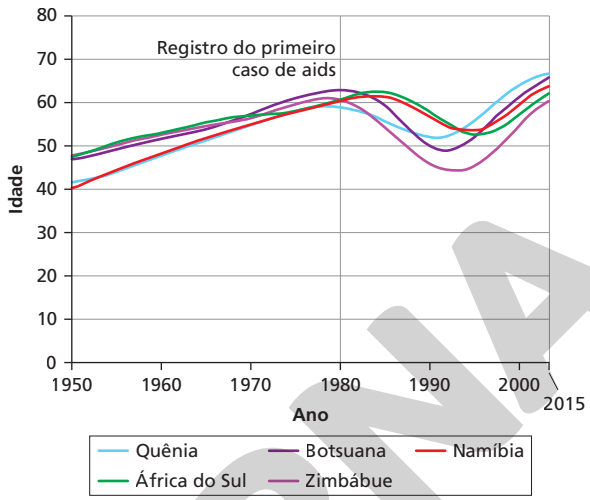
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Impacto da aids na expectativa de vida de países africanos

Os perfis demográficos podem sofrer alterações em razão de fenômenos diversos que atingem uma população, como epidemias, desastres naturais e guerras. Com o aparecimento e o crescimento da aids em todo o mundo, por exemplo, a pirâmide etária dos países com muitos casos da doença foi alterada devido à queda na expectativa de vida da população. Na década de 1980, foi alarmante o número de casos de pessoas com aids nas diferentes regiões do globo. O gráfico ao lado apresenta características da dinâmica populacional em países africanos antes e após essa década.

Em Botsuana, houve elevada incidência da doença. As pirâmides a seguir representam a projeção, realizada em 2000, da estrutura populacional desse país africano considerando duas perspectivas – a do controle do aumento dos casos de aids e a em que não houve controle da doença – e o atual perfil demográfico do país.

PAÍSES DA ÁFRICA: EXPECTATIVA DE VIDA AO NASCER – 1950-2015

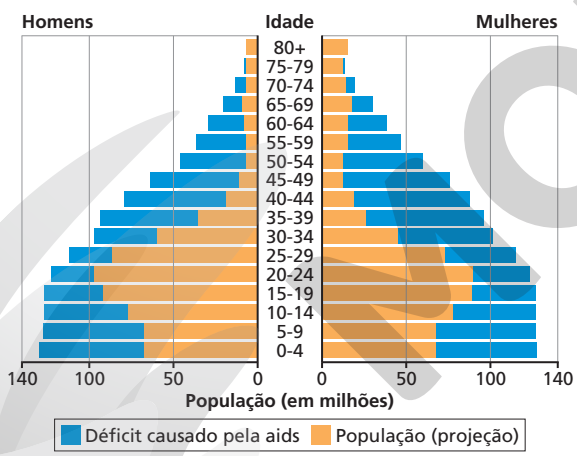


ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: RITCHIE, Hannah. O que mais mata as pessoas ao redor do mundo? *BBC News*, 6 mar. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47471602>. Acesso em: 4 fev. 2020.

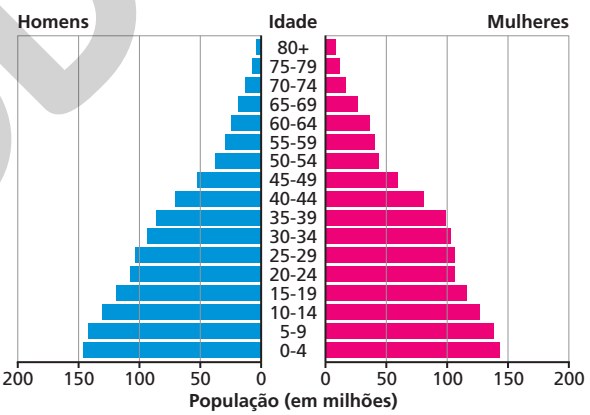
Botsuana foi o primeiro país a oferecer tratamento universal e gratuito a pessoas infectadas pelo vírus e abriu caminho para outros países do continente implementarem política pública de saúde semelhante.

BOTSUANA: PIRÂMIDE ETÁRIA PROJETADA PARA 2020



Fonte: FAO. The impact of HIV/AIDS on agriculture and food security. Disponível em: <http://www.fao.org/3/y8331e/y8331e05.htm>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BOTSUANA: PIRÂMIDE ETÁRIA – 2019



Fonte: ONU. *World population prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Pyramid/72>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GRÁFICOS: ERICSON GUILHERME LUCIANO

Questões

Responda no caderno.

1. Descreva as características da dinâmica da expectativa de vida ao nascer, nos países representados, entre os anos de 1950 e 2015.
2. Analisando a projeção da pirâmide etária de Botsuana para 2020 com as estimativas do déficit causado pela epidemia da aids, o que se pode inferir?
3. Compare as pirâmides etárias. O que é possível afirmar sobre a validade das estimativas e os avanços no controle da epidemia que ameaça a saúde pública do país?

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

MODENA

O bônus demográfico e a janela de oportunidade

O bônus demográfico, também conhecido como dividendo demográfico, é um fenômeno que ocorre durante o processo de transição demográfica, quando a População em Idade Ativa para desenvolver o potencial produtivo do país é maior que o número de dependentes (pessoas com menos de 14 anos e com idade superior a 65 anos). Para que ocorra o bônus demográfico, é necessário que ocorra uma combinação de situações: diminuição das taxas de fecundidade, queda das taxas de mortalidade e elevação da expectativa de vida. Tal articulação de situações propicia um perfil de famílias com menos filhos dependentes e um alargamento na expectativa de vida da população que pode ser aproveitada no mercado de trabalho. Em outras palavras, há um saldo maior da População Economicamente Ativa sobre a População em Idade Não Ativa, que pode ser aproveitado para a implementação de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento social e o crescimento econômico de um país.

O Fundo da População da Organização das Nações Unidas (UNFPA – sigla do nome em inglês United Nations Population Fund) divulgou em 2014 um relatório com algumas informações importantes sobre o bônus demográfico baseadas na realidade de vários países. Mais de cinquenta países vivem essa janela de oportunidades, com destaque para os menos desenvolvidos e em desenvolvimento. Nesses países estão aproximadamente 1,8 bilhão de jovens, entre 10 e 24 anos – 87% residem nos países periféricos do capitalismo –, que necessitam de políticas para atender às suas demandas educacionais e profissionais.

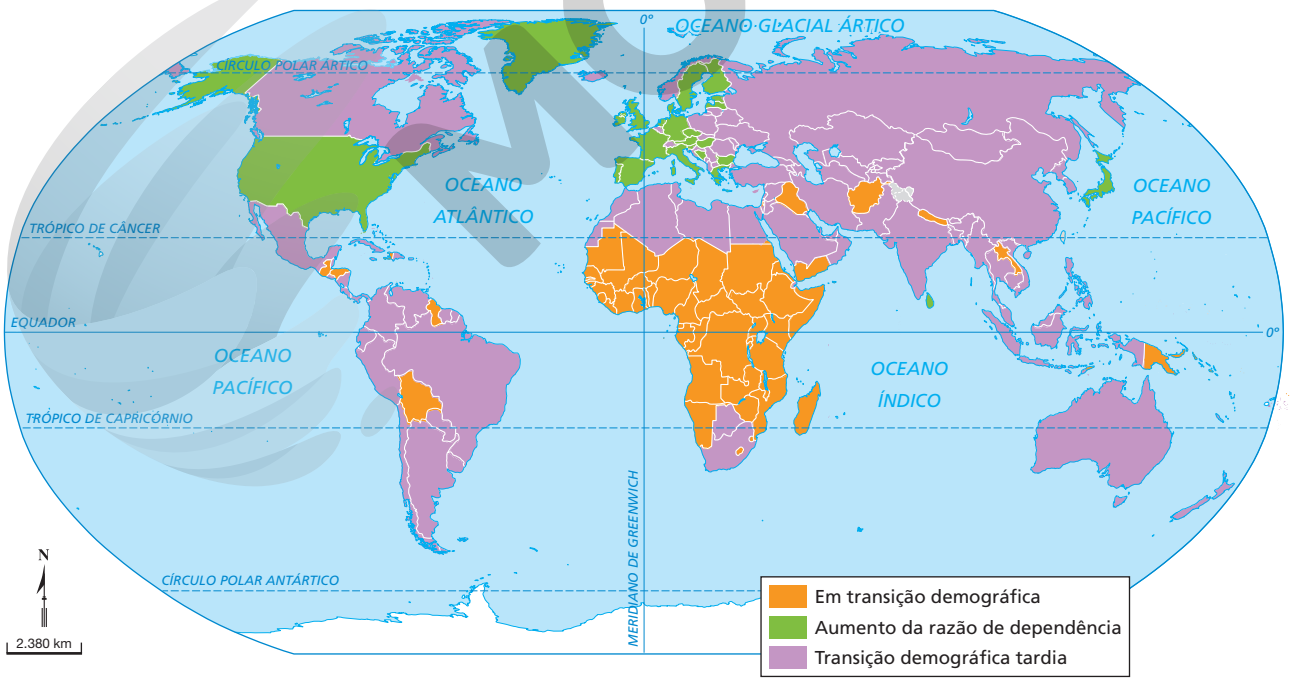
Ainda segundo a avaliação do UNFPA, o governo desses países deve investir em educação, proteção aos direitos humanos, saúde, capacitação profissional e geração de empregos, visando ao crescimento econômico inclusivo e ao desenvolvimento social. Aproximadamente um terço desses jovens estão em situação muito precária e necessitam de elevados investimentos para se tornar mais produtivos. Muitos vivem com menos de dois dólares por dia e não estudam.

Dica de *site*

ONU News

<https://news.un.org/pt/tags/populacao-mundial>
Nessa página do *site* da ONU, há diversas notícias sobre a população mundial, como a situação de migrantes e refugiados, o desenvolvimento econômico dos países e os serviços de assistência humanitária.

MUNDO: TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA – 2014



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: UNFPA. *The state of world population 2014*. New York: UNFPA, 2014. p. 18. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/EN-SWOP14-Report_FINAL-web.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

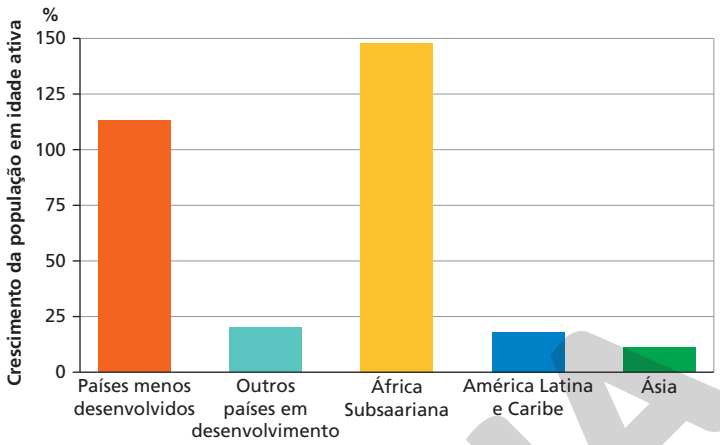
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Somente na América Latina e no Caribe existem mais de 150 milhões de jovens que precisam das ações governamentais para que os países onde vivem não percam os potenciais ganhos sociais e econômicos proporcionados pelo bônus demográfico.

A instituição sugere que os países africanos sigam o exemplo de nações do Leste Asiático, que conseguiram diminuir as taxas de fecundidade com implantação de políticas de planejamento familiar e investimento em educação. O resultado foi a elevação do Produto Interno Bruto (PIB) em pouco mais de cinquenta anos. Na avaliação do UNFPA, países da África Subsaariana poderão ter elevados ganhos sociais e econômicos com o bônus demográfico caso haja investimentos sociais adequados para aproveitar essa janela de oportunidade.

MUNDO: ESTIMATIVAS DE PORCENTAGEM DE CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO EM IDADE ATIVA (ENTRE 15 E 64 ANOS) – 2015-2050



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: UNFPA. *The state of world population 2014*. New York: UNFPA, 2014. p. 17. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/EN-SWOP14-Report_FINAL-web.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

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

ACERVO ONU BRASIL/COLETIVO NUVEM NEGRA

Jovens do Coletivo Nuvem Negra, no Rio de Janeiro. Foto de 2017. Hoje em dia, é cada vez mais comum os jovens se reunirem em coletivos buscando participação social para encarar desafios e lutas sociais de seu tempo. Esses grupos se mobilizam em busca de solução para questões diversas, como produção cultural nas periferias, inserção e condições de permanência de jovens negros na universidade, oportunidades inclusivas no mercado de trabalho, empoderamento e melhora das condições de vida das jovens.

Explore

Com base no mapa da página anterior, que relação é possível estabelecer entre a estimativa de crescimento da população em idade ativa nos países da África Subsaariana e a situação da transição demográfica em que eles se encontram?

Conexão com Ciências da Natureza (EMI3CNT207)

Reflita

Discuta com os colegas a seguinte afirmativa do representante do UNFPA no Brasil, Jaime Nadal, em uma notícia no portal da instituição: "Pessoas jovens saudáveis, educadas, produtivas e engajadas podem ajudar a quebrar o ciclo intergeracional de pobreza e contribuir mais plenamente para suas comunidades e nações".

UNFPA. Coletivos são novo modelo de mobilização entre os jovens. *Agência de Notícias UNFPA*, 7 mar. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coletivos-sao-novo-modelo-de-mobilizacao-entre-os-jovens/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

3. As teorias demográficas e suas aplicações

O crescimento populacional é motivo de atenção e preocupação há muito na história da humanidade. Os seres humanos buscaram, em diversos contextos, ampliar suas formas de subsistência para que o meio suportasse o aumento da população. As primeiras civilizações usaram os conhecimentos disponíveis para ampliar a produção de alimentos, satisfazer as necessidades alimentares de suas populações, acumular poder político e conquistar territórios.

Passaram-se vários séculos, no entanto, até que, com o desenvolvimento da demografia, fossem realizados estudos para explicar a relação entre o crescimento da população e as condições de reprodução material. Assim, foram elaboradas algumas teorias demográficas, que analisaremos a seguir, de acordo com seu contexto histórico: a primeira teoria demográfica, conhecida como Malthusiana, a Teoria Neomalthusiana e a Teoria Reformista.

Dica de *site*

Crescimento populacional

<https://m3.ime.unicamp.br/media/software/1244/>

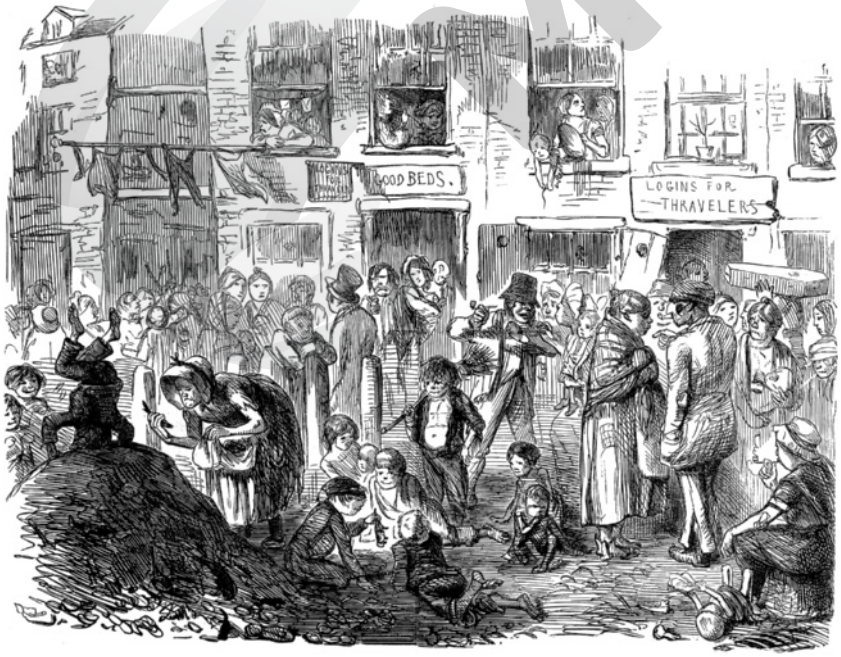
O *software* disponível *on-line* aborda didaticamente os modelos matemáticos de Malthus e de Verhulst, que representam o crescimento populacional de seres vivos em equações e gráficos.

Teoria Malthusiana

Thomas Malthus (1766-1834), economista inglês e sacerdote de uma igreja anglicana, analisou a realidade social e econômica do fim do século XVIII, marcada pelas transformações da Primeira Revolução Industrial, que gerou crescimento populacional, fome, elevados índices de desemprego, intensificação do êxodo rural e aumento das taxas de mortalidade e epidemias. Com base nesse contexto, ele formulou o princípio de que a população crescia em progressão geométrica (1, 2, 4, 8, 16, 32...), enquanto a produção de alimentos crescia em progressão aritmética (1, 2, 3, 4, 5...), aplicando um modelo matemático para simplificar os condicionantes da realidade e possibilitar uma projeção de cenários futuros. Desse modo, segundo ele, a humanidade estaria condenada a um ciclo de fome e miséria porque faltaria alimento se a população continuasse a crescer no ritmo previsto pelo modelo. Então, ele propôs um controle da natalidade por meio da "sujeição moral". De acordo com esse mecanismo, os casamentos deveriam ser cada vez mais tardios e condicionados à capacidade econômica das famílias de se sustentar. Assim, as pessoas mais pobres deveriam limitar sua reprodução e, nas famílias já existentes, deveria imperar a abstinência sexual, ou seja, as pessoas só poderiam manter relações sexuais com a finalidade de procriar.

Segundo Malthus, as guerras e as pestes poderiam ser consideradas mecanismos de controle natural do contingente populacional. Ele acreditava também que não se deveria desejar o bem-estar social, pois isso poderia estimular o crescimento da população, que não seria compensado pelo aumento da produção alimentar, e ocorreriam grandes catástrofes.

Em síntese, em sua teoria, Malthus defendia a manutenção da desigualdade social e o controle da reprodução da população. Na época, essas ideias foram contestadas por outros estudiosos da economia política. Entre as críticas estava a de que Malthus atribuía as causas de um problema social ao indivíduo. Posteriormente, o desenvolvimento tecnológico ampliou substancialmente a capacidade produtiva do campo e a oferta de alimentos, invalidando a tese de que a produção agrícola cresceria em ritmo limitado.



Uma corte para a rainha cólera, charge publicada na Revista *Punch*, de Londres, em 1852. Representação das condições de vida insalubres enfrentadas especialmente nas áreas mais pobres das cidades inglesas que se desenvolveram com a Revolução Industrial, onde havia alta incidência de doenças infectocontagiosas, como a cólera.

UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

MODERNA

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

Teoria Neomalthusiana

Com a expansão da tecnologia, a criação e a disseminação de medicamentos e medidas sanitárias básicas, na segunda metade do século XX, ocorreu uma elevação do crescimento populacional. Porém, esse crescimento, também referido como "explosão demográfica", ficou concentrado nos países menos desenvolvidos. Durante esse período, estabeleceu-se o senso comum de que o crescimento "exagerado" da população mundial seria responsável pela geração da pobreza e acarretaria a ocorrência de catástrofes humanas e ambientais. Esse ponto de vista resgatava aspectos da antiga teoria de Malthus e resultou na elaboração de uma nova teoria demográfica: a Neomalthusiana. Essa teoria foi formulada após o fim da Segunda Guerra Mundial – na Conferência de San Francisco, nos Estados Unidos, realizada para fundar a ONU – e ganhou relevância nas décadas de 1960 e 1970.

GIANLUIGI GUERCIA/AFP

Mulheres sendo orientadas a usar métodos contraceptivos modernos durante reunião de saúde organizada pela UNFPA, na província de Nampula, Moçambique. Foto de 2018.

Os neomalthusianos, também chamados "alarmistas", propunham o controle da natalidade, tendo como instrumento a ciência, para enfrentar os desequilíbrios econômicos no mundo. Eles afirmavam que a miséria e a pobreza dos países menos desenvolvidos decorriam do "superpovoamento", fruto das altas taxas de natalidade presentes nesses países. Isso resultaria em epidemias de fome, guerras, degradação ambiental, ausência de escolaridade e necessidade de uma grande prole para garantir uma velhice tranquila aos pais. Assim, os "alarmistas" propuseram como solução, assim como os malthusianos, o controle da natalidade. Esse controle deveria ser feito utilizando os métodos modernos desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial: pílulas anticoncepcionais, vasectomia e laqueadura de trompas.

Teóricos e estudiosos malthusianos e neomalthusianos são antinatalistas. A diferença entre eles estava nos métodos para controlar a população. Para os neomalthusianos, o controle de natalidade deveria ser feito preponderantemente nos países menos desenvolvidos, sem combater outros problemas socioeconômicos, como os baixos salários, as péssimas condições de vida e a falta de oferta de serviços básicos. Com o passar do tempo, a transição demográfica de vários países contribuiu para confrontar as ideias neomalthusianas, pois nas nações onde houve queda dos índices de natalidade foram implantadas políticas de bem-estar social.

A Teoria Reformista

Elaborada em meados do século XX, a Teoria Reformista pode ser considerada o inverso da neomalthusiana. Para os reformistas, a explosão populacional é consequência da pobreza e das condições econômicas a que foram submetidos os países menos desenvolvidos. Assim, defendem a ideia de que a pobreza tem causas históricas, como o processo de exploração e colonização, bem como dependência financeira e tecnológica em relação aos países desenvolvidos. Segundo os reformistas, os países pobres só conseguiriam controlar a sua expansão demográfica se conseguissem superar essa relação de dependência econômica.

No plano interno, seriam necessárias amplas reformas socioeconômicas, com redistribuição de renda, que possibilitassem a melhora nas condições de vida da população. Desse modo, com a consequente melhora dos níveis educacionais e de qualidade de vida, as famílias de países menos desenvolvidos adeririam espontaneamente aos processos de controle de natalidade, processo que ocorreu nos países desenvolvidos. Essa ideia é reforçada pelos dados observados nos países menos desenvolvidos, pois famílias que acessam a educação formal conseguem melhorar suas condições de vida e tendem a diminuir o número de filhos de forma espontânea. Essa diminuição se verifica também nas famílias de classe média desses países.

Dica de livro

População e geografia

Amélia Damiani. São Paulo: Contexto, 2001.

Nesse livro, a autora discute elementos das teorias demográficas, com destaque para o pensamento de Thomas Malthus e Karl Marx sobre a questão populacional, abordando, ainda, temas como superpopulação.

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

MODERNA

4. Estado, políticas populacionais e planejamento familiar

O que é uma política populacional? Quais são suas finalidades, sua abrangência e seus níveis de aplicação? Entende-se por política populacional uma série de ações do Estado – portanto, de caráter público – para modificar a dinâmica demográfica de determinado país ou região, abrangendo indivíduo e/ou família. Com essas medidas, busca-se interferir nas taxas de natalidade e mortalidade, além de influenciar o ritmo das migrações nesse país ou região.

De maneira geral, ao longo da história, os governos desenvolveram diferentes políticas de controle da população e do planejamento familiar. Em alguns momentos, pretendiam aumentar o tamanho da população para fins de ocupação do território, por exemplo; em outros, procuravam reduzir o contingente populacional por temor de uma possível "explosão demográfica".

Normalmente, adotam-se procedimentos para estimular o crescimento e o desenvolvimento econômico de determinadas áreas, uma vez que a população é um elemento importante das estratégias do Estado. Assim, tais políticas são alteradas de tempos em tempos, ora estimulando o crescimento populacional, por meio de incentivos à elevação da taxa de natalidade e da imigração, ora induzindo a redução da taxa de natalidade e o maior controle sobre os processos imigratórios.

As políticas populacionais podem ser aplicadas com propósitos explícitos, facilmente reconhecidos pela sociedade, e até ser implantadas por meio de uma legislação específica, mas nem sempre há transparência dos objetivos. Em meados do século XX, por exemplo, foram promovidas ações de controle da imigração no Brasil. Em uma delas, o governo federal sancionou uma lei que regulava a entrada de imigrantes de origem asiática no território brasileiro.

Podemos caracterizar as ações do Estado relacionadas ao controle populacional pelo caráter de implantação: democrático ou autoritário. O exemplo recente mais conhecido de caráter autoritário é o chinês. A Suécia, por sua vez, apresenta um modelo de política populacional democrática. Esses modelos serão discutidos adiante.

No contexto das políticas populacionais, discute-se o **planejamento familiar**, que não pode ser resumido ao acesso e ao uso de contraceptivos modernos. Ele abrange o exercício de **direitos reprodutivos**, que se apoiam na escolha livre e responsável da mulher, do homem e do casal em relação à oportunidade, ao número e ao período de sua vida reprodutiva para ter filhos. Além disso, inclui a educação sexual – que engloba o acesso ao conhecimento sobre o funcionamento do corpo humano e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), as formas de estabelecer relações sexuais seguras e os cuidados com a concepção e a contraconcepção.

Apesar de se reconhecerem avanços nessa área, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere ao planejamento familiar, pois mais de 200 milhões de mulheres necessitam de serviços de saúde e acesso a métodos contraceptivos modernos. No entanto, por motivos religiosos, culturais e econômicos, não conseguem ter a assistência necessária.

OMS. *World Health Statistics 2018*. p. 5. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272596/9789241565585-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 5 fev. 2019.

Reflita

De que modo o conhecimento sobre o planejamento familiar e os direitos reprodutivos pode influenciar a mudança de atitudes e comportamentos dos jovens em relação à saúde sexual e reprodutiva? Discuta esse assunto com os colegas.

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT207)

REPRODUÇÃO - ACERVO MUSEU DA IMIGRAÇÃO, SÃO PAULO

Imigrantes italianos desembarcando na estação da Hospedaria em São Paulo, SP. Foto de c. 1907. Na virada do século XIX para o XX, adotou-se uma política de estímulo à entrada de imigrantes no Brasil, com o subsídio para o deslocamento de famílias, no contexto do fim da escravidão.

MODERNA

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

O caso da Europa Ocidental

Depois da crise econômica mundial de 1929 e da Segunda Guerra Mundial, a economia capitalista apresentava-se em crise em razão da grande devastação social e econômica causada nos países diretamente envolvidos no conflito. Diante dessa situação, em diversos países capitalistas desenvolvidos, foi implementado o *Welfare State* ("Estado de bem-estar social"), procurando diminuir a vulnerabilidade da economia a crises com maior intervenção do Estado. Buscava-se, com isso, promover políticas assistenciais para atender às necessidades básicas da população, como moradia, saúde, educação e segurança, mediante maior taxação sobre as empresas e os rendimentos das classes sociais mais abastadas, promovendo a redistribuição de renda.

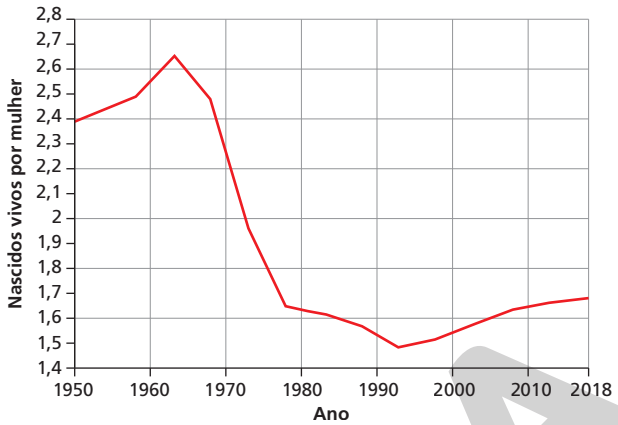
Graças a esse modelo de Estado, estabeleceu-se nos países do continente europeu um sistema de previdência social equilibrado, que pôde garantir aos trabalhadores uma renda segura para a velhice, possibilitando também a aplicação de recursos para atender a outras áreas sociais. Além disso, o bom funcionamento da previdência social nesses países fortaleceu o que, em economia, chama-se poupança interna, isto é, o montante de capital nacional disponível. A existência de uma boa poupança interna disponibilizou uma quantia maior de capital para ser empregado nos próprios países, gerando mais investimentos, que resultaram em mais oportunidades de trabalho e também aumentaram o consumo.

Esses países europeus completaram o processo de transição demográfica em meados do século XX. Aos poucos, a estrutura familiar foi alterada, pois uma mudança social, entre várias outras, foi decisiva: o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho. Por essa razão, pelo aumento da escolaridade e pela adoção de um padrão de consumo cada vez mais elevado, decorrente da ampliação do poder de compra, as famílias incorporaram também outros valores.

A partir de meados da década de 1960, o declínio da natalidade e o aumento da expectativa de vida configuraram o início do processo de envelhecimento da população. Nas décadas seguintes, com o planejamento familiar, a formação da família era cada vez mais tardia, e o número de filhos por casal reduziu. Como isso contribuiria para a redução da PEA no futuro, os governos dos países europeus passaram a implementar políticas populacionais democráticas de estímulo ao crescimento demográfico.

Na Suécia, adotaram-se medidas de crescimento populacional a partir da década de 1930. O governo, prevendo forte declínio das taxas de natalidade no país, aprovou uma reforma social ampliando o Estado de bem-estar social, por meio de medidas que garantiram a segurança social para estimular o aumento da população. Promoveu, então, uma série de ações para garantir a melhora das condições de vida da população sueca e mais acesso aos bens de consumo duráveis e não duráveis.

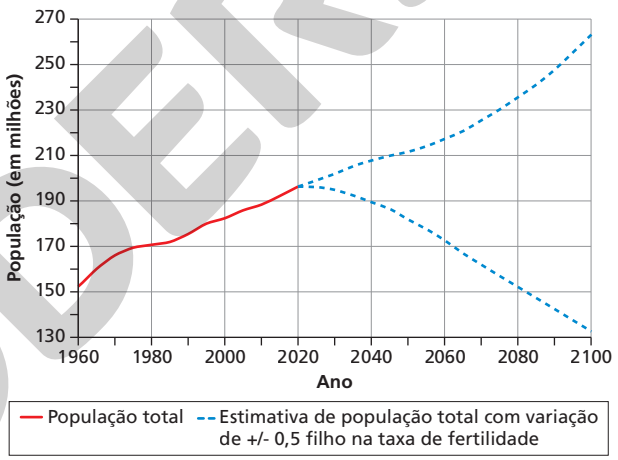
EUROPA OCIDENTAL: TAXA DE FERTILIDADE – 1950-2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: ONU. *World population prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Graphs/Probabilistic/POP/TOT/926>. Acesso em: 5 fev. 2020.

EUROPA OCIDENTAL: POPULAÇÃO TOTAL – 1960-2100



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: ONU. *World population prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Graphs/Probabilistic/POP/TOT/926>. Acesso em: 5 fev. 2020.

Explore

De que modo o aumento ou a diminuição de 0,5 na taxa de fertilidade dos países da Europa Ocidental afetará o tamanho da população entre 2020 e 2100?

Mais recentemente, outros países da Europa Ocidental também procuraram adotar medidas para estimular o crescimento populacional, pois registram baixas taxas de natalidade preocupantes para a economia – uma vez que isso eleva a razão de dependência. Entre essas medidas estão o aumento do tempo de licença-maternidade e a licença remunerada para os pais após o nascimento de um filho.

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

MODERNA

O caso chinês

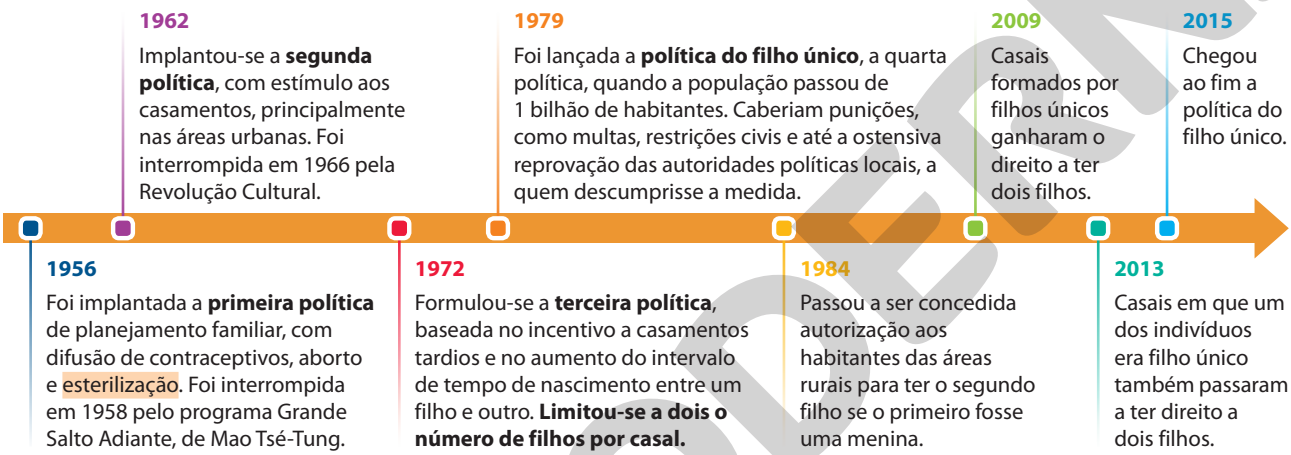
Como vimos, as teorias demográficas afetaram a formulação de políticas populacionais em diversos países ao longo do século XX. Na China, cuja população sempre foi uma das maiores do mundo, o governo impôs medidas drásticas para limitar a taxa de natalidade a partir de meados do século XX, com base nos pressupostos malthusianos e neomalthusianos, pois acreditava que a questão do crescimento demográfico chinês era grave e comprometeria as condições socioeconômicas do país.

Diante do grande crescimento populacional, o governo implantou quatro campanhas de controle demográfico, detalhadas na linha do tempo a seguir. A introdução da **política do filho único** gerou consequências negativas, pois a China é um país de tradições culturais milenares, de costumes conservadores e arraigados.

Esterilização: procedimento cirúrgico que torna um indivíduo infértil.

Para a maior parte da população, ainda concentrada no meio rural, o papel da mulher na sociedade é inferior ao do homem. Em razão disso, faz parte do modo de vida chinês a concepção de que a sobrevivência da família deve ser garantida pela força da mão de obra masculina, e, de modo geral, é considerado um misto de desonra e tragédia pessoal o fato de não gerar um filho do sexo masculino.

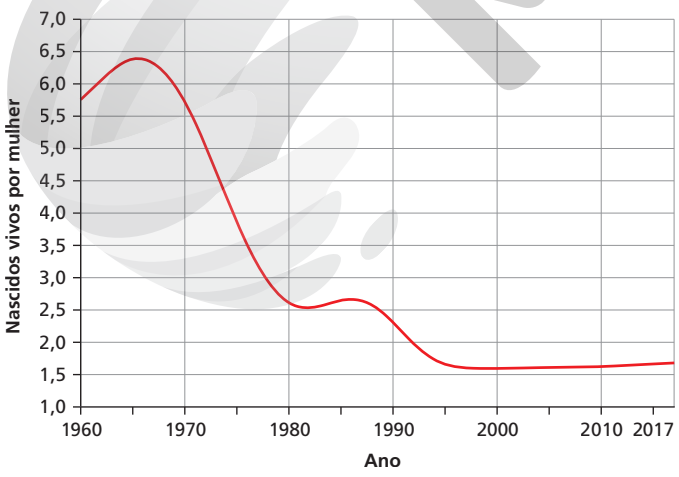
CHINA: AS QUATRO POLÍTICAS POPULACIONAIS



Os acontecimentos não foram representados em escala temporal.

Fonte: elaborado com base em SANJUAN, Thierry. *Atlas de la Chine*: les nouvelles échelles de la puissanse. Paris: Autrement, 2018. p. 28.

CHINA: TAXA DE FERTILIDADE – 1960-2017



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: BANCO MUNDIAL. Fertility rate, total (births per woman): China. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN?locations=CN>. Acesso em: 4 fev. 2020.

Nesse contexto, a política de controle da população ocasionou aumento na taxa de aborto – a maioria realizada quando os casais notavam que teriam uma filha – e abandono de bebês do sexo feminino. Outra consequência grave dessa política foi o aumento desproporcional da população masculina. Esse desequilíbrio entre a população masculina e feminina, segundo estudos demográficos, pode ocasionar, no futuro, desafios para a reposição populacional do país.

No início do século XXI, entretanto, a China passou por importantes transformações. Entre 2005 e 2015, seu PIB triplicou, superando 10 trilhões de dólares. O país se integrou economicamente ao mundo e assumiu o papel de "usina de força de trabalho" exportadora. Além disso, apresentou taxas crescentes de urbanização, que devem continuar a aumentar até 2050. No entanto, diante da combinação de crescimento rápido com os desequilíbrios na população, a China revogou a política do filho único em 2015.

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

MODERNA

Casos de países menos desenvolvidos e em desenvolvimento

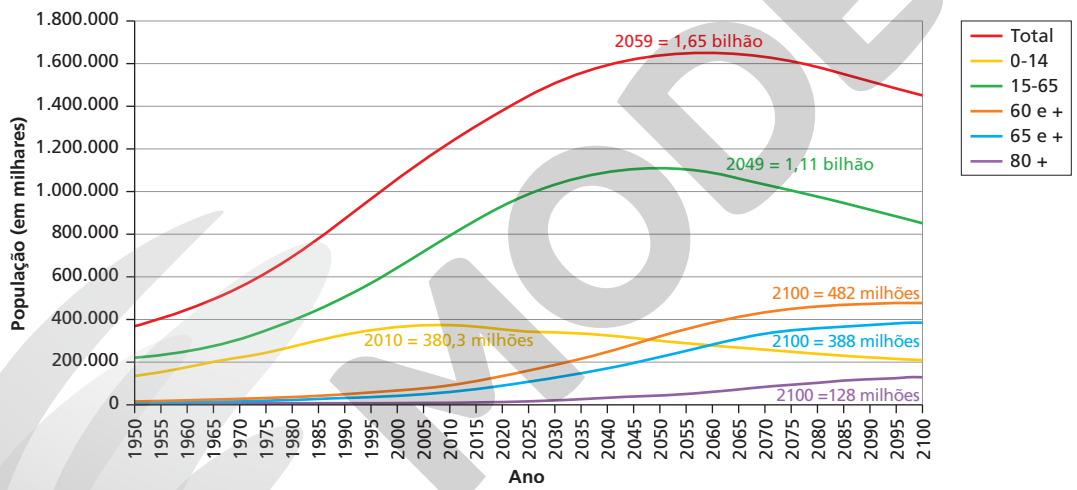
No decorrer do século XX, as taxas de mortalidade declinaram na maioria dos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, na periferia do sistema capitalista. Isso decorreu da chamada **revolução médico-sanitária**, que propiciou o controle de doenças e epidemias, iniciando-se nesses países o processo de transição demográfica. Houve, então, elevação da expectativa de vida e, ao mesmo tempo, em alguns casos, diminuição das taxas de mortalidade infantil. Associadas a isso, permaneceram elevadas as taxas de natalidade, provocando grande incremento da população. Diante desse quadro demográfico, diferentes governos adotaram medidas antinatalistas.

A Índia, por exemplo, que abriga a segunda maior população do mundo – 1,339 bilhão de habitantes, em 2017 –, desenvolve políticas de planejamento familiar e controle demográfico desde 1952. A primeira política foi pautada no incentivo à constituição de famílias pequenas, com apenas dois filhos, e no desenvolvimento de programas de orientação à população para usar métodos contraceptivos. Em poucos anos, houve redução do número médio de filhos por mulher: de seis para três.

Na atualidade, são realizadas outras campanhas para o controle de natalidade no país, como o incentivo à gestação tardia, a proibição de participação em concursos públicos para quem tem mais de dois filhos e a realização de esterilização em massa, por meio de campanhas governamentais. Em 2013, foram realizadas, gratuitamente, mais de 4 milhões de laqueaduras, especialmente nos estados mais pobres do país e com elevadas taxas de natalidade.

Apesar disso, a população indiana segue com crescimento elevado, e, de acordo com projeções da ONU, o país será o mais populoso do planeta na segunda metade do século XXI, com 1,6 bilhão de habitantes. O gráfico abaixo representa a dinâmica da população indiana, por faixa etária, entre 1950 e 2100 (projeção).

ÍNDIA: POPULAÇÃO TOTAL E POR GRUPOS ETÁRIOS – 1950-2100 (PROJEÇÃO)



Fonte: ALVES, José Eustáquio Diniz. População da Índia: bônus demográfico e envelhecimento. *EcoDebate*, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2019/07/12/populacao-da-india-bonus-demografico-e-envelhecimento-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

Também no continente africano, as taxas de natalidade ainda são muito elevadas, principalmente nos países ao sul do Saara, com destaque para Angola e Mali, com 44 nascimentos por mil habitantes, e Zâmbia, com 42 nascimentos por mil habitantes. Em alguns países, como o Níger – que apresenta a maior taxa de fertilidade do mundo –, são realizadas ações de planejamento familiar. Agentes de saúde, em clínicas móveis, viajam pelo interior do país distribuindo preservativos para ambos os sexos, pílulas anticoncepcionais e dispositivos intrauterinos. Entre as resistências encontradas por esses agentes estão questões religiosas e culturais – por exemplo, no país, geralmente são os homens que decidem quantos filhos as esposas terão.

A realização de cortes nos gastos sociais de países da África Subsaariana – em especial, nas despesas com educação –, em razão de ajustes no modelo econômico adotado por esses países entre as décadas de 1970 e 1990, refletiu-se no aumento da taxa de fertilidade no período. Isso atesta a relação direta entre acesso à educação e mudança do comportamento reprodutivo das mulheres.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ERICSON GUILHERME LUCIANO
MODERNA

Conexão com Matemática (EM13MAT104)

5. População, desenvolvimento e IDH

As teorias sociais contemporâneas baseiam-se no conceito de desenvolvimento, que, inicialmente, esteve ligado à ideia de crescimento econômico. No entanto, há intenso debate sobre essa questão e diferentes linhas de pensamento a respeito de desenvolvimento. Conforme a vertente que se popularizou com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), apenas a prosperidade econômica não qualifica o desenvolvimento de um país. As transformações na qualidade de vida e no bem-estar das pessoas devem estar associadas ao crescimento econômico e ser acessíveis a todos para que se atinja o estágio de pleno desenvolvimento. É importante que as necessidades básicas, como saúde, educação, transporte, oportunidades de emprego e lazer, de toda a população, sejam satisfeitas e que haja garantia de liberdades econômicas e políticas. É insuficiente, portanto, apenas obter um aumento da renda *per capita*.

Assim, o Pnud estabeleceu um índice universal para analisar as condições de vida das pessoas. Esse indicador recebeu o nome de **Índice de Desenvolvimento Humano** (**IDH**). Elaborado em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, com a colaboração de Amartya Sen – economista indiano ganhador de um Prêmio Nobel –, o IDH é um instrumento eficiente para analisar a qualidade de vida considerando-se três dimensões básicas: saúde, educação e renda.

A **saúde**, dimensão caracterizada pela possibilidade de ter uma vida longa e saudável, é avaliada com a coleta dos dados de expectativa de vida ao nascer, pois os países mais bem posicionados são os que têm melhores condições médico-hospitalares e de saneamento. Em contrapartida, nos países em que essas condições são precárias, as taxas de mortalidade são elevadas e, consequentemente, a expectativa de vida é reduzida.

A **educação**, dimensão ligada à habilidade de adquirir conhecimento, é avaliada pela média do número de anos de estudo e também pela expectativa de anos de estudo por habitante. Esses dados indicam o acesso ao conhecimento.

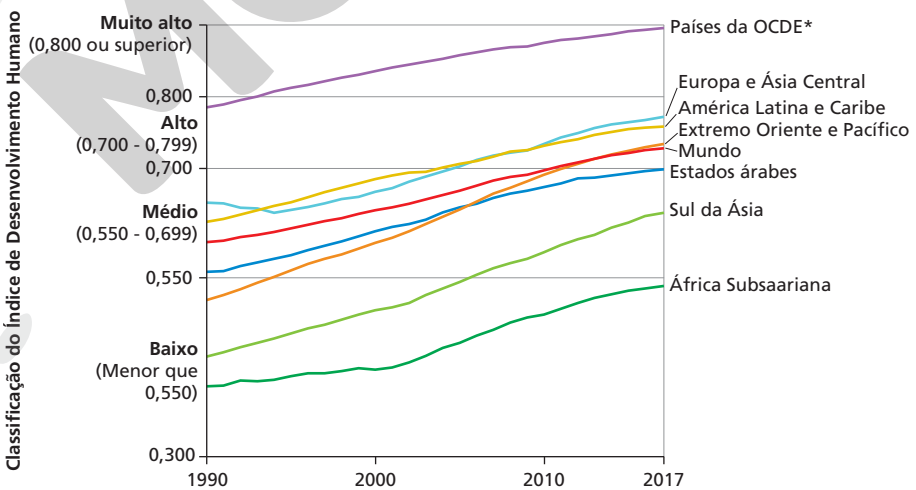
Já a **renda**, dimensão que se vincula à conquista de um padrão de vida digno, é medida pelo Rendimento Nacional Bruto (RNB) *per capita*. O RNB é semelhante ao PIB, porém um pouco mais completo. No PIB somam-se unicamente as riquezas produzidas por um país; já no RNB, acrescentam-se a esse valor as transferências de renda internacionais. Desse modo, o dado inclui tanto as quantias de dinheiro enviadas para o exterior quanto as remessas de capitais externos, aquelas provenientes de cidadãos residentes em outros países ou os recursos de investimento externo, por exemplo. Depois de contabilizado, o RNB é ajustado *per capita*, ou seja, dividido pelo número de habitantes. O cálculo do RNB *per capita* leva em conta também a Paridade do Poder de Compra (PPC) das moedas locais. A PPC evita que as contas sejam feitas em dólares estadunidenses, o que pode causar distorções por causa das variações nas taxas de câmbio.

Com base nos cálculos do índice, que varia de 0 (menos desenvolvido) a 1 (mais desenvolvido), é conferida uma pontuação a cada país, que pode ter desenvolvimento humano muito elevado, elevado, médio e baixo. Observe o gráfico a seguir.

Explore

Depois de quase três décadas da criação do IDH, o que o gráfico revela sobre o desenvolvimento humano dos países da América Latina e do Caribe? O que isso pode ocultar sobre a realidade e os desafios sociais e econômicos de cada país nesse período?

MUNDO: IDH POR REGIÃO – 1990-2017



Fonte: UNDP. *Human development indices and indicators*: 2018 statistical update. New York: UNDP, 2018. p. 3. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

*Com a imagem histórica de "clube dos países ricos", por ter como fundadores países desenvolvidos, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é integrada por 36 países e tem por objetivo a adoção de padrões comuns de políticas públicas.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

MODERNA

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

Brasil: população e IDHM

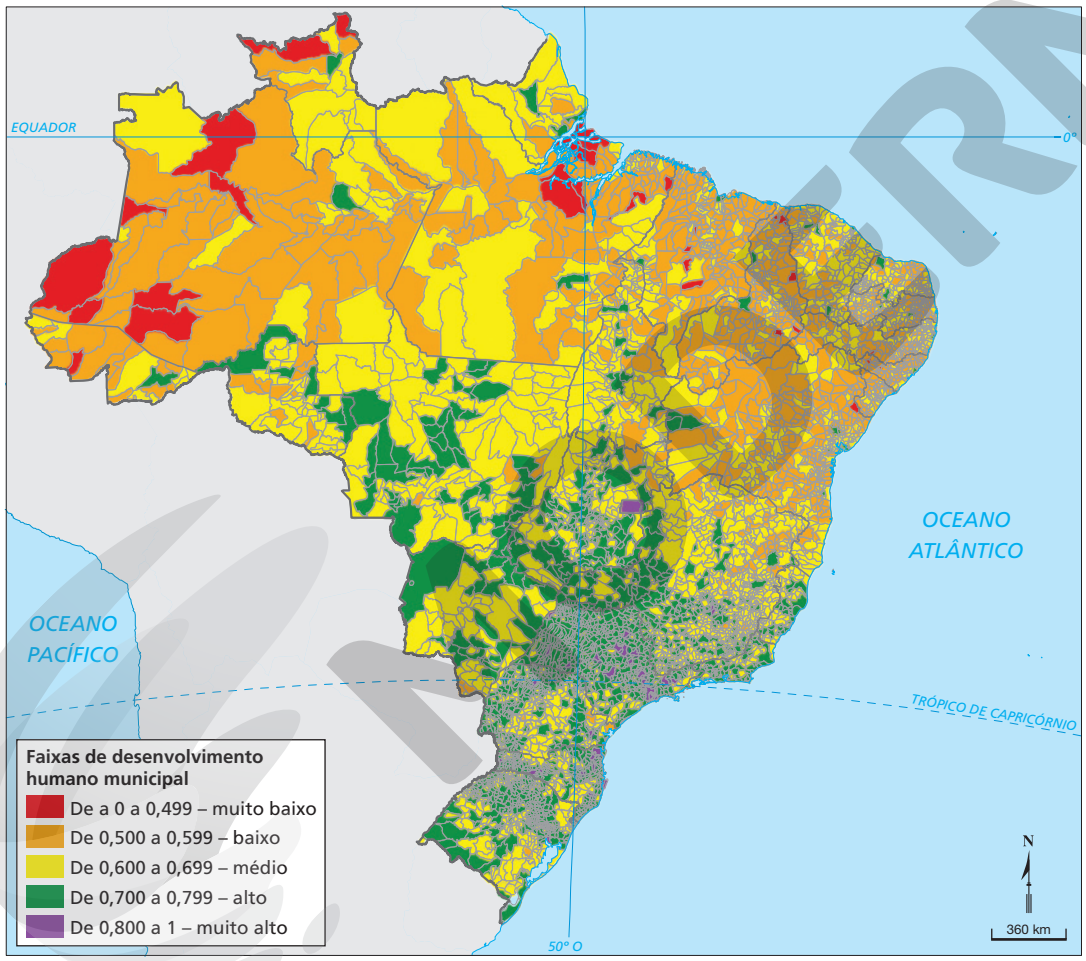
Desde a década de 1990, os avanços relativos ao desenvolvimento humano incluíram o Brasil no lento processo que se denominou "ascensão do Sul", caracterizado pelo avanço socioeconômico de vários países emergentes do hemisfério sul no cenário mundial. A conjuntura socioeconômica, sobretudo na América Latina, transformou-se significativamente em meados dos anos 2010, atenuando o ritmo de melhoria de desenvolvimento humano sustentado nos anos anteriores.

Em sua atuação no Brasil, o Pnud adaptou o IDH à escala municipal, gerando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com o objetivo de avaliar a qualidade e as condições de vida no país. Assim como no IDH, o cálculo desse índice se baseia nas dimensões de **longevidade**, **educação** (escolaridade e frequência escolar) e **renda** para medir o desenvolvimento humano dos municípios e varia de 0 a 1. Para calcular o IDHM, utilizam-se os dados do censo demográfico, refletindo as disparidades socioespaciais do país.

Reflita

Avaliar a qualidade de vida e o bem-estar de uma população envolve uma análise qualitativa complexa de suas condições de vida. Em sua opinião, que outras dimensões, além daquelas que compõem o IDH, você proporia para realizar essa análise?

BRASIL: IDHM – 2010



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: PNUD. *O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. Brasília: Pnud, Ipea, FJP, 2013. p. 42. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

Dica de *site*

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home>

Nesse *site*, é possível acessar dados do IDHM do Brasil e outros indicadores sociais da realidade brasileira, como os relacionados a trabalho e habitação.

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

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. **(UFSM-RS)**

"Desde que passou a se organizar socialmente, a espécie humana buscou também soluções para sua sobrevivência. A utilização do conhecimento geográfico permitiu ao ser humano reconhecer paisagens e lugares de acordo com o clima, o relevo, a cultura e os recursos naturais disponíveis. Agora que o ser humano já ocupa quase todo o planeta e as informações são transmitidas com rapidez e em grande volume, é praticamente impossível entender e acompanhar mudanças, fatos ou fenômenos sem conhecer geografia."

ALMEIDA, L. M. A. de; RIGOLIN, T. B. *Fronteiras da globalização*: o mundo natural e o espaço humanizado. 2. ed, v. 1. São Paulo: Ática, 2014. p. 9. (Adaptado)

O texto destaca a geografia como uma ciência para entender o mundo porque o espaço geográfico

a) envolve uma análise considerando essencialmente os elementos naturais.

b) abrange as transformações das paisagens a partir de uma única escala temporal.

c) expressa a desarticulação entre os elementos naturais e os construídos pelos homens.

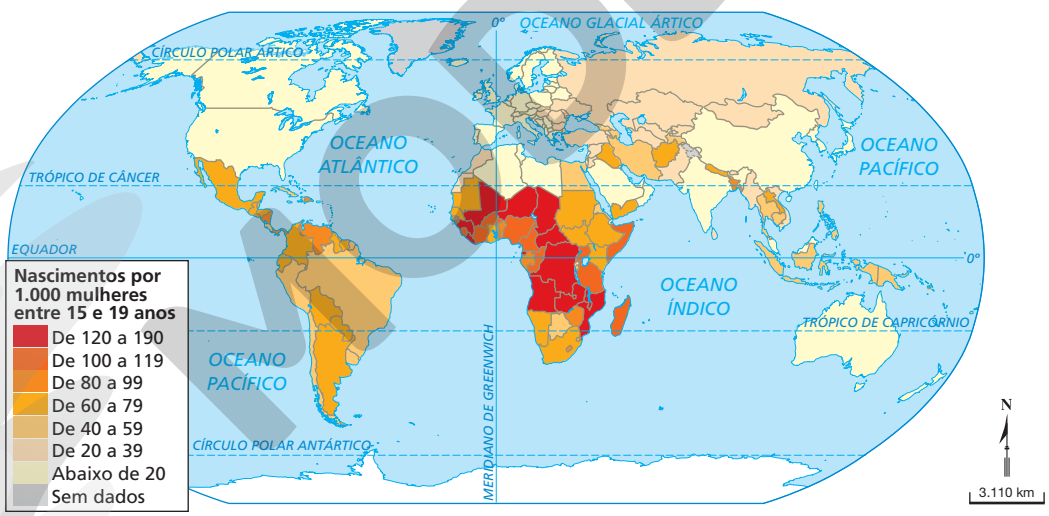
d) constitui uma visão de que os elementos culturais de uma paisagem são determinados pelos naturais.

e) engloba a combinação entre elementos naturais e construídos pelo ser humano, as pessoas, mercadorias, finanças e informações.

2. Analise o mapa abaixo e, depois, faça o que se pede.

MUNDO: TAXA DE NATALIDADE ENTRE ADOLESCENTES – 2015-2020

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: ONU. *World Population Prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_DataBooklet.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

a) Elabore um pequeno texto apresentando suas principais conclusões sobre a taxa de natalidade entre adolescentes de 15 a 19 anos no mundo, levando em consideração a transição demográfica dos países.

b) Explique a relação entre gravidez precoce e planejamento familiar.

3. **(Enem-MEC)**

"Os países industriais adotaram uma concepção diferente das relações familiares e do lugar da fecundidade na vida familiar e social. A preocupação de garantir uma transmissão integral das vantagens econômicas e sociais adquiridas tem como resultado uma ação voluntária de limitação do número de nascimentos."

GEORGE, P. *Panorama do mundo atual*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. (Adaptado)

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

Em meados do século XX, o fenômeno social descrito contribuiu para o processo europeu de

a) estabilização da pirâmide etária.

b) conclusão da transição demográfica.

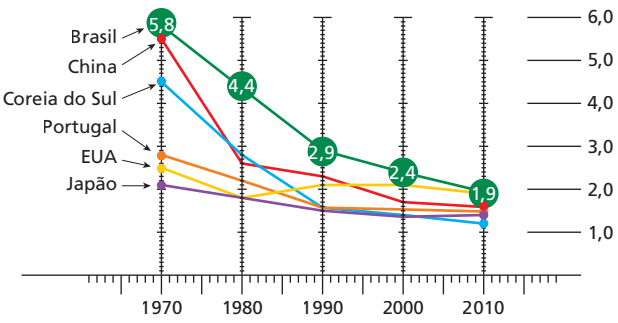
c) contenção da entrada de imigrantes.

d) elevação do crescimento vegetativo.

e) formação de espaços superpovoados.

4. (Enem-MEC) O número de filhos por casal diminui rapidamente. Para a maioria dos economistas, isso representa um alerta para o futuro.

TAXA DE FECUNDIDADE TOTAL



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/02/o-problema-economico-criado-pela-breducao-da-taxa-de-natalidadeb.html>. Acesso em: 20 out. 2015. (Adaptado)

Uma consequência socioeconômica para os países que vivenciam o fenômeno demográfico ilustrado é a diminuição da

a) oferta de mão de obra nacional.

b) média de expectativa de vida.

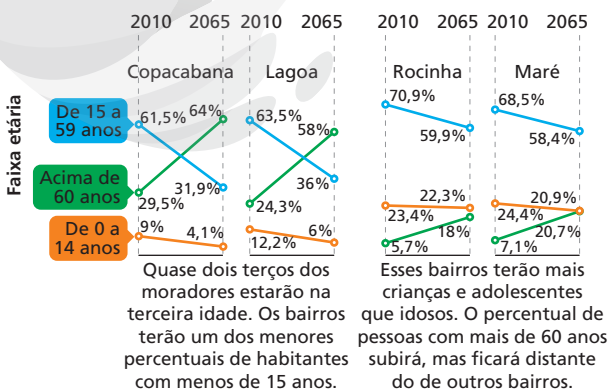
c) disponibilidade de serviços de saúde.

d) despesa de natureza previdenciária.

e) imigração de trabalhadores qualificados.

5. (UERJ-RJ)

FAIXAS ETÁRIAS DA POPULAÇÃO EM QUATRO BAIRROS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO ATÉ 2065



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Quase dois terços dos moradores estarão na terceira idade. Os bairros terão um dos menores percentuais de habitantes com menos de 15 anos.

Esses bairros terão mais crianças e adolescentes que idosos. O percentual de pessoas com mais de 60 anos subirá, mas ficará distante do de outros bairros.

Adaptado de *O Globo*, 21 fev. 2016

Comparando as projeções para Copacabana e Lagoa com aquelas para Rocinha e Maré, no ano de 2065, aponte dois indicadores demográficos relevantes para explicar o contraste verificado. Justifique sua resposta.

Conexão com Matemática (EM13CHS304)

6. O crescimento populacional pode ser investigado tanto para as populações humanas como de outros seres vivos. Esse fenômeno pode ser representado por diferentes modelos matemáticos, que possibilitam realizar projeções e estimativas. No caso de bactérias em laboratório – cuja reprodução ocorre por fissão binária – em condições estáveis e recursos suficientes, por exemplo, imagine uma população que aumenta 90% de tamanho a cada hora. O modelo de Malthus pode ser aplicado em casos de crescimento constante e é determinado pela seguinte equação: $P(n) = P(0) \cdot (x)n$, sendo $P(0)$ a população inicial, n o período de tempo e x a taxa de crescimento.

a) Se a população inicial de bactérias for de 300.000, depois do período de uma hora, qual será seu tamanho? E após três horas?

b) Por que um modelo matemático de crescimento exponencial como esse é insuficiente para projetar o crescimento de populações humanas?

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LP12)

7. Leia o trecho a seguir e, com base em seus conhecimentos e em fontes de informação confiáveis, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "O IDH como instrumento de caracterização das desigualdades socioespaciais: desafios para o desenvolvimento humano". Tendo em vista o respeito aos direitos humanos, elabore uma proposta de intervenção sugerindo medidas que assegurem o direito à vida e à segurança pessoal, às condições básicas de subsistência e à educação.

"As sociedades mais igualitárias tendem a produzir melhores resultados na maioria dos parâmetros relativos ao desenvolvimento humano – desde a gravidez na adolescência às taxas de suicídio – do que as sociedades desiguais. Essa conclusão é corroborada por estudos realizados em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esses aspectos societais do desenvolvimento têm sido subestimados nas anteriores concepções do desenvolvimento, mas revelam-se agora elementos essenciais de qualquer percurso de desenvolvimento viável e desejável a longo prazo."

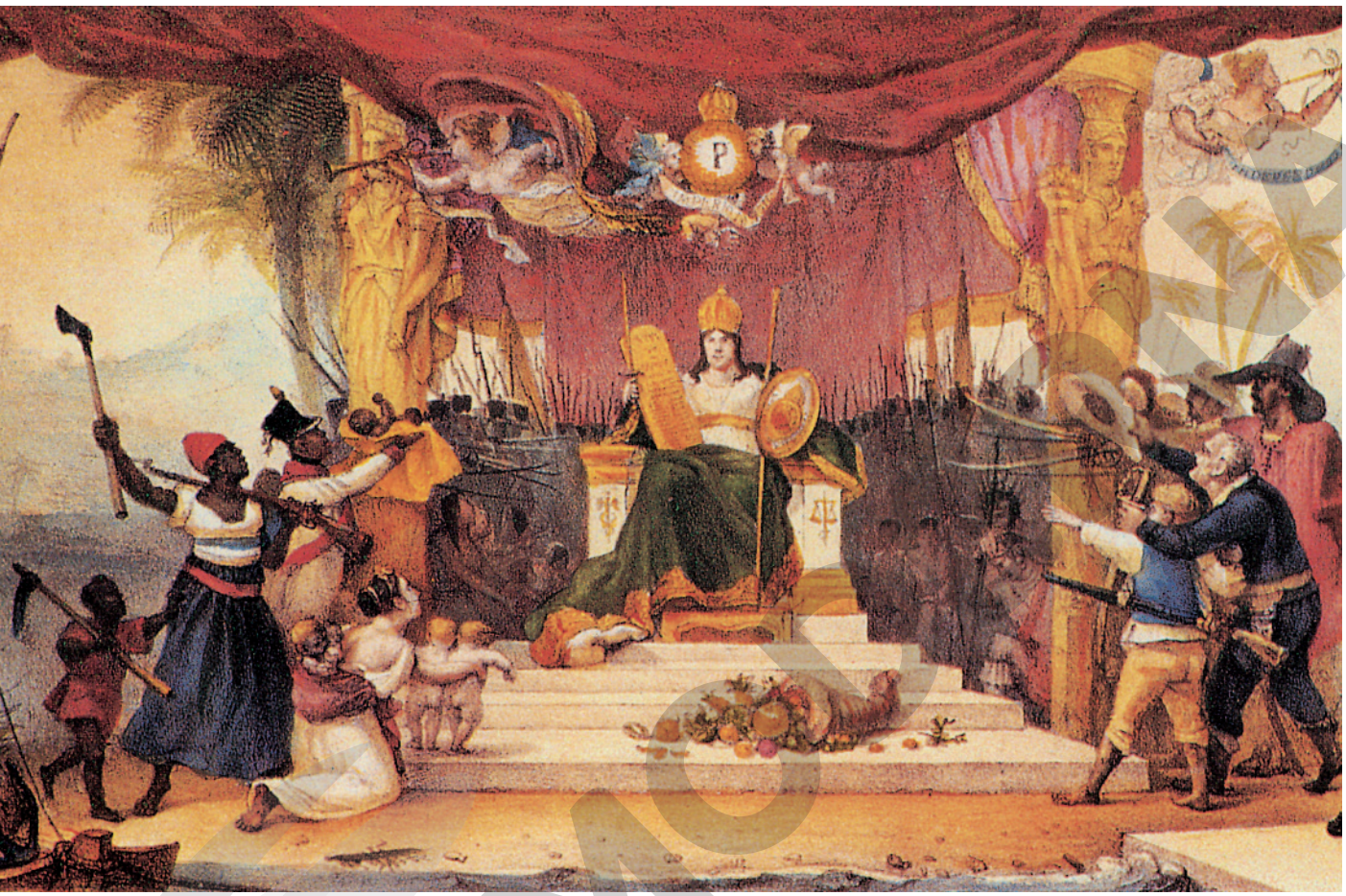
PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2013*: a ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado. Nova York: Pnud, 2013. p. 3. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_portuguese.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

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

MODELO

CAPÍTULO

5 A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império



JEAN-BAPTISTE DEBRET - MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

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

Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no teatro da corte por ocasião da coroação de dom Pedro I, imperador do Brasil, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839.

Conversa inicial

No século XIX, disseminou-se a ideia de que as pessoas não deveriam mais servir a um rei ou a um líder religioso, civil ou militar, mas a sua pátria, regida por uma constituição. Para se sentirem pertencentes a uma pátria, as pessoas precisavam ter uma identidade comum. A elaboração dessa identidade comum para os indivíduos que vivessem sob o mesmo Estado se espalhou pouco a pouco pela Europa e pela América.

Após o Brasil se tornar independente de Portugal em 1822, o império se viu diante da tarefa de organizar o Estado e de construir uma nacionalidade que projetasse uma imagem do Brasil para as nações estrangeiras, e também envolvesse os brasileiros em uma identidade, não importando o quanto a realidade de cada um deles fosse distinta desse projeto imperial.

1. A gravura de Jean-Baptiste Debret é considerada o primeiro símbolo do Brasil independente. De que maneira ele buscou representar a formação da nação?
2. Pensando na dimensão continental do país, é possível falar em apenas uma identidade nacional? Quais são os elementos presentes em seu cotidiano que o identificam como brasileiro?

1. A consolidação da nação: cidadania, história, literatura e identidade nacional

No Brasil, ideias como a de **nação** e a de **nacionalismo** chegaram com mais força a partir da segunda metade do século XIX. O Brasil, como Estado, existia desde a independência, em 1822, mas as pessoas não se reconheciam como brasileiras. Como transformar a multiplicidade de culturas, províncias e realidades existentes aqui em uma nação? Como fazer uma população tão diversa sentir-se parte da mesma comunidade política? Como representar o país e sua gente?

Na tentativa de construir uma **identidade nacional**, o governo imperial criou instituições que se dedicavam à escrita de uma história oficial, com o objetivo de produzir costumes e uma cultura em comum para a "nação brasileira", que encobrisse a realidade cultural complexa e as desigualdades sociais, políticas e econômicas presentes no território.

Em 1838, foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A instituição ganhou notoriedade e abrangência durante o governo de dom Pedro II, empenhando-se em elaborar uma identidade para a nação de cunho fortemente patriótico.

O historiador Francisco Adolfo de Varnhagen destacou-se na instituição. Nas páginas de sua obra *História geral do Brasil* (publicada em dois volumes, um em 1854 e o outro em 1857), a natureza do país se convertia em temática cultural, representando o vigor e o desenvolvimento da nação. Se aqui não havia castelos medievais ou igrejas renascentistas à moda europeia, havia o maior dos rios e a mais bela vegetação.

Para criar a ideia de uma história, uma paisagem e uma cultura "genuinamente" brasileiras, muitos pintores e escritores integrantes do Romantismo procuravam valorizar em suas obras as especificidades que diferenciariam o Brasil dos outros países. Nesse projeto de nação idealizado e concebido por intelectuais contratados ou financiados pelo Estado, o indígena foi transformado em símbolo nacional.

Em 1856, Gonçalves de Magalhães publicou o poema épico *A confederação dos Tamoios*, inaugurando o Indianismo. Nos poemas e romances dessa escola literária, as narrativas eram repletas de atos de bravura e gestos de sacrifício nos quais o indígena brasileiro foi transformado em exemplo a ser seguido pela nação. O escritor José de Alencar ampliou essa idealização nas obras *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1869), representando uma nação formada pela união harmônica entre portugueses e indígenas. Nessas obras, ele foi responsável pela construção de um mito de origem para a nação brasileira.

Dom Pedro II, o mecenas
O imperador atuou como grande incentivador do projeto artístico que procurava construir uma memória visual dos principais momentos da presença portuguesa no Brasil. Ele financiou o trabalho de diversos artistas ligados à Academia Imperial de Belas Artes, fundada em 1820 por dom João VI, para criar uma iconografia idealizando os portugueses, os indígenas, o imperador e a paisagem.

VICTOR MEIRELLES - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

Primeira missa no Brasil, pintura de Victor Meirelles, 1860. Nessa obra, a fundação do Brasil é simbolizada como um encontro pacífico e ordenado entre os portugueses, representados pelo Estado e a Igreja (no centro da imagem), e os indígenas.

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

MODERNA

JOSÉ MARIA MEDEIROS - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

Iracema, pintura de José Maria Medeiros, 1884. Na pintura, a personagem Iracema é representada de acordo com os valores românticos que aparecem na obra de José de Alencar: a virtude, a passividade, o sacrifício e a natureza idealizada.

No final da década de 1870, a temática indigenista foi difundida na Academia Imperial de Belas Artes. Os artistas ligados a esse instituto representavam em suas obras o indígena como um "bom selvagem" tropical, coerente com o olhar de quem descreve de longe a realidade. A maioria desses artistas vivia no exterior.

Já a escravidão, a instituição que alicerçava o país, foi apagada da narrativa usada para representar o Brasil como "civilizado" diante do mundo europeu e na comparação com os seus vizinhos republicanos. Além disso, em razão das teorias raciais, segundo as quais os negros eram considerados biologicamente menos evoluídos do que indígenas e europeus, os elementos da cultura africana, as comidas, as danças, as religiões, as festas, os idiomas etc. foram ignorados pelo discurso oficial do império.

Reflita

Na tentativa de construir uma identidade nacional, os escritores e artistas que participaram do Romantismo idealizaram os indígenas com base nos valores europeus. Como essa representação romântica influencia a compreensão sobre a cultura e os modos de vida dos indígenas na atualidade? De que maneira é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e ao mesmo tempo diversificada? Debata essas questões com os colegas.

A desigualdade de direitos no Brasil imperial

As tentativas de criar uma identidade comum contrastavam com as distinções sociopolíticas sancionadas pela Constituição de 1824.

O texto constitucional, por exemplo, definia um processo eleitoral dividido em etapas: na primeira, todos os homens livres que tivessem renda anual mínima de 100 mil-réis podiam participar da escolha do corpo eleitoral, formado por homens livres com renda anual mínima de 200 mil-réis; na segunda, o corpo eleitoral escolhia os deputados e senadores. Só podiam se candidatar a esses cargos os homens católicos com renda anual mínima respectivamente de 400 e 800 mil-réis. Essa divisão censitária criou uma oposição entre cidadãos passivos (excluídos do direito ao voto) e ativos (subdivididos em votantes, eleitores e elegíveis).

Os alforriados nascidos no Brasil não tinham direito a voto na segunda etapa mesmo que comprovassem a renda anual estipulada. Além disso, o texto constitucional excluía desse direito todos os escravizados, indígenas, homens menores de 25 anos (a não ser os casados), religiosos regulares e criminosos. Pelo costume, as mulheres estavam excluídas do direito de participar das eleições, embora não houvesse nenhuma recomendação específica no texto constitucional.

A Constituição de 1824 não alterou o regime escravista existente, e os indígenas nem foram mencionados na lei. Nesse sentido, nascer no território regido pela Constituição não significava desfrutar de todos os direitos civis e políticos. O projeto de nação imaginado e o discurso oficial encobriam diversas tensões sociais, as quais acabaram motivando violentos conflitos entre a população e os governantes. A seguir, vamos estudar alguns deles.

A Constituição de 1824 foi imposta por dom Pedro I para o estabelecimento de um governo brasileiro fundamentado na monarquia e na hereditariedade. Segundo o texto constitucional, eram reconhecidos como brasileiros os portugueses que mantiveram residência no país após a proclamação da independência, os filhos de pais ou mães brasileiros residentes em país estrangeiro e todos os nascidos no Brasil, livres ou libertos. Entretanto, foram estipulados critérios censitários restritivos para a participação política na vida do império.

Censitário: relativo a quem paga censo, ou seja, um rendimento tributável por motivos eleitorais ou para o exercício de algum tipo de direito.

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

2. Vozes dissonantes: as rebeliões regenciais e a Revolução Praieira

Em 1831, diante de um grande isolamento político e sob ameaça do exército, dom Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara. Como o príncipe tinha então apenas 5 anos de idade, foi inaugurado um período em que o país foi governado por regentes. O **período regencial** se estendeu até 1840.

Por causa da abdicação de dom Pedro I, esse período foi marcado pela sensação de "vazio de poder" e por diversos problemas sociais, como a miséria e a grande desigualdade social. Diante dessa combinação de fatores, ocorreram diversas rebeliões em todo o país, entre as quais destacamos a Cabanagem, a Farroupilha, a Revolta dos Malês, a Sabinada e a Balaiada. É importante perceber que o termo *rebeliões* ameniza o fato de que foram guerras civis duríssimas e extremamente violentas. Lembrá-las dessa forma mostra o quanto a história nacional do Brasil está longe de ser pacífica.

A Cabanagem

A Cabanagem reuniu grupos sociais muito distintos e teve início em 7 de janeiro de 1835 com a revolta dos "cabanos", pessoas muito pobres que viviam em cabanas às margens dos rios, na província do Grão-Pará. Os rebeldes (indígenas, mestiços e negros, em sua maioria) alegavam que a regência não escolhia presidentes comprometidos com os problemas locais. Eles foram liderados por Antônio Vinagre e seu irmão, Francisco, além de Batista Campos, Eduardo Francisco Nogueira Angelim e Félix Antônio Clemente Malcher.

No mês de agosto, quando o movimento já havia recuado, o regente Diogo Feijó enviou o marechal Jorge Rodrigues para assumir a presidência do Grão-Pará, indicação que desagradou a população. Com isso, a revolta ganhou novo fôlego e iniciou-se uma luta acirrada, conhecida como uma das mais violentas do período.

Os cabanos praticaram todo tipo de violência: escravizados amarraram seus antigos senhores no tronco e aplicaram-lhe chicotadas; indígenas recrutados à força mataram comandantes e oficiais e assumiram suas fardas e patentes. Quanto mais o movimento se radicalizava, maior era a autonomia alcançada por negros e indígenas, e crescia o papel de lideranças de origem africana na rebelião.

A repressão regencial, no entanto, foi extremamente dura e ainda mais violenta do que as ações dos rebeldes. A revolta começou a ser reprimida em 1836, quando o militar Francisco José de Sousa Soares de Andrea, afastado do exército por ser extremamente violento, foi enviado pelo governo do Rio de Janeiro. Andrea ordenou a execução de uma série de castigos físicos e fuzilamentos, considerando todos os que não fossem brancos como degenerados. Ao mesmo tempo, obrigou todos os que considerava brancos a se alistar e a lutar contra os rebeldes, suspendendo os direitos individuais, uma das principais conquistas da Constituição de 1824.

A revolta foi contida somente quatro anos depois, em 1840. Posteriormente, Andrea foi convocado a dar explicações ao Parlamento por causa da intensidade da repressão que levou a cabo no conflito.

REGÊNCIA: PRINCIPAIS REVOLTAS

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: *IstoÉ Brasil, 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 57.

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

MODERNA

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

Monumento em homenagem a Anita Garibaldi na Praça República Juliana, em Laguna, Santa Catarina. Foto de 2019.

A Revolução Farroupilha

A Revolução Farroupilha começou em 1835, no Rio Grande do Sul, e durou até o início do Segundo Império. A elite gaúcha sentiu-se prejudicada com o aumento dos impostos sobre as propriedades rurais e sobre os principais produtos da região (o charque, o couro e os muares), favorecendo a importação de países vizinhos. Além disso, os rebeldes estavam descontentes com o combate do governo ao contrabando do charque e passaram a exigir a renúncia do presidente da província. Com a recusa dessa exigência, o partido político dos "farrapos", amparado por um movimento armado composto principalmente de peões e escravizados, aclamou o líder do movimento, Bento Gonçalves, como presidente da província.

Após tomar Porto Alegre e com o auxílio de Anita Garibaldi e seu esposo, Giuseppe Garibaldi, que posteriormente exerceria papel fundamental nos conflitos da unificação italiana, os "farrapos" fundaram em 1836 a República Rio-Grandense (ou de Piratini) e avançaram para Santa Catarina e Laguna, onde fundaram, em 1839, a República Catarinense (ou Juliana). A revolta foi contida apenas em 1845 por Luís Alves de Lima e Silva, o duque de Caxias.

Com a assinatura da Paz de Ponche Verde, os "farrapos" encerraram o movimento. Foi atendida boa parte de suas reivindicações, como a possibilidade de escolher o presidente de província se desejassem. Além disso, obtiveram do governo imperial a promessa de que os oficiais do exército farroupilha passariam para o exército imperial com os mesmos postos que ocupavam, concedendo-se liberdade aos escravizados que combateram na revolução.

JOSÉ CARLOS DAVES/FUTURA PRESS

Desfile em comemoração à Revolução Farroupilha em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foto de 2019.

MODERNA

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

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

JEAN-BAPTISTE DEBRET - MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

Cirurgião negro colocando ventosas, de Jean-Baptiste Debret, 1826. Nessa imagem, à esquerda, é representado um escravizado mulçumano com trajes tradicionais de sua religião.

A Revolta dos Malês

A expressão *malê* vem de *imalê*, que na língua iorubá (de um grupo étnico-linguístico africano) significa "muçulmano". Os malês eram, portanto, os africanos muçulmanos de língua iorubá, conhecidos também, na Bahia, como nagôs.

O levante urbano de escravizados islamizados na Bahia teve início na madrugada de 25 de janeiro de 1835. Na época, Salvador abrigava aproximadamente 65.500 habitantes, dos quais cerca de 40% eram escravizados. Do restante da população, mais da metade era formada por africanos e seus descendentes. Isso explica, em parte, o temor da elite local, que se alastrou por todo o território brasileiro.

O aspecto religioso é fundamental para compreender a revolta. O islamismo, no Brasil, era uma religião exclusivamente africana, com potencial para unir escravizados e libertos de várias origens e levá-los a contestar o estatuto da escravidão, combinando religião e rebelião. Além de fornecer uma linguagem comum aos revoltosos e moderar as diferenças étnicas e culturais na comunidade, o islamismo ditou os princípios do enfrentamento. Em respeito ao protocolo militar muçulmano, os rebeldes não invadiram residências particulares, não mataram os proprietários de escravizados, não incendiaram a cidade; lutaram somente contra as forças organizadas para combatê-los.

O núcleo da revolta foi o ataque que um grupo de aproximadamente sessenta homens fez à Câmara Municipal de Salvador para libertar um dos líderes malês mais estimados da cidade, Pacífico Licutan. Sua prisão era fruto das dívidas vencidas de seu senhor, que teve os bens confiscados em benefício de seus credores.

Estima-se que cerca de seiscentas pessoas participaram do movimento, que foi duramente reprimido em menos de 24 horas, mas, assim como outros movimentos da época, despertou entre as elites brasileiras o que veio a se chamar de haitianismo. Estima-se que nos confrontos morreram cerca de oitenta pessoas: setenta rebeldes e dez homens das forças policiais da Bahia. Os revoltosos que sobreviveram foram condenados, entre outras punições, à expulsão do Brasil e à pena de morte.

A rebelião foi derrotada, mas isso não significou o fim da luta pela liberdade. Ainda no século XIX, a resistência à escravidão seria intensificada pela atuação de diversos agrupamentos sociais.

Dica de jogo

Sociedade Nagô – O Resgate

Lançado em 2018 por uma *startup* de *games* educacionais e o com apoio financeiro do governo da Bahia, este jogo retrata a Revolta dos Malês. Alterna missões no meio digital e tarefas no mundo não digital, promovendo um diálogo do tempo presente com o período em que a Revolta aconteceu, em 1835.

Haitianismo: o termo começou a ser usado para designar o medo que parte dos integrantes da elite do século XIX tinha de que ocorressem revoltas populares inspiradas no movimento de independência do Haiti, que foi majoritariamente conduzido por grupos de negros e mestiços.

MODERNA

ROMILDO DE JESUS/FUTURA PRESS

Edifício da Câmara Municipal de Salvador, Bahia, construído em 1549. Foto de 2015. No dia 7 de novembro de 1837, os rebeldes invadiram o prédio da Câmara e decretaram a independência da província.

Sabinada

Na Bahia, o clima de agitação social estava relacionado a diversos fatores, entre eles a acentuada queda na exportação do açúcar, principal produto da economia baiana. A situação afetava particularmente a vida dos mais pobres, pois a oferta de empregos diminuía e era acompanhada de uma alta no preço dos produtos de primeira necessidade.

Além dessas questões específicas, a Bahia estava, desde as guerras pela independência, profundamente relacionada aos conflitos políticos do império, persistindo na província também um claro sentimento antilusitano, pois os portugueses monopolizavam o comércio e ocupavam altos cargos administrativos, políticos e militares.

Em 1837, descontentes com o aumento de impostos e a retirada da autonomia da província, integrantes da elite da Bahia se organizaram em um movimento liderado pelo médico Francisco Sabino Álvares da Rocha Vieira, que deu nome à revolta. Seu objetivo era fundar uma "República Bahiense".

> "[...] com o controle da cidade nas mãos, [os revoltosos] mandaram abrir a Câmara Municipal e convocaram sessão extraordinária onde lavram a ata fundando formalmente o movimento. [...] Contando com a assinatura de 105 homens, a província se declarava 'inteira e perfeitamente desligada do governo central do Rio de Janeiro' considerando-se um 'Estado livre e independente'. [...] Interessante notar que, dias depois, um novo documento assinado por 29 pessoas acrescentava uma retificação estabelecendo que a independência só valeria durante a menoridade do príncipe Pedro. Assim, o que parecia ser uma declaração total de autonomia passou a incluir um registro de fidelidade à monarquia e ao seu futuro imperador [...]".
>
> SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 258.

Explore

Explique a ambiguidade dos participantes da Sabinada. Quais seriam os motivos dos revoltosos para esse comportamento?

Mesmo com essa declaração de fidelidade ao futuro imperador, o governo reprimiu a revolta logo no ano seguinte. Morreram em combate aproximadamente 1.260 rebeldes e seiscentos soldados. Cerca de 2.989 rebeldes foram presos; outros 1.520 foram deportados para o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, e por lá aguardaram julgamento. Os africanos livres foram mandados de volta para a África. O líder da revolta, Sabino Vieira, foi anistiado e morreu de tuberculose na província de Goiás.

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

Balaiada

Desde a independência política do Brasil, o Maranhão passou a lidar com os mesmos problemas das demais províncias: a interferência do poder central na escolha dos presidentes de província e a alta tributação. Além disso, a região atravessava ainda um período de crise, em virtude da concorrência que o algodão, principal produto local, sofria no mercado internacional. A queda dos preços, associada ao aumento de impostos, tornava as condições de miséria e opressão cada vez piores.

Isso explica, em parte, a revolta que ganhou corpo no final do período regencial. Ela era um pouco diferente das rebeliões anteriores: os participantes eram majoritariamente homens pobres (vaqueiros, artesãos e balaios, entre outros), mestiços e escravizados, em luta contra os grandes proprietários locais.

Em 1838, a revolta teve início. As filhas de Manuel Francisco dos Anjos, apelidado de Balaio, pois era artesão e vendedor de balaios, foram vítimas de violência por parte da polícia local. Diante da impunidade, Balaio resolveu formar um bando privado para vingar-se, aterrorizando o interior maranhense.

No mesmo período, o vaqueiro Raimundo Gomes, o Cara Preta, invadiu a cadeia pública de Vila da Manga, pequeno distrito da região, e soltou seu irmão, o político José Egito. Em comum, os dois homens compartilhavam a descrença nas autoridades locais. Logo se juntaram e passaram a destruir e saquear fazendas, tomando, em 1839, a cidade de Caxias. Essa foi a principal conquista do levante. Organizou-se, então, um governo provisório, com a adoção de algumas medidas emergenciais: a decretação do fim da Guarda Nacional (baluarte do poder militar dos grandes proprietários) e a expulsão dos portugueses residentes na cidade.

Desse momento em diante, o movimento tomou proporções maiores. Líderes quilombolas, como Cosme Bento de Chagas, o Preto Cosme, juntaram-se à causa. O líder africano adotou o título de "Dom Cosme Bento das Chagas, tutor e imperador da liberdade", e fundou, em Lagoa Amarela, o maior quilombo da história do Maranhão. No auge da rebelião, chegou a comandar aproximadamente 3 mil quilombolas em luta contra a regência e as autoridades locais.

Apesar do sucesso inicial, a revolta foi sufocada em 1841 pelo militar Luís Alves de Lima e Silva, comandante com experiência nas guerras de independência na Bahia e na Cisplatina, que mais tarde seria conhecido como duque de Caxias, uma referência à cidade que ele ajudou a recuperar dos revoltosos. O saldo de mortos, entre sertanejos e africanos escravizados, somou aproximadamente 12 mil pessoas.

Dica de livro

Balaiada: a guerra do Maranhão

Iramir Araujo, Ronilson Freire e Beto Nicácio. São Luís: Dupla Criações, 2017.

Nessa obra, o historiador e roteirista Iramir Araujo e os desenhistas Ronilson Freire e Beto Nicácio transportam a história da Balaiada para o universo dos quadrinhos. Com base em pesquisas sobre os eventos e os costumes dos maranhenses na época dos conflitos, o livro reconta a história da guerra do Maranhão do ponto de vista de seus personagens principais: Raimundo Gomes, Francisco dos Anjos e Cosme Bento.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Ruínas do Forte da Balaiada em Caxias, Maranhão. Foto de 2014. No alto do Morro do Alecrim, o forte foi o local que abrigou os homens comandados pelo duque de Caxias.

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

MODERNA

Visões da Balaiada

Toda narrativa sobre o passado envolve uma série de escolhas. O que é narrado, como é narrado e os elementos que mobilizamos na narrativa são questionamentos fundamentais no exercício crítico da análise histórica. Além disso, essas perguntas indicam que as representações sobre o passado são, em todos os casos, espaços de disputas que ocorrem e se processam no presente. Por isso, há uma relação tão próxima entre memória e história.

Leia dois relatos que ilustram diferentes visões do mesmo evento. O primeiro foi retirado do livro *O exército na história do Brasil*. Já o segundo é um cordel, divulgado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Texto 1

"A Balaiada foi um movimento subversivo irrompido em uma pequena vila maranhense que se alastrou por toda Província e ameaçou as regiões vizinhas. Recebeu o nome de Balaiada em referência a um de seus líderes, um fabricante de balaios Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, apelidado Balaio. Era um típico representante do Nordeste, homem resistente, de tez morena e cabeça achatada.

Se a separação maranhense tivesse se consumado, causaria grande transtorno em nossa configuração territorial, afetando a integridade nacional.

Raimundo Gomes tornou-se um perigo para a ordem pública, já que era chefe de uma revolta sem ideal, sem bandeira, e sem outros objetivos senão o saque e a obtenção de vantagens pessoais. 'O colorido político era aí mero pretexto para demonstrações do mais desenfreado banditismo sertanejo', escreveu Hélio Vianna".

CARVALHO, Luiz Paulo Macedo (coord.). *O exército na história do Brasil*. Biblioteca do Exército: Rio de Janeiro/Odebrecht: Salvador, 1998. v. 3, p. 1-2.

Texto 2

"Foi em mil e oitocentos / No ano de trinta e oito / Quando explodiu a Balaiada / Com muitos cabras afoitos / Pra agarrar a burguesada / E (ó) cortar-lhe o pescoço. [...]

A Província naquela época / Tinha problemas sociais / Sofriam caboclos e negros / Com os preconceitos raciais / Fome, 'pega', desemprego / Tudo consta nos anais. [...]

Esses negros organizados / Chamados de quilombolas / Viram na Balaiada / Que era chegada a hora / Da liberdade sonhada / Renascer naquela aurora.

Cosme Bento das Chagas / Logo então se destacou / E lá de Lagoa Amarela / Três mil negros libertou / E com tal valentia cega / A Balaiada engrossou.

Ali Negro Cosme implantou / Uma conceituada escola / Para ensinar ler e escrever / A toda massa quilombola / Queria o líder dizer: / 'Façamos nossa história.' [...]

Na história que tem nos livros / Escritos pela burguesia / Cosme é o grande bandido /

(Ora vejam, quem diria!) / E Luís, racista assumido / É o herói duque de Caxias."

CRUZ, Magno José. A epopeia dos guerreiros balaios na versão dos oprimidos. 2. ed. São Luís: Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1998. p. 4-9.

Questões

Responda no caderno.

1. Leia as referências bibliográficas dos textos e relacione-as à perspectiva adotada por cada um deles.
2. Compare as duas visões sobre a Balaiada.
3. Como essas narrativas podem ser utilizadas por diferentes grupos no presente?

Busto em homenagem ao duque de Caxias inaugurado em 1969, em Caxias, Maranhão. Foto de 2014.

Memorial da Balaiada em Caxias, Maranhão. Inaugurado em 2005, em frente à Praça Duque de Caxias, o memorial narra a história pela perspectiva dos populares. Foto de 2014.

FOTOS: CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

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

Representação de rua do centro de Recife, gravura de F. Krauss e Emil Bauch, 1870. Coleção Lygia e Newton Carneiro Junior, São Paulo. No centro dessa cidade, localizava-se a Rua da Praia, que deu origem ao nome "praieiros".

Revolução Praieira

Em julho de 1840, Pedro de Alcântara, com 14 anos e 7 meses de idade, tornou-se o governante do país e foi aclamado dom Pedro II. Ele somente poderia assumir o trono aos 18 anos, mas a ideia corrente era a de que o fortalecimento do Poder Executivo com a posse imperador, atuando também com o Poder Moderador, poderia garantir a manutenção da ordem e da unidade territorial. Assim, graças a uma emenda constitucional, o príncipe não teve de aguardar a maioridade.

Apesar do revezamento no poder existente entre os partidos Liberal e Conservador, a situação política no Segundo Reinado não foi ordeira nem pacífica. No Nordeste, o clima de disputa resultou em importantes e significativos confrontos. Em Pernambuco, por exemplo, os integrantes mais radicais do Partido Liberal se organizaram em torno da fundação do Partido Nacional Pernambucano em 1842. As reivindicações do grupo circulavam em jornais da província, como o *Diário Novo*, localizado na Rua da Praia, motivo pelo qual ficaram conhecidos como "praieiros".

Nos primeiros anos da década de 1840, os praieiros, insatisfeitos com a política conservadora local, promoveram uma série de agitações, encontrando respaldo nas camadas mais baixas da população. O novo partido, apoiado por comerciantes, jornalistas, advogados e bacharéis, conseguiu eleger ampla maioria para Assembleia Provincial em 1844. No ano seguinte, os "praieiros" conseguiram indicar o nome de um aliado para a presidência da província.

O ambiente político se tornou cada vez mais tenso e, em 1848, quando os conservadores tomaram o poder no Rio de Janeiro, houve uma rebelião. O estopim da revolta liberal foi o afastamento do líder praieiro Antônio Pinto Chicorro da Gama da presidência da província, cargo que ocupava desde 1845. Em seu lugar, foi nomeado o político conservador mineiro Herculano Ferreira Pena. Com os conservadores no principal cargo político da região, gradativamente os liberais mais exaltados foram sendo destituídos dos postos da administração provincial. Essa era a fagulha que faltava para o início de um enfrentamento armado entre as duas facções.

Os praieiros propuseram para a província de Pernambuco uma série de medidas políticas inovadoras, como a abolição da escravidão, o voto universal, a liberdade de imprensa e o regime republicano. Os integrantes do movimento dominaram Recife por um breve período, mas foi no interior, com o apoio dos sertanejos, que conseguiram resistir até 1849. Nesse ano, viram-se isolados por falta de apoio dos liberais do restante do país. Além disso, os principais líderes do movimento foram condenados à prisão perpétua. Mesmo assim, os revoltosos resistiram por mais um ano, sob a liderança do capitão Pedro Ivo Veloso da Silveira, preso posteriormente pelas tropas legalistas.

MODERNA

3. O fim do tráfico, a Lei de Terras e a questão indígena

O governo, ao promover a política de construção de uma identidade nacional, ignorou as violentas revoltas que se estenderam por todo o período regencial e as que adentraram o governo de dom Pedro II. Além disso, esforçou-se para encobrir a diversidade e a efetiva presença indígena no país, bem como a existência de tráfico de escravizados para o Brasil, que só foi formalmente proibido em 1831, como parte do acordo de reconhecimento da independência do Brasil, mediado pela Inglaterra.

Por causa desse acordo, o governo brasileiro estabeleceu uma lei que proibiu o tráfico de escravizados para o país. A medida, contudo, não surtiu efeito. Então, a Inglaterra aprovou a lei Bill Aberdeen, em 1845, que permitia que os traficantes de escravizados fossem julgados pelos tribunais da Inglaterra, intensificando a fiscalização. Com essa lei, ocorreram tensões entre Inglaterra e Brasil, que só abrandaram cinco anos depois, em 1850, quando o império extinguiu de fato o tráfico de escravizados por meio da Lei Eusébio de Queirós.

Dados sobre entrada de escravizados, ver *Brasil*: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 223.

A partir de então, o capital que era antes investido no tráfico passou a ser direcionado para outras atividades, ligadas, sobretudo, à cafeicultura e ao mercado financeiro. Outros efeitos da lei foram a redução da entrada de escravizados no país – de cerca de 260 mil, entre 1846 e 1850, para pouco mais de 6 mil nos cinco anos seguintes –, o consequente aumento do preço desse tipo de mão de obra e o estímulo à vinda de imigrantes europeus para o país.

No mesmo ano em que se promulgou a Lei Eusébio de Queirós, foi lançada a Lei de Terras, que regulamentou o acesso a lotes públicos somente por meio de compra. A lei teve o efeito de dificultar o acesso às terras por parte dos libertos e de obrigar os imigrantes a trabalhar nas lavouras de café, impedindo-os de fixar-se em terras desocupadas.

Mas de onde vinham tais terras? A Lei de Terras tornou públicas as imensas parcelas do território ocupadas por indígenas de diferentes etnias. Tais terras foram consideradas "devolutas", ou seja, puderam ser compradas por particulares. Se o indígena idealizado do passado era exaltado, os indígenas vivos eram vistos como um problema para a unidade nacional e o "avanço civilizatório".

Aos indígenas que se rebelassem, o Estado brasileiro respondia com guerras e repressão ou com os aldeamentos, recriados por meio de um decreto do imperador Pedro II, assinado em 1845. A ideia era integrar os indígenas à nação como trabalhadores rurais, reunindo-os em aldeias chefiadas por religiosos, que deveriam catequizá-los. Aos nativos foram impostas tentativas de proibição de uso de sua língua materna. Além disso, havia o estímulo à miscigenação com os habitantes das vilas e povoados próximos. Na prática, tentava-se apagar a identidade indígena.

Consulte os critérios adotados nesta coleção para a grafia dos nomes dos povos indígenas no *Capítulo 1*, página 14.

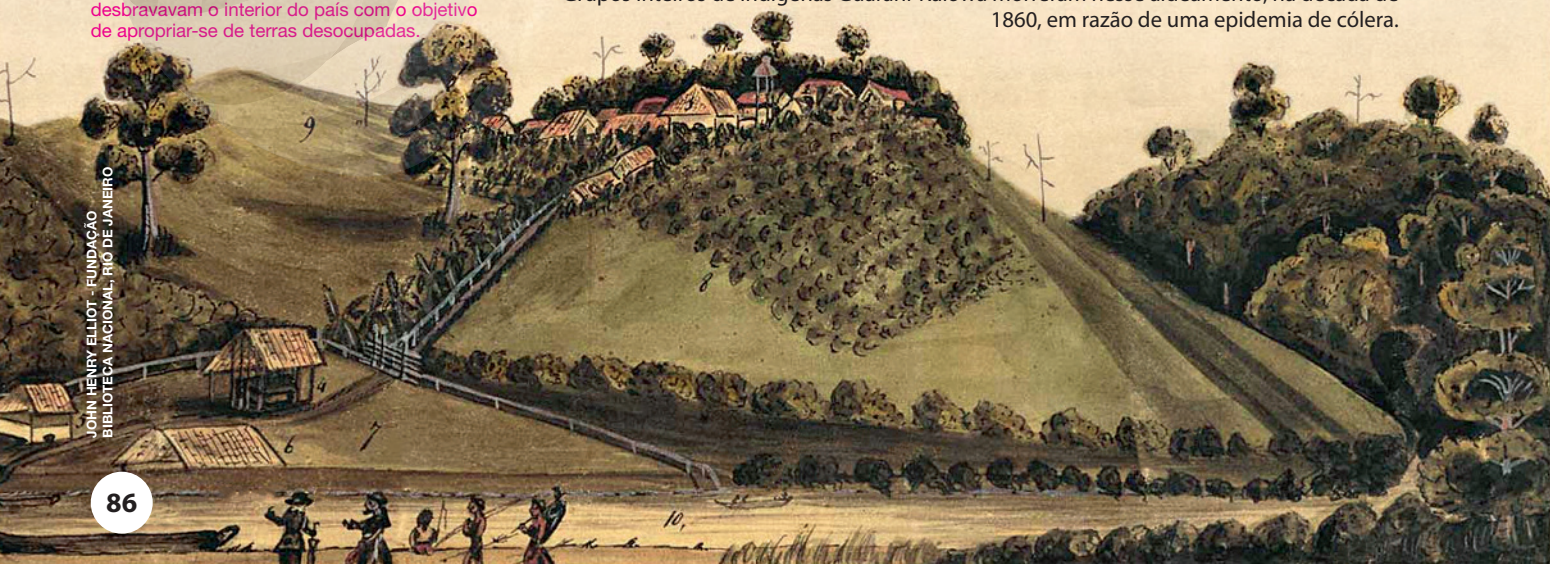
ESCRAVIZADOS: PREÇO MÉDIO

Período	Preço em mil-réis
1843-1847	550$000
1848-1852	649$500
1853-1857	1:177$500
1858-1862	1:840$000
1863-1867	1:817$000
1868-1872	1:792$500
1873-1877	2:076$862
1878-1882	2:882$912
1883-1887	1:882$912

Fonte: MARTINS, José de Souza. *O cativeiro da terra*. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 27.

Desde 1822, a posse das terras era dada a quem primeiro as ocupasse. Com a Lei de Terras, o governo pretendia sanar os diversos conflitos entre grandes proprietários e colonos que desbravavam o interior do país com o objetivo de apropriar-se de terras desocupadas.

Representação do aldeamento de São Pedro de Alcântara, gravura de John Henry Elliott, 1857. Grupos inteiros de indígenas Guarani-Kaiowá morreram nesse aldeamento, na década de 1860, em razão de uma epidemia de cólera.



JOHN HENRY ELLIOT - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

MODERNA

JUAN GUTIERREZ - COLEÇÃO RUY SOUZA E SILVA, SÃO PAULO

Imigrantes italianos trabalhando em lavoura de café. Foto de 1895. De 1880 a 1889, aproximadamente 144 mil italianos trabalharam nas lavouras paulistas.

4. A imigração europeia: assimilação, confronto e desencontros

No século XIX, a Europa e a América foram palcos de uma série de transformações na política – com o avanço do liberalismo, as independências no continente americano e as guerras de unificação da Itália e da Alemanha – e nas formas de produção e de trabalho – com a expansão da Revolução Industrial.

No Brasil, com a expansão da cultura do café, as estradas de ferro foram ampliadas e o processo de urbanização, intensificado. O capital acumulado com as exportações do produto foi investido em indústrias e em bancos. Todo esse processo de modernização foi acompanhado por diversas transformações na sociedade. Uma dessas mudanças estava associada à mão de obra de escravizados de origem africana e à Inglaterra. Mas o que a Inglaterra tinha a ver com isso?

Na época, a Inglaterra era a principal parceira comercial do Brasil e tinha interesse especial no fim do tráfico de escravizados. Os ingleses haviam abolido tal regime de seus domínios em 1833, o que tornou a produção açucareira nas Antilhas britânicas mais cara que no Brasil. Além disso, a Inglaterra pretendia afirmar seu controle sobre rotas marítimas do comércio mundial, buscando eliminar a presença indesejada dos mercadores brasileiros de escravizados. Mas, embora houvesse setores da sociedade civil inglesa, especialmente as associações abolicionistas, que pressionavam pelo fim do cativeiro no Brasil, o governo britânico não havia tomado medida equivalente ao Bill Aberdeen para o fim da escravatura. Por quê?

Até aquele momento, a produção cafeeira brasileira com a utilização de mão de obra escrava era em grande medida comercializada pela Inglaterra. O fim do regime escravista, portanto, desarticularia a produção de café brasileiro e, com isso, o domínio inglês no comércio desse grão. O café era uma das principais *commodities* vendidas no mundo, atrás apenas do açúcar e de grãos como o trigo, mas bem à frente do carvão, do ferro, do algodão e da carne bovina.

***Commodities*:** produtos e mercadorias que funcionam como matéria-prima, produzidos em larga escala, podendo ser estocados sem perda de qualidade.

Por ser a principal atividade econômica realizada no Brasil do século XIX, e a que mais empregava mão de obra escrava, a cafeicultura foi a área da economia mais afetada pela proibição do tráfico. A Lei Eusébio de Queirós significou para os cafeicultores uma crescente falta de trabalhadores para executar o trabalho nas fazendas. Como a compra de escravizados das regiões Norte e Nordeste não era suficiente para suprir a demanda por mão de obra, ocorreu um aumento na procura por imigrantes europeus, os quais entraram em peso no país: aproximadamente 800 mil indivíduos entre 1850 e 1889. Entretanto, uma parte desse contingente se dirigiu para o sul do país, onde já havia experiência com imigrantes desde o início do século.

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

MODERNA

JOHANN MORITZ RUGENDAS – COLEÇÃO PARTICULAR

Coroados, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Engelmann, Paris, França.

A imigração para o sul do país

Os primeiros europeus que chegaram ao Brasil para trabalhar nas lavouras se fixaram em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, em 1819, e em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 1824. No Rio Grande do Sul, a imigração era estimulada para povoar áreas supostamente desabitadas na fronteira com os países da Bacia do Rio da Prata (Argentina e Uruguai), concedendo-se lotes de terra a pequenos proprietários, principalmente alemães e italianos. A principal atividade desenvolvida por esses imigrantes era o cultivo de verduras e legumes – no caso dos alemães, especialmente a batata. Foram eles os principais responsáveis pela introdução no Brasil da cultura da maçã. Também se empenharam na criação de animais como porcos, gado leiteiro e galinhas.

Os primeiros alemães chegaram no início do século, seguidos, na década de 1870, por uma leva considerável de imigrantes italianos. O governo enfatizava a ideia de "vazio territorial" e a necessidade de povoar regiões de fronteira constantemente ameaçadas por disputas territoriais.

Apesar desse discurso oficial, a fronteira sul do país era densamente habitada por indígenas do grupo Kaingang, naquela época chamados Coroados, e as terras historicamente ocupadas por eles foram vendidas ou cedidas aos imigrantes europeus. Por causa disso, houve uma série de enfrentamentos. Indígenas resistentes ao processo de ocupação de suas terras realizavam assaltos e sequestros. Também havia líderes envolvidos ativamente em negociações diretas com os chefes da província. Além disso, os indígenas que viviam nos aldeamentos produziam alimentos e trabalhavam para o governo na construção de obras públicas e abertura de estradas.

Como é possível notar, encontros, desencontros e conflitos fizeram parte do processo de ocupação territorial no sul do Brasil. Por isso, a ideia de que a vinda de imigrantes estrangeiros para o sul do país foi um esforço heroico e civilizador sobre uma terra inóspita e vazia deve ser contestada.

Vista da Vila Germânica em Blumenau, Santa Catarina. Foto de 2019. A técnica de construção chamada enxaimel (na qual as paredes são montadas com hastes de madeira) foi trazida para o sul do Brasil pelos imigrantes alemães.

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

MODERNA

LÉO BURGOS/PULSAR IMAGENS

Vista interna de uma das salas do Museu da Imigração em São Paulo. Foto de 2020. O prédio onde hoje funciona o museu foi a maior hospedaria para imigrantes do país. Entre 1887 e 1978, recebeu mais de 2,5 milhões de pessoas.

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

Imigração para o sudeste

A maioria dos imigrantes europeus que chegaram a São Paulo substituiu a mão de obra escrava na cafeicultura. No início, foi criado um **sistema de parcerias**, pelo qual os colonos recebiam pequenos lotes de terra para cultivar, mas não obtinham a propriedade deles. O pioneiro desse processo foi o senador Nicolau de Campos Vergueiro, que, em 1847, contratou uma leva de imigrantes para trabalhar na fazenda Ibicaba, sua propriedade no interior de São Paulo.

Em um primeiro momento, esse sistema obteve sucesso, porém causou o crescente endividamento dos colonos, que precisavam arcar com as despesas da viagem até o Brasil, as dívidas contraídas ao realizar compras no armazém da fazenda e a entrega de parte da produção como pagamento pelo uso da terra e das instalações. Na prática, os imigrantes eram obrigados a trabalhar apenas para pagar suas dívidas. Além disso, restrições de circulação e de culto religioso estimularam diversas revoltas. A situação se tornou tão incômoda que a Prússia impediu a imigração para o Brasil.

Foi a partir da década de 1870 que o governo brasileiro implantou, de fato, uma política imigratória. O serviço de propaganda brasileira vendeu para os europeus o sonho de uma terra próspera, onde haveria a possibilidade de enriquecimento. Tal iniciativa surtiu efeito principalmente na Itália e na Alemanha, países nos quais boa parte da população vivia em dificuldade em razão, principalmente, das guerras ocorridas durante o processo de unificação dos territórios que faziam parte dos dois países.

No começo da década de 1880, com o aumento das pressões abolicionistas e com a dificuldade de atrair colonos, foi instalado o **colonato**. Nesse sistema, o colono tinha os gastos com transporte e as demais despesas custeadas, sem que isso se tornasse uma dívida para ele e sua família. Além disso, o sistema de remuneração era misto, composto de uma parte dos ganhos com a venda do café (como na parceria) e de um salário fixo anual a ser pago pelo contratante. Os imigrantes também ficavam livres para produzir parte dos gêneros de subsistência que consumiam e vender o excedente em mercados próximos.

Além de alemães e italianos, uma grande quantidade de portugueses, espanhóis, suíços, entre pessoas de outras nacionalidades, chegou ao Brasil em busca de melhores condições de vida. No entanto, muitos se mostravam descontentes com o trabalho nas lavouras e com os ganhos, que não correspondiam ao tempo gasto com o cultivo da terra. Informações sobre fugas noturnas de famílias inteiras em busca de melhores oportunidades, prisões arbitrárias e "arrastões" de expulsão de estrangeiros do Brasil indicam que a integração desses imigrantes não foi tão pacífica como se costuma acreditar.

MODERNA

A origem das espécies
O livro *A origem das espécies* foi publicado quando Darwin tinha cinquenta anos. A obra é o resultado da observação sistemática da natureza e de um amplo e minucioso estudo das informações coletadas e analisadas desde 1831, quando viajou o mundo durante cinco anos como naturalista, a bordo do navio *Beagle*, da marinha inglesa. Além disso, Darwin manteve uma rede de correspondências com pesquisadores de todo o mundo, expandindo suas possibilidades de análise. Sua obra criticava dois pilares do racialismo científico: a ideia de que as espécies tinham sido criadas independentemente e que elas eram imutáveis.

5. As teorias raciais e a política de "branqueamento"

Além dos aspectos econômicos ligados à vinda de mão de obra imigrante, o governo brasileiro tinha outro interesse ao promover a imigração de europeus.

As teorias raciais, amplamente em voga na Europa, enfatizavam a importância da "raça" para o progresso da civilização. De acordo com essa mentalidade racista, os brancos europeus eram considerados superiores, enquanto os negros africanos eram vistos como inferiores. Alguns autores argumentavam que as raças seriam imutáveis, presas às leis de descendência hereditária, recusando, inclusive, a ideia de progresso da civilização humana ao desprezar qualquer possibilidade de aperfeiçoamento. De certa maneira, as reflexões sobre raça e sobre a diversidade humana eram mobilizadas para justificar as desigualdades sociais da época.

Tais discussões ganharam um novo capítulo a partir da publicação, em 1859, do livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin. Nesse livro, Darwin propôs a teoria da seleção natural, provando que as espécies se adaptavam ao ambiente de acordo com a pressão em que se encontravam, e os indivíduos mais aptos apresentavam mais condições de sobrevivência.

A **teoria da evolução** passou a ser interpretada de diversas formas. De acordo com algumas correntes de pensamento, a espécie humana era única, porém havia diferenças entre os humanos, e todos os povos experimentariam o progresso. Desse ponto de vista, a Europa era a mais desenvolvida de todas as civilizações, e os demais povos, de uma forma ou de outra, subiriam os degraus de uma mesma escada que os levaria ao mesmo patamar dos europeus.

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT305)

Também se destacou na época o chamado **darwinismo social**, uma adaptação da lógica da sobrevivência dos mais aptos para as teorias sociais entre os humanos que nunca foi escrita por Darwin. Conforme os defensores do darwinismo social, os "brancos" eram a raça superior e abaixo deles estavam, em ordem, os "amarelos", os "negros" e os "indígenas", estes dois últimos vistos, com frequência, como incivilizáveis. Nesse tipo de discurso, a ideia de raça se misturava à de cultura. Portanto, uma cultura superior só era possível para "raças puras", em especial a branca. Quanto mais misturas raciais houvesse, mais danos haveria à cultura, à civilização.

Casal interracial e seus filhos. Foto de 1900.

ESTÚDIO FOTO ZARAMELLA - COLEÇÃO PARTICULAR

Nas últimas décadas do século XIX, quando grandes levas de imigrantes europeus aportaram em terras brasileiras, teorias racistas embasavam as políticas públicas do Brasil. Contudo, houve uma releitura dessa lógica. De acordo com essa releitura, depois de três gerações de mestiçagem (negro/branco, mestiço/branco e mestiço/branco), a população poderia se tornar branca e, portanto, "superior". Os adeptos dessa ideia acreditavam que a mestiçagem faria bem à cultura e à civilização, pois eliminaria ou esconderia ao máximo as "raças" consideradas inferiores. Falava-se em regeneração da sociedade por meio da mestiçagem.

MODERNA

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

6. O movimento abolicionista e as estratégias de inserção social

A luta pela causa abolicionista ocorreu em diversos campos e por diferentes razões. Envolveu ações diretas, como a organização de fugas de escravizados e a formação de quilombos, e também debates parlamentares e a articulação do movimento pela imprensa escrita, pela literatura e pela ação de advogados que defendiam homens e mulheres escravizados em processos de libertação.

O debate sobre o fim da escravidão ganhou força na segunda metade do século XIX. Em 1865, com o fim da Guerra de Secessão nos Estados Unidos, apenas Cuba e Brasil continuavam a utilizar mão de obra escravizada. Diante dessa situação, cada vez mais se questionava a continuidade dessa prática no país. Na mesma época, intelectuais das principais cidades brasileiras, influenciados por escritores abolicionistas estadunidenses e por liberais europeus, conseguiram colocar a questão da abolição na pauta dos principais debates políticos.

O crescimento das ideias abolicionistas estava relacionado também ao contexto da Guerra do Paraguai (1864-1870). Entre os quase 150 mil combates brasileiros, havia aproximadamente 10 mil "libertos de guerra", ou seja, homens que obtiveram a liberdade com a condição de lutar na guerra. Esses homens mantinham laços de afetividade e solidariedade com militares de diferentes origens, gerando neles simpatia pela causa da abolição e pelo fim do império.

O tema, entretanto, enfrentava a oposição de parte dos parlamentares brasileiros. Além da questão da mão de obra propriamente dita, os escravizados eram considerados garantias para concessão de empréstimos e hipotecas. Os políticos escravistas que representavam os fazendeiros cafeicultores do sudeste do país conseguiram adiar as discussões adotando leis consideradas reformistas.

Em 1871, foi aprovada a **Lei do Ventre Livre**, que garantiu a liberdade aos filhos de escravizadas nascidos a partir daquela data. A lei, apesar de reconhecer formalmente a existência de famílias escravizadas, indicava que as crianças teriam de ficar sob responsabilidade do senhor ou da senhora de sua mãe até os 8 anos. Depois disso, haveria duas opções: o dono da mãe podia receber uma indenização de 600 mil-réis ou valer-se dos serviços do liberto até que ele completasse 21 anos, opção seguida pela maioria.

Nessa época, os negros e mestiços livres somavam cerca de 42% da população do país. De cada quatro negros, três eram livres. A maioria compunha uma camada de trabalhadores rurais e urbanos mal paga e presa a trabalhos pesados e desvalorizados. Poucos atuavam em instituições de ensino, nas artes e na imprensa.

Para ocupar cargos públicos e posições de prestígio (como os de advogado e professor, por exemplo), homens letrados negros e mestiços utilizavam estratégias relacionadas a uma política de distribuição dos cargos e benefícios do Estado, que dependia, obviamente, de favores pessoais prestados pelos detentores do poder. Uma vez que alcançavam prestígio, procuravam abrir espaço para profissionais negros e mestiços, criando uma espécie de "rede horizontal". O escritor Machado de Assis, por exemplo, quando começou a atuar como jornalista, atendia a muitos pedidos de resenhas para divulgar livros de colegas iniciantes.

Explore

Qual é a contradição exposta na gravura? De que maneira a Guerra do Paraguai alimentou a causa abolicionista?

ANGELO AGOSTINI - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

De volta do Paraguai, gravura de Angelo Agostini, 1870. Essa ilustração foi publicada na revista *Vida Flumenense* e representa a perplexidade de um negro ao retornar da Guerra do Paraguai e se deparar com sua mãe sendo açoitada no tronco.

Dado sobre negros e mestiços livres na época: CUNHA, Maísa Faleiros. *A escravidão em números*: demografia escrava em Franca - SP, 1811-1888. Campinas: Núcleo de Estudos de População / Unicamp, 2015. p. 8.

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

MODERNA

Os abolicionistas

Na década de 1880, a atuação de mulheres executando e coordenando associações ou difundindo, por meio da imprensa escrita, a luta pelo fim da escravidão foi fundamental. As chamadas senhoras abolicionistas escreveram jornais, fundaram clubes e revistas, proferiram discursos, organizaram eventos e promoveram festas e quermesses para angariar fundos para compras de alforria. Em muitos casos, atuaram diretamente na libertação de escravizados, demonstrando que o protagonismo feminino foi muito relevante na luta contra a escravidão.

A participação de mulheres trabalhadoras e integrantes da classe média urbana nessa luta foi significativa. Para se ter uma ideia da importância dessas mulheres na difusão de ideias e movimentos abolicionistas no Brasil, existiram pelo menos 26 associações abolicionistas femininas no final do século XIX. Dezoito delas eram formadas só por mulheres. Espalhadas em diversas províncias, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, essas associações manifestavam seu caráter filantrópico e/ou apoio aos seus familiares abolicionistas.

No Recife e na Bahia, destacaram-se nomes como Augusta Generoso Estrella (médica), Leonor Porto (modista e costureira) e Maria Amélia de Queiróz (professora e poeta). Além do envolvimento com a causa abolicionista, Maria Amélia defendeu o divórcio e criticou publicamente a chefia masculina sobre a família, mesclando à luta pelo fim da escravidão os temas da invisibilidade e da condição das mulheres no Brasil do século XIX. Como é possível notar, durante as décadas de 1870 e 1880, a campanha abolicionista cresceu enormemente. Nos muitos debates que promoveram, essas mulheres propuseram a criação de escolas para a educação dos ex-escravizados.

Cada vez mais se falava que a escravidão representava um entrave ao progresso e à civilização no Brasil, um crime contra a humanidade. Além das mulheres citadas, entre os líderes abolicionistas do período destacaram-se Joaquim Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio e Luís Gama, homens de formação distinta e com experiências de vida e projetos de abolição não necessariamente convergentes.

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Teatro Guarany em Santos, São Paulo. Foto de 2018. No dia 14 de março de 1886, esse teatro foi palco da alforria de doze escravizados. Apresentações culturais com entregas de cartas de alforria aconteceram em várias cidades do país, levando a mensagem do movimento abolicionista.

Os dados com relação às associações abolicionistas foram consultados no artigo de ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. *Novos Estudos* – Cebrap. São Paulo, n. 100, p. 1-30, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002014000300115>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Dica de filme

A última abolição

Direção: Alice Gomes
País: Brasil
Ano: 2018
Duração: 85 min.

O documentário aborda a temática da abolição do regime escravocrata no país discutindo o papel exercido por homens e mulheres, com destaque para o protagonismo dos africanos e seus descendentes na luta pela libertação. Com a participação de historiadores, sociólogos e pesquisadores interessados no assunto, o documentário discute ainda o legado da escravidão para o Brasil contemporâneo.

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

Joaquim Nabuco era filho de senador e descendente de família de senhores de engenho; atuou como historiador, diplomata e advogado, insistindo na abolição pela via jurídica e dispensando qualquer tipo mobilização popular. Na década de 1880, ele foi autor de um projeto de lei que previa o fim da escravidão no Brasil mediante a indenização dos antigos proprietários. Ecoando a memória da escravidão na vida dos negros do início da república em 1900, ele escreveu:

> "A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil. [...] Quanto a mim, absorvi-a no leite preto que me amamentou; ela envolveu-me como uma carícia muda toda a minha infância; aspirei-a da dedicação de velhos servidores que me reputavam o herdeiro presuntivo do pequeno domínio de que faziam parte".
>
> NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. Brasília: Senado Federal, 1983. p. 183.

Explore

De que maneira as memórias de Joaquim Nabuco revelam a existência de sentimentos ambíguos e controversos sobre a escravidão? Justifique sua resposta.

Já o engenheiro baiano André Rebouças, negro livre e com boa inserção na sociedade imperial, participou de diversas sociedades abolicionistas e acabou se tornando um dos principais articuladores do movimento no Brasil. Ele defendia o fim da escravidão e a implantação de um programa de distribuição de terras que incorporasse o ex-escravizado ao sistema produtivo brasileiro. Embora Rebouças fosse contrário ao pagamento de indenizações para os senhores de escravizados, contava com o apoio de Joaquim Nabuco na criação desse programa de reforma agrária.

Outro nome fundamental para o movimento abolicionista e para o movimento republicano foi o do jornalista fluminense José do Patrocínio. Como redator do periódico *A Gazeta de Notícias*, utilizou a imprensa escrita como forma de cooptar a opinião pública em favor da causa da abolição. Fundou, em 1880, com auxílio de Joaquim Nabuco, a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Além disso, fez parte de ações que preparavam e auxiliavam a fuga de escravizados em fazendas espalhadas pela região em que atuava.

De todos os nomes citados, talvez o do poeta, jornalista e advogado Luís Gama seja o mais excepcional. Filho de Maria Mahin, africana livre que participou de diversos levantes na província da Bahia, foi vendido ilegalmente como escravizado aos 10 anos de idade. Trabalhou como sapateiro, costureiro e escravizado doméstico. Com o auxílio de um estudante de Direito, aprendeu a ler aos 17 anos, momento em que também conquistou a liberdade.

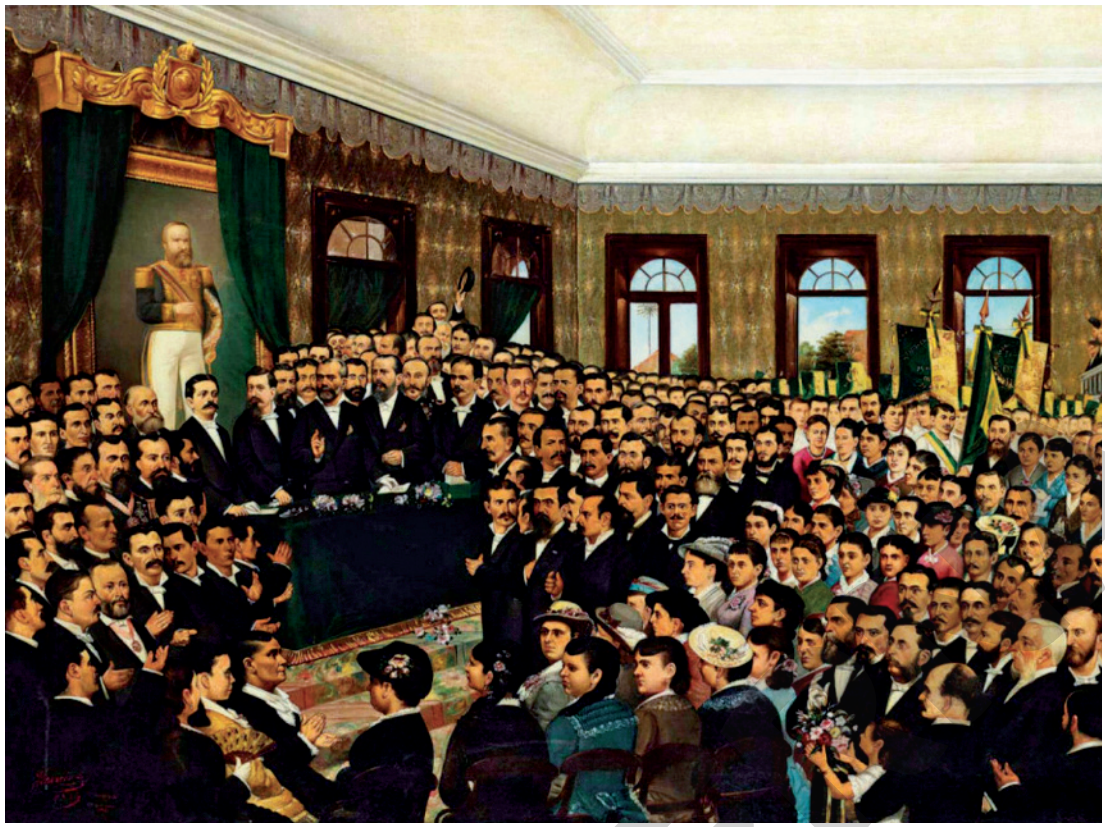
Ao ser liberto, fixou-se em São Paulo, onde fez parte do movimento republicano e atuou como advogado autodidata, na época uma profissão chamada rábula. Ele foi responsável pela libertação de centenas de escravizados por meio de brechas legais criadas, especialmente, com a lei de 1831, que proibia o tráfico para o Brasil.

Seminário *Abolição 130 anos depois*, realizado no Museu Afro Brasil, em São Paulo. Foto de 2018.

LEONARDO BRITTO/SECULT-SP

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

MODERNA



JOSÉ IRINEU DE SOUZA - MUSEU DO CEARÁ, FORTALEZA

Fortaleza liberta, pintura de José Irineu de Souza, 1883.

7. O fim da escravidão no Brasil

Enquanto o debate movimentava diferentes setores da sociedade brasileira, diversas revoltas de cativos ocorriam pelo país:

> "[...] conscientes de que a escravidão perdia a legitimidade e o consenso, grupos de escravos ganhavam em ousadia e articulação, revoltando-se, fugindo, clamando por melhorias em suas condições de vida e por autonomia. Em todas as regiões de concentrações de escravos, a rebeldia tomou proporções assustadoras. Para conter o pânico, a política atuou ao lado dos senhores, prendendo escravos considerados indisciplinados, descaracterizando denúncias de maus-tratos e reprimindo atos de abolicionistas. Mas a indisciplina tornava-se coletiva e os crimes cada vez mais violentos, rompendo-se assim um dos tabus de uma sociedade escravista: o monopólio do castigo corporal e da violência por parte dos brancos."

SCHWARZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 308.

Nesse contexto bastante movimentado, o fim do regime escravista foi decretado em alguns locais do país. No Ceará, em 1883, a pequena cidade de Acarape transformou-se em exemplo a ser seguido. Em 1º de janeiro, os últimos cativos que lá existiam foram libertos. Em Fortaleza, no dia 24 de maio de 1883, também foram libertos os últimos escravizados. No ano seguinte, o Ceará e, logo em seguida, o Amazonas decretaram o fim da escravidão, antes da promulgação da Lei Áurea.

Em 1885, o governo brasileiro promulgou a **Lei Saraiva-Cotegipe (Lei dos Sexagenários)**, que estabeleceu a alforria aos escravizados com mais de 60 anos. Após completar tal idade, o escravizado deveria pagar uma indenização a seu senhor para obter a liberdade, o que implicava ter de trabalhar mais alguns anos. Essa lei foi recebida com muitas críticas pela opinião pública, já que a expectativa média de vida dos africanos escravizados era bem mais baixa que o limite legalmente estipulado.

Alguns anos depois, e após dias de amplos e tensos debates, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, provisoriamente no lugar do imperador (que estava na Europa), assinou a **Lei Áurea**, extinguindo a escravidão no Brasil.

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

Embora essa lei tenha beneficiado a economia brasileira, a população negra não teve muitos motivos para comemorar: saiu da escravidão sem indenizações ou garantias de emprego, iniciando uma longa e árdua luta por igualdade de direitos. Aliás, quando a Lei Áurea foi assinada os escravizados representavam somente 3% a 5% da população brasileira. Isso significa, na prática, que o dia 13 de maio se restringiu a extinguir o regime escravista, não colocando em discussão, como previa o movimento abolicionista, as formas de vida do ex-escravizado. A ele, após as comemorações iniciais, restou voltar ao trabalho para o ex-senhor, recebendo baixos salários, ou se estabelecer na periferia das cidades, realizando pequenos serviços.

É importante lembrar que a lei – que não contemplou de forma inclusiva os ex-escravizados – não agradou aos fazendeiros. Muitos proprietários rurais esperavam que a abolição fosse acompanhada do pagamento de indenizações por parte do governo. Como as indenizações não foram pagas, o governo imperial passou a ser visto como traidor por muitos membros da aristocracia rural. Estes, então, passaram a fazer oposição ao império, adotando os ideais republicanos que cada vez mais cresciam no país. Esses "republicanos de última hora" ou "republicanos do 14 de maio", como ficaram conhecidos, aderiram a tais ideias apenas porque se sentiram lesados e passaram a pedir o fim da monarquia no Brasil.

O direito à memória

Você sabe o que se comemora no dia **20 de novembro**? Anualmente, em diversas cidades do território nacional é celebrado nessa data o **Dia da Consciência Negra**. Em 1988, quando foi organizada a atual Constituição Brasileira e celebrado o centenário da Lei Áurea, um intenso debate movimentou setores do movimento negro no Brasil, que previam a troca na data comemorativa do fim da escravidão no país de 13 de maio para 20 de novembro.

A liderança do processo, então, deixaria de ser atribuída à princesa Isabel e passaria a ser delegada a Zumbi, líder do maior quilombo de que se teve notícia no Brasil, o Quilombo dos Palmares. Dessa maneira, contestava-se a relevância da casa imperial para o fim da escravidão e ressaltava-se a importância da resistência dos escravizados em sua luta por liberdade. O passado era abertamente debatido, questionando a história tradicionalmente contada.

O protagonismo negro transformava-se, então, em pauta coletiva em um país que procurava reconstruir sua democracia. Era preciso, portanto, revisitar os chamados lugares da memória, indicando novas datas, atores sociais e narrativas. Esse foi um dos pontos centrais de uma discussão mais ampla sobre cidadania, exclusão e possíveis canais de inserção da população negra no Brasil contemporâneo.

Reflita

No século XIX, o desenvolvimento pseudocientífico de teorias racistas embasou o comportamento preconceituoso e discriminatório a respeito da diversidade sociocultural. Mesmo após a abolição da escravidão e a deslegitimação dessas teorias no decorrer do século XX, o racismo persiste. O que você pensa a respeito disso? Você já foi vítima de racismo ou presenciou atitudes racistas? O que fazer nesses casos? Debata o assunto com os colegas.

Estima-se em aproximadamente 700 mil os escravizados libertos pela Lei Áurea, número relativamente baixo comparado aos 15 milhões de habitantes do Brasil na época. A lei foi resultado, sobretudo, de uma constatação dos fatos.

Marcha realizada no Dia da Consciência Negra, em São Paulo. Foto de 2019.

RICARDO BASTOS/ FOTOARENA

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

PROOF

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

"Com a Lei de Terras de 1850, o acesso à terra só passou a ser possível por meio da compra com pagamento em dinheiro. Isso limitava, ou mesmo praticamente impedia, o acesso à terra para os trabalhadores escravos que conquistavam a liberdade."

OLIVEIRA, A. U. Agricultura brasileira: transformações recentes. *In*: ROSS, J. L. S. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2009.

O fato legal evidenciado no texto acentuou o processo de

a) reforma agrária.
b) expansão mercantil.
c) concentração fundiária.
d) desruralização da elite.
e) mecanização da produção.

2. (Enem-MEC)

"Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa da Mina (Nagô de Nação), de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida. Dava-se ao comércio – era quitandeira, muito laboriosa e, mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreição de escravos, que não tiveram efeito."

AZEVEDO, E. "Lá vai verso"!: Luiz Gama e as primeiras trovas burlescas de Getulino. *In*: CHALHOUB, S.; PEREIRA, L. A. M. *A história contada*: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998 (adaptado).

Nesse trecho de suas memórias, Luiz Gama ressalta a importância dos(as)

a) laços de solidariedade familiar.
b) estratégias de resistência cultural.
c) mecanismos de hierarquização tribal.
d) instrumentos de dominação religiosa.
e) limites da concessão de alforria.

3. A partir da segunda metade do século XIX, construir uma identidade nacional para o Império Brasileiro foi tarefa intensificada tanto pela literatura quanto pela pintura. Sobre o assunto, analise a pintura reproduzida na página 77 e, na sequência, leia o texto abaixo para responder às questões.

"Já no caso brasileiro existem diferenças dignas de registro. Para começar, em geral o nacionalismo romântico se expressou em regiões relativamente pequenas e bastante homogêneas do ponto de vista linguístico e cultural. Procurar por homogeneidades num Estado de proporções continentais e caracterizado por uma população tão heterogênea era tarefa complicada. A saída foi 'esquecer' a escravidão e idealizar os indígenas, os quais, dizimados sistematicamente nas florestas, reapareciam em romances e pinturas oficiais ou semioficiais. A representação do país como indígena (e masculino) juntava as concepções de um Brasil americano, mas também monárquico e português. Ou seja: uma mistura da cultura da velha metrópole com a identificação com a América que nos faz independentes."

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 283-284.

a) Por que é possível dizer que, na pintura, Victor Meirelles busca criar um mito de origem para a nação brasileira?
b) A tarefa de construir uma identidade nacional para o país negava ou afirmava a ancestralidade europeia? Justifique sua resposta utilizando elementos da pintura de Victor Meirelles.
c) De acordo com o texto, qual é a contradição entre a representação dos indígenas realizada pelo Romantismo e a realidade a que estavam sujeitos?
d) Quais foram as particularidades do nacionalismo romântico no Brasil? Quais foram os efeitos da estratégia utilizada pelos artistas desse movimento?

MODERNA

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

4. Leia os trechos de uma entrevista concedida pelo historiador brasileiro Luiz Felipe de Alencastro à *BBC Brasil* e, em seguida, responda às questões.

"**BBC Brasil** – 130 anos é pouco tempo, só cerca de quatro gerações. Mesmo assim, parece muito distante. Por que temos a impressão de que a escravidão é um passado tão longínquo?

Alencastro – [...] Logo depois da abolição o assunto saiu de pauta. Salvo para se ensinar que a abolição foi uma generosidade da Coroa, do governo, da redentora princesa Isabel. Daí o motivo do movimento negro ter proposto a troca do 13 de maio pelo 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), da princesa Isabel por Zumbi – numa luta política significativa. E depois veio também a imigração, criou-se uma outra história popular que não deixava muito espaço para a história dos afro-brasileiros.

BBC Brasil – A abolição foi uma farsa?

Alencastro – A abolição teve limites. Mas ela ocorreu, não foi farsa. [...] A abolição acabou com a aberração gerada por um quadro institucional e legal que permitia uma pessoa ter como propriedade outra pessoa e seus descendentes, de maneira perpétua. A abolição também não foi uma benevolência da princesa ou do governo. A monarquia já estava caindo, fez uma última manobra e caiu ao tentar captar a plataforma abolicionista para enfraquecer o movimento republicano.

BBC Brasil – O senhor é defensor das cotas...

Alencastro – O meu argumento das cotas é que elas são fundamentais para os negros, para os índios e para os pobres e os brasileiros em geral. São elas que vão consolidar a democracia plena no Brasil, com acesso à educação e ao trabalho. [...] O censo de 2010 mostrou que a maioria da população é negra. [...] É um instrumento em favor da democracia, do funcionamento do Estado, que favorece o país inteiro. Achar que ela garante a diversidade é considerar que os negros são uma minoria, como nos Estados Unidos. Mas no Brasil eles são a maioria."

ROSSI, Amanda. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. *BBC Brasil*, 13 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>. Acesso em: 28 jan. 2020.

a) Segundo Alencastro, por que temos a impressão de que a escravidão é um passado tão longínquo?

b) A abolição da escravidão se insere em que contexto político? Quais foram os efeitos jurídicos dessa medida?

c) Para o entrevistado, a política afirmativa das cotas é um instrumento para a consolidação da democracia. Por quê?

d) De acordo com seus conhecimentos e com a leitura do texto, responda: quais são as motivações para o estabelecimento de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra? Explique.

5. Analise o cartaz abaixo e responda às questões.

REPRODUÇÃO - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Cartaz comemorativo do fim da escravidão no Brasil, 1888.

a) Quem são e como estão representados os personagens do cartaz? Que evento é representado na imagem?

b) O cartaz reflete o processo histórico que culminou com o fim da escravidão no Brasil? Justifique sua resposta.

Pesquisa

6. O trabalho escravo foi abolido no Brasil, depois de mais 350 anos de escravidão, sem contar com uma política de inserção social de ex-escravizados e seus descendentes. Pesquise os atuais indicadores socioeconômicos da população afrodescendente brasileira e responda de que maneira esses dados refletem o legado da escravidão.

Compartilhe os resultados com os colegas.

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

CAPÍTULO

6 Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira

YASUYOSHI CHIBA/AFP

Cerimônia de abertura dos Jogos Paralímpicos no estádio do Maracanã, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2016.

Conversa inicial

Você sabia que a bandeira nacional do Brasil foi concebida no início do período republicano? Hasteada em solenidades políticas e desportivas, em eventos cívicos e militares, ela também está presente em locais públicos e desenhada em diversos objetos de uso cotidiano, como camisetas, brincos, livros didáticos e uniformes. A identificação dos brasileiros com esse símbolo é particularmente visível em momentos de grande comoção política ou desportiva. Pense, por exemplo, nas cerimônias de atribuição de medalhas a atletas olímpicos e paralímpicos. Ao esforço individual da vitória associa-se com frequência a ideia de pertencimento a uma nação: ao vencer um campeonato, esportistas de diferentes modalidades se emocionam ao ouvir o hino e ver hasteada a bandeira do Brasil. Essa emoção contagia a plateia, que assiste à comemoração no local ou pelos diversos meios de comunicação. Mas o que nos interessa, neste momento, é a questão por trás dessa cena.

1. Por que os símbolos nacionais provocam esse sentimento de vínculo entre tantas pessoas que não se conhecem?
2. Há episódios em que símbolos nacionais são destruídos em sinal de protesto. Quais são os possíveis significados de ações como essas?
3. Considerando os respectivos contextos históricos, que diferenças podem ser verificadas entre a imagem da abertura do *Capítulo* 5 e esta?

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

ACERVO ICONOGRAPHIA - MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO

Explore

Não há personagens negros na tela. O que essa ausência revela sobre os primeiros anos da república no Brasil? Qual é o perfil da nação imaginada pelo pintor brasileiro?

A Pátria, pintura de Pedro Bruno, 1919. A obra representa um momento fundamental para a ordem republicana: a confecção da primeira bandeira.

1. A república e a construção dos símbolos nacionais

Os **símbolos nacionais** são indissociáveis da nação, do nacionalismo e da identidade nacional. As pessoas se identificam com a bandeira pátria porque sentem que fazem parte de uma comunidade política maior. Ela é um dos símbolos que dão corpo, visibilidade e sentido concreto à ideia de nação.

O governo republicano brasileiro, iniciado em 15 de novembro de 1889, para conquistar a simpatia e promover a identificação da população, providenciou a confecção de uma nova bandeira para o regime político recém-inaugurado. A primeira bandeira foi elaborada com base em um desenho de Rui Barbosa inspirado no modelo estadunidense. O desenho sofreu forte rejeição, e a bandeira foi substituída após quatro dias, em 19 de novembro de 1889.

Em seu lugar, entrou uma bandeira semelhante à que conhecemos atualmente. Para produzi-la, foi usada a estrutura da antiga bandeira imperial (losango amarelo sobre um retângulo verde, originalmente representando as cores das casas reais que compunham a família Orleans e Bragança), e seu centro foi substituído por uma esfera azul com o lema "Ordem e Progresso". Ela foi desenvolvida por Raimundo Teixeira e Miguel Lemos, com a concepção artística de Décio Villares.

Além da bandeira, outros símbolos nacionais foram criados para promover um distanciamento do projeto cultural de elaboração de uma identidade nacional adotado pelo governo imperial. Foram tomadas várias outras medidas para consolidar a mudança de regime.

> "O largo do Paço passou a se chamar 15 de Novembro; a Estrada de Ferro Pedro II, Central do Brasil; o Colégio Pedro II, Colégio Nacional [...] os motivos impressos no papel moeda circulante também foram alterados, e rapidamente: saiu d. Pedro II e a monarquia, entraram as imagens da nova República dos Estados Unidos do Brasil. [...] Até mesmo o termo 'corte' foi trocado, por decreto, por 'capital federal'. [...] Enquanto o indígena foi símbolo dileto do Império, a partir da República seria a figuração de uma mulher heroica que roubaria a cena."

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: Uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 318-319.

As estrelas presentes na bandeira do Brasil representam cada um dos estados e o Distrito Federal. Conforme novos estados foram criados, novas estrelas foram acrescentadas à bandeira.

Alegoria da República Brasileira, ilustração de Angelo Agostini para a *Revista Ilustrada*, novembro de 1889. A república, representada por uma mulher vigorosa segurando a bandeira nacional e usando sobre a cabeça o barrete (um símbolo da liberdade após a Revolução Francesa), expressava a ideia de que o novo regime libertaria o país dos valores monárquicos ultrapassados.

PEREIRA NETO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O marechal Deodoro da Fonseca, um dos personagens centrais da fundação do regime republicano, foi representado no segundo plano da imagem.

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

EM MODERNA

BENEDITO CALIXTO - COLEÇÃO DE ARTE DA CIDADE DE SÃO PAULO/ CENTRO CULTURAL SÃO PAULO

A proclamação da república, pintura de Benedito Calixto, 1893. Nesta obra, a proclamação da república foi representada como um evento militar, sem a participação popular. Ao centro, destaca-se a figura de Deodoro da Fonseca.

A república no Brasil foi instituída sem participação popular efetiva. Nas palavras do jornalista Aristides Lobo (1838-1896), a população assistiu a tudo aquilo atônita, sem conhecer seu verdadeiro significado. Diante disso, o governo esforçou-se também para criar heróis que promovessem a identificação do povo com o novo regime político.

Dos vários candidatos a mártir da república, o de maior aceitação popular foi Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Ele foi um dos conspiradores envolvidos na chamada Conjuração Mineira (1789), movimento de contestação do domínio colonial, ligado à atividade mineradora, cujo objetivo era proclamar uma república em Minas Gerais. No entanto, a conspiração foi descoberta antes mesmo de acontecer. Todos os envolvidos que foram condenados à morte pela Coroa portuguesa tiveram a pena substituída pelo degredo, com exceção de Tiradentes. O militar de baixa patente, convicto do projeto revolucionário, assumiu quase todas as acusações e acabou executado em uma cerimônia pública, em 21 de abril de 1792. A trajetória de Tiradentes, portanto, não estava ligada ao evento do dia 15 de novembro de 1889, mas o recém-instaurado regime logo se apropriou de sua imagem e o transformou em herói nacional.

Os líderes de fato do movimento republicano, como Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Benjamim Constant, eram antipáticos ou desprovidos de apelo popular. Tiradentes, não. Ele era uma figura histórica associada ao centro-sul do país, região que a partir do século XIX passou a figurar no cenário da política nacional. E o mais importante: sua morte na forca podia ser habilmente comparada ao martírio cristão.

Vários elementos foram mobilizados na transformação de Tiradentes em herói cívico: além do reforço de seu republicanismo, foram produzidos quadros, monumentos e livros em que sua imagem foi reconstruída com feições muito semelhantes às da representação ocidental de Jesus Cristo (a barba e os cabelos longos, o martírio visto como sacrifício por uma causa maior etc.). Outro fato importante foi a criação, em 1890, de um feriado nacional no dia 21 de abril. Com isso, a república, formada sem participação popular, efetivava um instrumento poderoso para conquistar o povo.

Atônito: tomado por um sentimento de espanto.

Degredo: exílio imposto como punição de um crime grave, constituindo uma forma de banimento da sociedade.

Analisando

Tiradentes: um herói para a república

A transformação de Tiradentes em herói nacional foi analisada pelo historiador José Murilo de Carvalho em *A formação das almas*: o imaginário da república no Brasil. Segundo Carvalho, além de Tiradentes, outros personagens históricos foram cotados para ser um dos símbolos do recém-formado regime republicano, como o Frei Caneca, ligado à Revolução Pernambucana (1817) e à Confederação do Equador (1824). Leia abaixo trechos da análise feita pelo historiador, analise o quadro *O martírio de Tiradentes* e, na sequência, responda às perguntas.

"Frei Caneca e seus companheiros tinham se envolvido em duas lutas que realmente aconteceram, em que houvera sangue e morte. Morreu como herói desafiador, quase arrogante, num ritual seco de fuzilamento. Foi um mártir rebelde, acusador, agressivo. Não morreu como vítima, como portador das dores de um povo. Morreu como líder cívico e não como um mártir religioso, embora, ironicamente, se tratasse de um frade.

Talvez esteja aí um dos principais segredos do êxito de Tiradentes. O fato de não ter a Inconfidência Mineira passado à ação concreta poupou-lhe ter derramado sangue, ter exercido violência contra as outras pessoas, ter criado inimigos. A violência revolucionária permaneceu potencial. Tiradentes era o mártir ideal, o condenado. A violência real pertenceu aos carrascos. Foi a vítima não só do governo português, mas até mesmo de seus amigos. Vítima da traição de Joaquim Silvério, seu amigo pessoal.

Na figura de Tiradentes todos podiam identificar-se, ele operava a unidade mística dos cidadãos, o sentimento de participação, de união em torno de um ideal, fosse ele a liberdade, a independência ou a república."

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 67.

AURÉLIO DE FIGUEIREDO E MELLO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O martírio de Tiradentes, pintura de Aurélio de Figueiredo e Mello, 1893.

Questões

Responda no caderno.

1. Segundo o autor, por que Tiradentes foi escolhido como herói? Que elementos foram mobilizados para transformá-lo em mártir?
2. A pintura de Aurélio de Figueiredo é uma representação idealizada do passado? Justifique sua resposta.
3. Relacione elementos da pintura aos argumentos apresentados por José Murilo de Carvalho no texto.

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

GUSTAVE HASTOY - FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA, RIO DE JANEIRO

Assinatura do projeto da Constituição de 1891, pintura de Gustave Hastoy, cerca de 1891.

Cidadania excludente na Primeira República

Logo que a república foi proclamada, uma junta de governo provisória foi formada para realizar o desmonte das instituições monárquicas, sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca. A troca de regime foi acompanhada de uma série de mudanças, como a separação entre Estado e Igreja e a extinção do Senado Vitalício, do Conselho de Estado e do Poder Moderador. Além disso, foram instituídos os chamados registros civis (nascimento, casamento e morte) e aprovada a naturalização de estrangeiros, legalizando a situação de milhares de pessoas no Brasil.

Em 1891, o governo votou e instituiu a primeira **constituição republicana**, substituindo a Assembleia Nacional pelo Congresso Federal. A constituição também estabeleceu o fim do critério censitário para a votação, mas as outras restrições ao direito de voto continuaram a seguir os critérios do período imperial: somente os brasileiros adultos, do sexo masculino, que sabiam ler e escrever eram considerados aptos ao exercício do voto. Embora no texto da constituição não se mencionasse explicitamente a proibição do voto feminino, na prática, as mulheres não exerciam esse direito. Além disso, estava proibido o voto dos mendigos, dos praças e dos integrantes de ordens religiosas que vivessem em clausura.

Praça: militar de baixa patente.

Nesse sentido, o regime republicano combinava dois aspectos aparentemente contraditórios: a participação formal da população brasileira na escolha dos governantes e a exclusão de grande parte dessa população das decisões políticas por meio das restrições ao direito de voto. É importante lembrar, por exemplo, que havia poucos homens alfabetizados na época. Assim, nas eleições presidenciais de 1894, apenas 2% da população participou da votação. Muita gente nem exercia tal direito por entender que as eleições eram corruptas ou perigosas.

Dados sobre a eleição de 1894: NICOLAU, J. A participação eleitoral: evidências sobre o caso brasileiro. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JairoNicolau.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

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

2. Racismo, violência e mecanismos de exclusão social no Brasil republicano

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT305)

No Brasil do final do século XIX e início do XX, quem era o povo? Essa é uma pergunta difícil de responder, pois a palavra *povo* tem mais de um significado. A noção de povo bastante ligada à ideia de Estado-nação é, para muitos historiadores e cientistas políticos, uma invenção política do século XIX. É em nome do povo, por exemplo, que muitos regimes se pautam e que a soberania política deve ser exercida em um governo democrático. Mas e no Brasil republicano dos primeiros anos?

De acordo com o primeiro censo produzido no país, em 1872, ainda durante o império, a população estimada no território nacional era de aproximadamente 10 milhões de pessoas. Poucos anos depois, em 1900, esse número saltou para 17,4 milhões. O processo de imigração, como estudamos no *Capítulo 5*, teve impacto decisivo sobre a configuração populacional brasileira. Imigrantes de diferentes origens engrossaram a população, que já era bastante diversa, formada por várias etnias indígenas, além de descendentes de europeus e afrodescendentes. Naquela época, a pluralidade de línguas, crenças e formas de encarar a vida já fazia parte da realidade brasileira.

Fenotipicamente: que apresenta características visíveis de uma determinada composição genética.

Por isso, por mais estranho que possa parecer, povo é uma comunidade imaginada, um conjunto de pessoas bem diferentes que, por um esforço de abstração e ação política, passam a compartilhar costumes, território, língua e identidade.

Feita essa primeira observação, retornemos ao quadro *A Pátria*, do pintor brasileiro Pedro Bruno, reproduzido na página 99. Além de dar centralidade à bandeira republicana, a obra revela vários aspectos por meio das escolhas do pintor e, principalmente, do que não é representado nela. No perfil de nação representado, falta a maior parte dos habitantes do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do XX: homens e mulheres negros, ex-escravizados e seus descendentes.

Explore

Descreva os personagens representados e responda: de que maneira a pintura de Modesto Brocos encarna o pensamento racista da época em que foi produzida?

O que aconteceu com eles? Qual foi o destino da última geração de escravizados brasileiros no início da república? Quais eram os seus planos e expectativas após a Lei Áurea? E a população negra que nasceu ou se tornou livre antes do decreto da princesa Isabel?

Na recém-inaugurada República Brasileira permaneceu a tarefa de integrar o Brasil ao corpo das nações consideradas "civilizadas" e "modernas". Para tanto, pensava-se ser necessário apagar o estigma da escravidão e também sua marca mais visível: a existência de uma população fenotipicamente negra. Com a política imigratória brasileira de final do século XIX, o governo pretendia, entre outros fins, por meio da entrada maciça de europeus, transformar a aparência da população nacional. A elite brasileira continuou adotando várias estratégias para promover o "branqueamento" como caminho para o futuro da república. Nesse projeto de modernidade excludente, foi adotada uma política de apagamento, silenciamento e marginalização da população negra brasileira.

MODESTO BROCOS - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

A redenção de Cam, pintura de Modesto Brocos, 1895.

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

MODERNA

COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS/ZALIKA PRODUÇÕES

Primeiro Encontro Internacional da Coalizão Negra por Direitos, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. No encontro, líderes do movimento negro do Brasil, da África do Sul, dos Estados Unidos, entre outros, discutiram questões importantes, como saúde, educação, segurança e racismo, incluindo o racismo religioso.

O **Código Penal** de 1890 ajuda a compreender um pouco melhor essa situação. Com seus 412 artigos, ele foi elaborado para consolidar os valores sociais do regime republicano, principalmente por meio da lógica do controle social. Além de criminalizar práticas religiosas e culturais de origem africana, como a capoeira, o texto tratava da repressão à ociosidade, punindo a "vadiagem". Quem não tinha emprego, não possuía domicílio fixo, praticava mendicância ou ocupava-se de trabalhos considerados ofensivos "à moral e aos bons costumes" era, daquele momento em diante, passível de punição.

A consequência mais imediata desse código foi a possibilidade de controlar o acesso ao espaço público pela população mais pobre, que incluía, em grande parte, os ex-escravizados. O controle e a reorganização do espaço público eram feitos por meio da prisão, da intimidação e da suspeição generalizada de negros, ex-escravizados e seus descendentes.

1. REPRODUÇÃO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO; 2. REPRODUÇÃO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO; 3. REPRODUÇÃO - ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO; 4. REPRODUÇÃO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Capa de edições dos jornais *A Pátria*, *O Propugnador* e *O Menelik*, publicados no município de São Paulo, São Paulo, respectivamente em 1889, 1907 e 1915, e do jornal *O Patrocínio*, publicado em Piracicaba, São Paulo, em 1928.

Apesar disso, havia espaços de negociação e resistência a essa ordem excludente. Nesses espaços, eram formadas e ativadas redes de sociabilidade e posicionamentos contundentes contra o racismo e a segregação por meio da imprensa e da literatura. Desde as últimas décadas do século XIX, indivíduos e grupos negros utilizaram a imprensa para tratar de assuntos que consideravam importantes e expor suas ideias sobre os rumos do país.

O enfrentamento dessas questões, o uso de instrumentos legais para promover a cidadania e o combate aos estigmas sociais criados pelo discurso racial foram registrados nas páginas de jornais assinados por pessoas negras e dirigidos a elas. Em diversas ocasiões, esses periódicos negros reivindicavam a igualdade de direitos e denunciavam o grau de exclusão e discriminação que atingia os descendentes de africanos.

Lugares como a região da Sé, em São Paulo, transformaram-se em pontos importantes da sociabilidade negra após o fim do regime escravista. A chamada imprensa negra paulista, ainda nos primeiros anos da república, foi representada pelos jornais *A Pátria* (1889), *O Baluarte* (1903), *O Propugnador* (1907), *A Pérola* (1911), *O Combate* (1912), *O Patrocínio* (1913), *O Menelik* (1915) e uma infinidade de outras publicações.

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

Arte e resistência

Vários artistas negros combateram o racismo no final do período imperial e no início da república. Um deles foi o pintor **Artur Timóteo da Costa** (1882--1922), que nasceu na cidade do Rio de Janeiro.

Você já ouviu falar dele? Já parou para pensar como são escassas as informações ou mesmo os estudos sobre pintores negros no Brasil? Em geral, é como se ao negro não coubesse o lugar de criador, mas somente de objeto da criação.

Artur e seu irmão, o também pintor **João Timóteo da Costa** (1879-1932), estudaram na Escola Nacional de Belas Artes e foram importantes artistas no início do século XX.

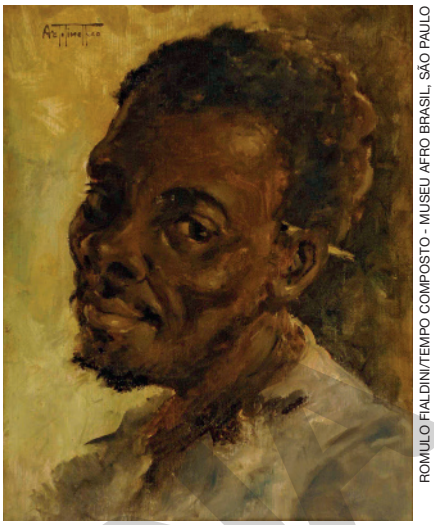
Em 1907, Artur ganhou como prêmio uma viagem ao exterior, oferecida pela Escola Nacional de Belas Artes, e foi com seu irmão para Paris, na França. Em 1911, ele participou dos trabalhos de decoração do pavilhão brasileiro da Exposição Internacional de Turim, na Itália.

O pintor tinha acesso ao universo da elite carioca, pois atuou como decorador e paisagista. Enquanto circulava em meio a essa clientela endinheirada, Artur Timóteo da Costa apresentou um olhar bastante crítico a ela, que excluía cada vez mais a população negra e pobre.

Em suas obras – como *Retrato de negro*, reproduzida nesta página – os personagens centrais eram negros, homens e mulheres que a elite brasileira procurou apagar de suas representações da nação.

Seu compromisso político manifestava-se em suas obras. Ele procurava revelar nas pinturas a humanidade de seus personagens, combatendo estereótipos e evidenciando o cotidiano de um Brasil clandestino e supostamente vergonhoso aos olhos da elite.

Como é possível notar, apesar das adversidades, da violência e das perseguições de toda ordem, houve no final do século XIX e início do XX participação significativa de negros na arte. Eles conseguiram se expressar nas diversas regiões do Brasil republicano, apesar das tentativas de silenciamento e de um projeto de modernidade excludente, e seu legado chegou à atualidade.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

Retrato de negro, pintura de Artur Timóteo da Costa, 1900.

FABIO COLOMBINI

Visitantes observam exposição realizada no Museu Afro Brasil, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2015. Esse museu é dedicado a dar visibilidade à influência africana na formação da identidade e da cultura brasileira.

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

MODERNA

CATHERINE ABUD SCOTTON

OS PRESIDENTES DA PRIMEIRA REPÚBLICA

1889-1891
Deodoro da Fonseca (AL)

1891-1894
Floriano Peixoto (AL)

1894-1898
Prudente de Morais (SP)

1898-1902
Campos Salles (SP)

1902-1906
Rodrigues Alves (SP)

1906-1909
Afonso Pena (MG)

1909-1910
Nilo Peçanha (RJ)

1910-1914
Hermes da Fonseca (RS)

1914-1918
Wenceslau Braz (MG)

1918-1919
Delfim Moreira (MG)

1919-1922
Epitácio Pessoa (PB)

1922-1926
Arthur Bernardes (MG)

1926-1930
Washington Luís (SP)

3. O caráter oligárquico da república

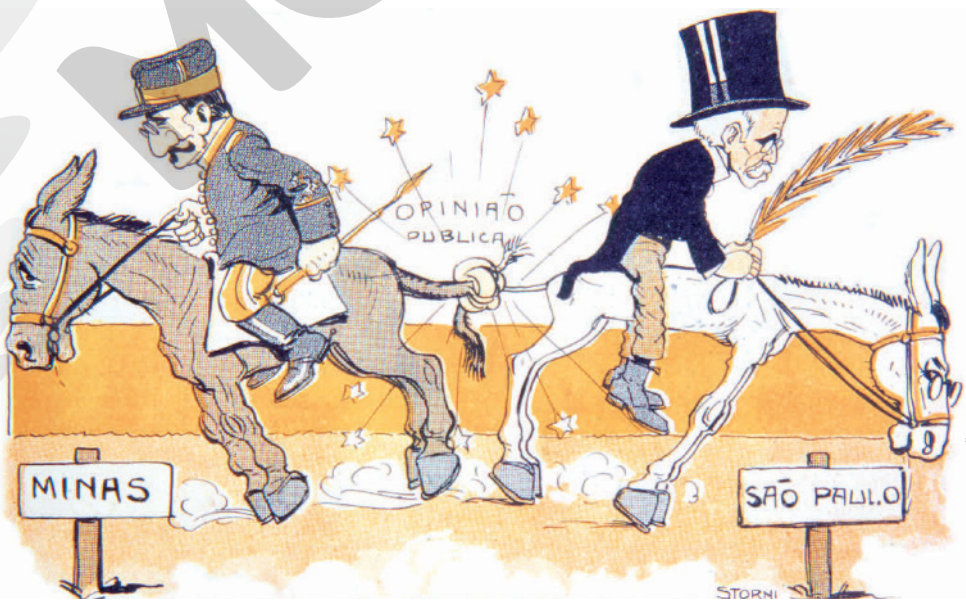
De acordo com o artigo 14 da Constituição Federal de 1988, o voto no Brasil é direto e secreto, com igual valor para todos os cidadãos. Essa obrigatoriedade, contudo, nem sempre foi expressa na lei.

Embora o voto secreto não seja uma garantia infalível de expressão da vontade do eleitor, é um instrumento legal para evitar qualquer tipo de coação. Mas qual é a relação disso com o tema deste capítulo?

Durante as primeiras décadas do Brasil republicano, o voto, por não ser secreto, foi utilizado como moeda de troca e instrumento de competição política, com a finalidade de manter uma série de privilégios. Isso coloca no centro de nossa reflexão a conflituosa relação entre o Estado, a política, a participação popular e a atuação dos diferentes **grupos oligárquicos** no Brasil do final do século XIX e início do XX.

Durante muito tempo, historiadores, economistas e sociólogos aceitaram a tese de que naquele período a política foi dominada pelos grandes proprietários de terras e produtores de café, especialmente os paulistas, de forma quase ininterrupta, a partir do governo de Prudente de Morais (1894-1898), o terceiro presidente do país. Ainda segundo essa perspectiva, as alianças firmadas entre os fazendeiros de São Paulo, Minas Gerais e, eventualmente, Rio de Janeiro teriam contribuído para a manutenção dos interesses dos integrantes dessa elite durante todo o período.

São Paulo e Minas Gerais controlavam, respectivamente, grande parte da produção cafeeira e leiteira do Brasil, e seu poder econômico lhes garantia em tese forte influência política para eleger presidenciáveis ora ligados à elite mineira, ora ligados à elite paulista. A alternância entre os candidatos desses estados foi chamada de *política do café com leite*. Contudo, a ideia de exclusividade dos dois estados na política nacional era equivocada. Embora o acordo tenha sido executado em algumas transições presidenciais, havia conflitos de interesses entre essas oligarquias. Além disso, esses estados não controlaram de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário nacional: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Juntos ou separados, esses seis estados participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas na Primeira República (1889-1930).



Opinião pública, charge de Alfredo Storni sobre as eleições presidenciais, 1909. Longe de anunciar a pacificação dos interesses oligárquicos, a chamada política do café com leite apresentava fissuras e enfrentamentos.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR ANA MARIA STORNI/ACERVO ICONOGRAPHIA

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

MODERNA

O coronelismo e a política dos governadores

Em linhas gerais, podemos afirmar que as fraudes eleitorais foram elementos centrais da participação política nos anos iniciais da república. Elas aconteciam durante todo o processo de votação: do alistamento dos eleitores até o reconhecimento dos eleitos. Eram constantemente utilizadas tanto por candidatos da situação como por candidatos da oposição, apesar de proibidas pelas diversas leis eleitorais do período. A existência de leis, portanto, não assegurava a lisura do processo eleitoral, apesar de demonstrar que havia conhecimento de que as fraudes distorciam os resultados e deviam ser punidas.

Algumas práticas para fraudar o processo eleitoral se destacaram, como a chamada eleição de "bico de pena", que englobava diversas manipulações feitas nas mesas eleitorais, como a falsificação de assinaturas e a adulteração de cédulas eleitorais. Já o "voto de cabresto" era quase uma prática político-cultural, um ato de lealdade do votante ao chefe político local. O cabresto indicava a ideia de um voto direcionado mediante a troca de favores (clientelismo político) ou coerção. Por fim, o chamado "curral eleitoral" fazia referência ao barracão onde os votantes eram mantidos sob vigilância e ganhavam uma refeição, e só saíam desse local na hora de depositar o voto, que recebiam em um envelope fechado, diretamente na urna.

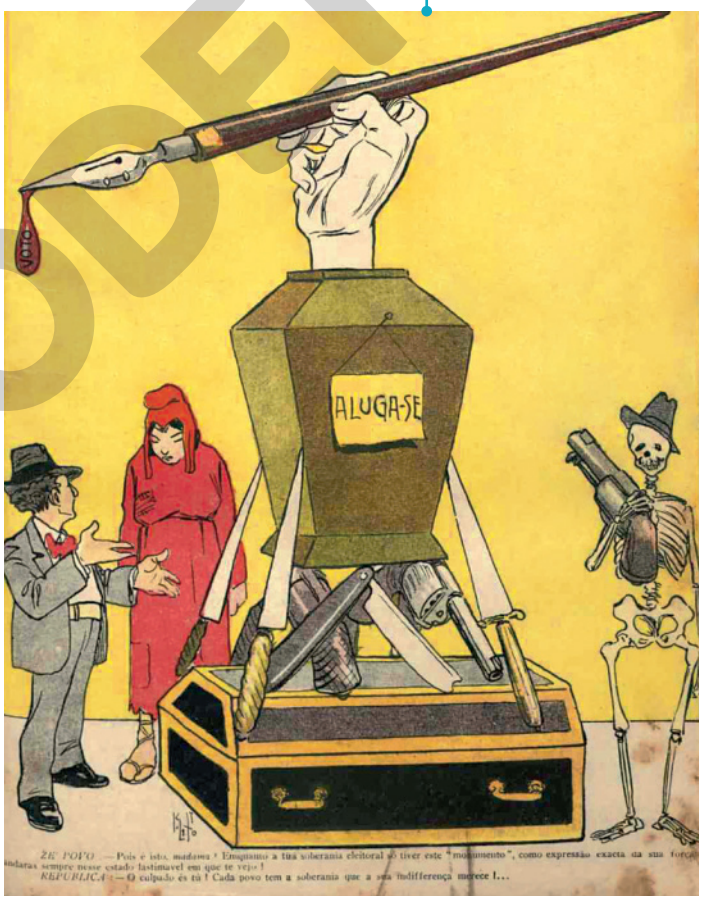
As eleições, portanto, estavam diretamente relacionadas a uma lógica política que os historiadores costumam chamar de **coronelismo**. O posto de coronel era o mais alto na hierarquia da Guarda Nacional, instituição formada na época do império que ligava os proprietários rurais ao governo. Com o advento da república, a Guarda perdeu aos poucos a natureza militar, mas manteve sua influência sobre a esfera municipal, e os coronéis continuaram a representar o poder político nos municípios onde viviam; por isso, o termo coronelismo passou a significar um complexo sistema de negociação entre os chefes políticos locais e as esferas estadual e federal do governo.

A figura do coronel era um dos elementos formadores da estrutura oligárquica tradicional, baseada em poderes personalizados e nucleados, geralmente, nas grandes propriedades rurais brasileiras. O coronel mantinha seu apoio ao governo estadual na forma de votos. Em troca, o governo garantia o poder do coronel sobre seus dependentes e rivais, especialmente por meio da cessão de cargos públicos, que iam do de delegado de polícia à de professor primário. Visto desse ângulo, e como diziam os jornais satíricos da época, o país não passava de uma "grande fazenda".

Por fim, outro elemento fundamental do jogo político republicano do início do século XX – que atesta, de alguma forma, o caráter eminentemente oligárquico da república instalada no Brasil – foi a chamada **política dos governadores**. Ela pode ser classificada como uma espécie de acordo que envolvia as esferas municipais, estaduais e federal. Os governos dos estados, por meio dos seus coronéis, elegiam na Assembleia Legislativa deputados favoráveis ao governo federal. Este, por sua vez, apoiava os governos estaduais sem qualquer tipo de restrição, por meio de um jogo político que dificultava a ascensão de políticos da oposição.

Explore

Qual é a prática eleitoral representada na charge? Qual é a crítica expressa no diálogo entre o Zé Povo e a República?



KALIXTO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Glorificação ao grande eleitor do dia: o bicorio, charge de Kalixto, 1915.

"Zé Povo: – Pois é isto, madama! Enquanto a tua soberania eleitoral só tiver este 'monumento', como expressão exata da sua força andarás sempre nesse estado lastimável em que te vejo!

República: – O culpado és tu! Cada povo tem a soberania que a sua indiferença merece!"

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

EM MODERNA

A reforma urbana de Paris

Entre 1852 e 1870, o barão Georges-Eugène Haussmann realizou um ambicioso projeto de reforma da cidade de Paris, demolindo casebres e habitações consideradas insalubres do centro da cidade e liberando espaço para a construção de largas avenidas. Seu plano urbanístico estava ligado a um projeto de modernização da cidade. Redes de esgoto e abastecimento de água foram instaladas e o transporte urbano foi significativamente melhorado. A "cidade-luz" foi construída; no entanto, o custo dessa reforma foi bastante alto: a população mais pobre foi expulsa do centro e obrigada a se deslocar para os subúrbios mais afastados.

4. Modernidade excludente: a reforma urbana do Rio de Janeiro

Durante a presidência de Rodrigues Alves (1902-1906), viviam na capital da jovem república, o Rio de Janeiro, cerca de 800 mil pessoas. Era uma cidade bastante perigosa, e a população era constantemente afetada por epidemias de tuberculose, febre amarela, peste bubônica, varíola, malária, tifo, cólera e diversas outras enfermidades. Os problemas da cidade representavam, para um país que se pretendia moderno, uma espécie de obstáculo aos projetos de futuro da nação brasileira.

Desmentindo o apelido de "soneca", que circulava pelos jornais satíricos da época, Rodrigues Alves decidiu acabar com os focos de doenças e embelezar a cidade, colocando em prática um projeto de sanitarização e remodelamento. Para essa dupla tarefa, convocou o médico sanitarista Oswaldo Cruz e o engenheiro Pereira Passos, então prefeito da capital.

A reforma urbana chefiada por Pereira Passos foi realizada para transformar a capital da república em uma cidade moderna e cosmopolita, composta de largas avenidas. O prefeito conhecia de perto o projeto de reforma urbana de Paris, na França, elaborado pelo barão Georges-Eugène Haussmann, e o tomou como ponto de partida e inspiração. A equipe de Passos devia, ainda, cuidar dos edifícios públicos, implementar sistemas de transporte coletivo, redes de esgotos e de abastecimento de água, e demolir todas as chamadas habitações insalubres que faziam parte do cotidiano carioca.

No período entre os anos de 1902 e 1906, a comissão responsável pelas obras recebeu poderes ilimitados e estabeleceu um plano com três grandes metas: a modernização do porto, o saneamento da cidade e a reforma urbana. Entre as camadas populares, o projeto ficou conhecido como a ditadura do "bota-abaixo", em razão da demolição de casas, cortiços e hotéis baratos e da expulsão da população mais pobre da região central. A falta de assistência aos atingidos pela reforma resultou na proliferação de moradias precárias e de favelas nos subúrbios da cidade carioca.

Cosmopolita: oriundo das grandes cidades.

Vista da Avenida Central, na cidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1905. Foto de 1905-1906. Esta avenida é considerada um marco da administração de Pereira Passos.

MARC FERREZ - COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

MODERNA

5. Formas de resistência no campo e na cidade

O sonho de uma nação "civilizada", feita à revelia das camadas mais pobres, era aspecto central do perfil de nação imaginado e executado pela elite dirigente do país. No entanto, a camada marginalizada da população brasileira encontrou formas de sobreviver e resistir a esse projeto de república e modernidade que a excluía. Nesse cenário, surgiram nas regiões rurais do país os movimentos messiânicos, combinando estratégias de sobrevivência à religiosidade popular, e o cangaço, ação armada pautada na violência. Além disso, as cidades foram palcos de greves e de revoltas populares e institucionais, entre outras, como veremos a seguir.

Movimentos messiânicos

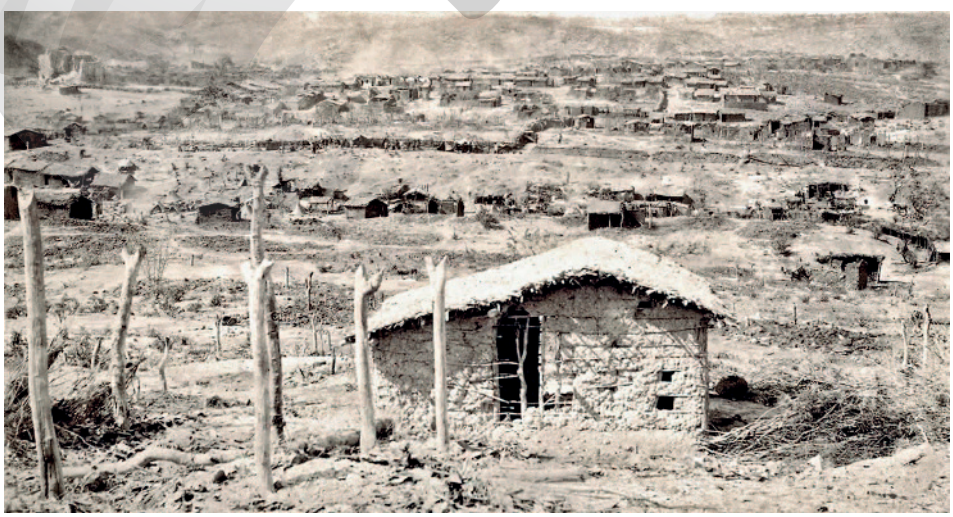
A **Guerra de Canudos** (1896-1897) foi um dos episódios mais trágicos e violentos do início do regime republicano e envolveu o exército republicano e os moradores do povoado de Canudos, na Bahia.

O líder de Canudos, Antônio Vicente Mendes Maciel, conhecido como Antônio Conselheiro, nasceu em 1828, no pequeno povoado de Quixeramobim (CE). Em suas andanças pelo sertão do Ceará e de Pernambuco, atuou na construção de cemitérios e na reforma de capelas e igrejas, reunindo um número crescente de ajudantes e admiradores. Com um grupo de seguidores, em 1893, fixou-se em uma fazenda abandonada chamada Belo Monte, núcleo do que seria o povoado de Canudos.

Em pouco tempo, a comunidade cresceu vertiginosamente: da data de chegada de Conselheiro e seus seguidores até o fim da guerra, o número de habitantes do povoado passou de 230 para aproximadamente 24 mil, e Canudos tornou-se um dos núcleos urbanos mais populosos do estado da Bahia. O que explica esse fato? Por que Canudos atraiu tanta gente? Qual era o perfil das pessoas que procuravam o arraial?

Na época, a seca, a fome, o desemprego crônico, a violência dos coronéis e a situação de carestia castigavam os sertanejos que viviam na região. O desenvolvimento de um estilo de vida comunitário, pautado na autoridade de Conselheiro, atraiu para a região milhares de pessoas em busca de melhores condições de sobrevivência.

O movimento de Canudos combinava a questão agrária e a luta pela posse da terra com traços fortemente religiosos. O povoado incomodou o governo, a Igreja e os grandes proprietários de terra da região. Embora o arraial não tenha constituído uma experiência de vida igualitária, representava a possibilidade de uma organização social e territorial independente do sistema de poder constituído. A autoridade religiosa de Antônio Conselheiro não dependia do reconhecimento da Igreja, e Canudos não estava submetido nem aos proprietários de terra nem aos chefes políticos da região.



FLÁVIO DE BARROS - MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO

Vista parcial do arraial de Canudos, Bahia. Foto de 1897.

O messianismo

O messianismo é um fenômeno característico do catolicismo popular e indica a crença na vinda ou no retorno de um messias, que inauguraria uma era de plena felicidade. Nessa lógica religiosa, ao messias caberia o cumprimento da causa de um grupo ou povo oprimido. Enquanto o seu retorno não ocorresse, aos crentes restaria a espera resignada. Isso explica por que muitos movimentos messiânicos deram origem a povoados.

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

MODERNA

O estopim para o enfrentamento entre o poder local e o povoado foi um boato. Comerciantes de Juazeiro não entregaram certa quantidade de madeira comprada para o término da construção de uma igreja do arraial. O atraso provocou a ira dos conselheiristas, e iniciaram-se rumores de que um bando se preparava para assaltar a cidade de Juazeiro.

Por causa desses rumores, formou-se a primeira expedição, em novembro de 1896, liderada pelo tenente Pires Ferreira. Atacada de surpresa, a expedição foi rapidamente derrotada. Além dessa, até março de 1873 outras duas incursões militares foram contidas pelos homens de Conselheiro. Enquanto isso, na capital da república, os jornais divulgavam a notícia de que Canudos era um reduto monarquista e tinha de ser destruído.

Foi nesse clima de confronto e incompreensão que se formou a quarta e última expedição contra o arraial. Ela era composta de 420 oficiais e aproximadamente 6 mil soldados, fortemente armados. Como a movimentação das tropas recebeu atenção nacional, os principais jornais em circulação mandaram correspondentes para noticiar o conflito. Um dos jornalistas enviados à região foi Euclides da Cunha, intelectual ligado ao jornal *O Estado de S. Paulo*. Seus relatos deram origem a um dos livros mais importantes da literatura brasileira, *Os Sertões*, publicado no ano de 1902.

Apesar do grande contingente bélico, a quarta expedição demorou quatro meses para tomar o povoado. Em outubro de 1897, o exército garantiu que quem se rendesse sobreviveria. No entanto, o acordo não foi cumprido, e muitos homens, mulheres e crianças que se entregaram foram degolados. No dia 5 de outubro, o arraial foi invadido, queimado e dinamitado, transformando-se em exemplo para o restante da nação. Segundo a lógica do discurso republicano, o arraial era um resquício de um Brasil arcaico e violento que devia ser extirpado da história brasileira.

Atualmente, há um debate entre historiadores sobre o fato de Canudos ser ou não um foco monarquista no Brasil republicano. Vale ressaltar que, embora Antônio Conselheiro tivesse, de fato, um discurso bastante crítico à república, suas posições eram, antes de tudo, religiosas, e não políticas. Além do aumento significativo de tributos e da cobrança violenta de impostos, o Estado republicano, na perspectiva de Conselheiro, havia profanado o poder da Igreja Católica ao instituir os registros civis. A separação entre Igreja e Estado, aos olhos de uma população eminentemente religiosa, era algo inaceitável.

Dica de filme

Sobreviventes: filhos da Guerra de Canudos

Direção: Paulo Fontenelle.
País: Brasil.
Ano: 2004.
Duração: 78 min.
O documentário reconstrói, por meio de depoimentos dos filhos de alguns dos sobreviventes da guerra, a história do arraial de Canudos. Entre os muitos relatos recolhidos, há uma interessante entrevista com Antônio de Isabel, único homem vivo que conheceu Antônio Conselheiro. Além da narrativa envolvente, o documentário conta ainda com uma excelente pesquisa histórica.

Estátua de Antônio Conselheiro e, ao fundo, Museu Histórico de Canudos, em Canudos, Bahia. Foto de 2019.

ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS

MODERNA

Além de Canudos, destacou-se no início do período republicano a chamada **Guerra do Contestado** (1912-1916). O nome desse conflito decorre do fato de ele ter acontecido em uma área disputada juridicamente entre Paraná e Santa Catarina. A região era dominada por comerciantes de madeira e ricos fazendeiros que, ao expandir suas propriedades, expulsavam indígenas e a população pobre estabelecida na região.

A concessão de um imenso território à empresa Brazil Railway Company, fundada pelo empresário Percival Farquhar, para a construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande do Sul agravou a situação. O processo de desapropriação das terras em que vivia uma grande quantidade de pessoas pobres foi realizado de maneira violenta e sem qualquer tipo de indenização, elevando o número de miseráveis na região.

Com a finalização das obras e a conclusão da ferrovia, cerca de 8 mil trabalhadores foram despedidos. Muitos deles se juntaram ao contingente de camponeses sem-terra que vagavam por lá. Diante dessa situação, cresceu consideravelmente o banditismo social na área do Contestado e proliferaram líderes messiânicos.

Entre eles, destacou-se um homem chamado Miguel Lucena de Boaventura, que também atendia pelo nome de José Maria. Em 1912, José Maria passou a pregar a "justiça divina" e rapidamente foi celebrado como uma espécie de messias. Ele reuniu um grupo de seguidores e fundou um arraial com cerca de setecentas pessoas em Taquaruçu, Santa Catarina. Na comunidade, o monge José Maria não permitia a propriedade de terras nem a cobrança de impostos.

A trágica experiência de Canudos ainda estava fresca na memória brasileira, e líderes religiosos como José Maria eram vistos com extrema desconfiança pelas autoridades. Não demorou muito para que os fazendeiros da região tentassem desmobilizar o arraial. O enfrentamento com os jagunços locais obrigou a comunidade de José Maria a se deslocar para o povoado de Irani, em Santa Catarina. As autoridades locais também não aceitaram o assentamento e enviaram tropas para desalojar o monge e seus seguidores. Após uma batalha sangrenta, os homens de José Maria saíram vitoriosos, embora o monge tenha perdido a vida.

As expedições do governo se sucederam até 1914, quando o arraial finalmente sucumbiu. No entanto, isso não significou o fim da comunidade, que, por meio de guerrilhas, sobreviveu até 1916. As constantes epidemias de tifo e a fome, além da truculência do governo federal, deram fim ao movimento e debelaram os últimos focos rebeldes. Nesse mesmo ano, os sobreviventes fugiram da região, e o governo estabeleceu limites precisos entre os estados do Paraná e de Santa Catarina.

Mais uma vez, o discurso da "civilização" contra a "barbárie" se impunha na República Brasileira.

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Monge José Maria, líder do movimento messiânico do Contestado, c. 1910.

CONTESTADO: GUERRA (1912-1916)

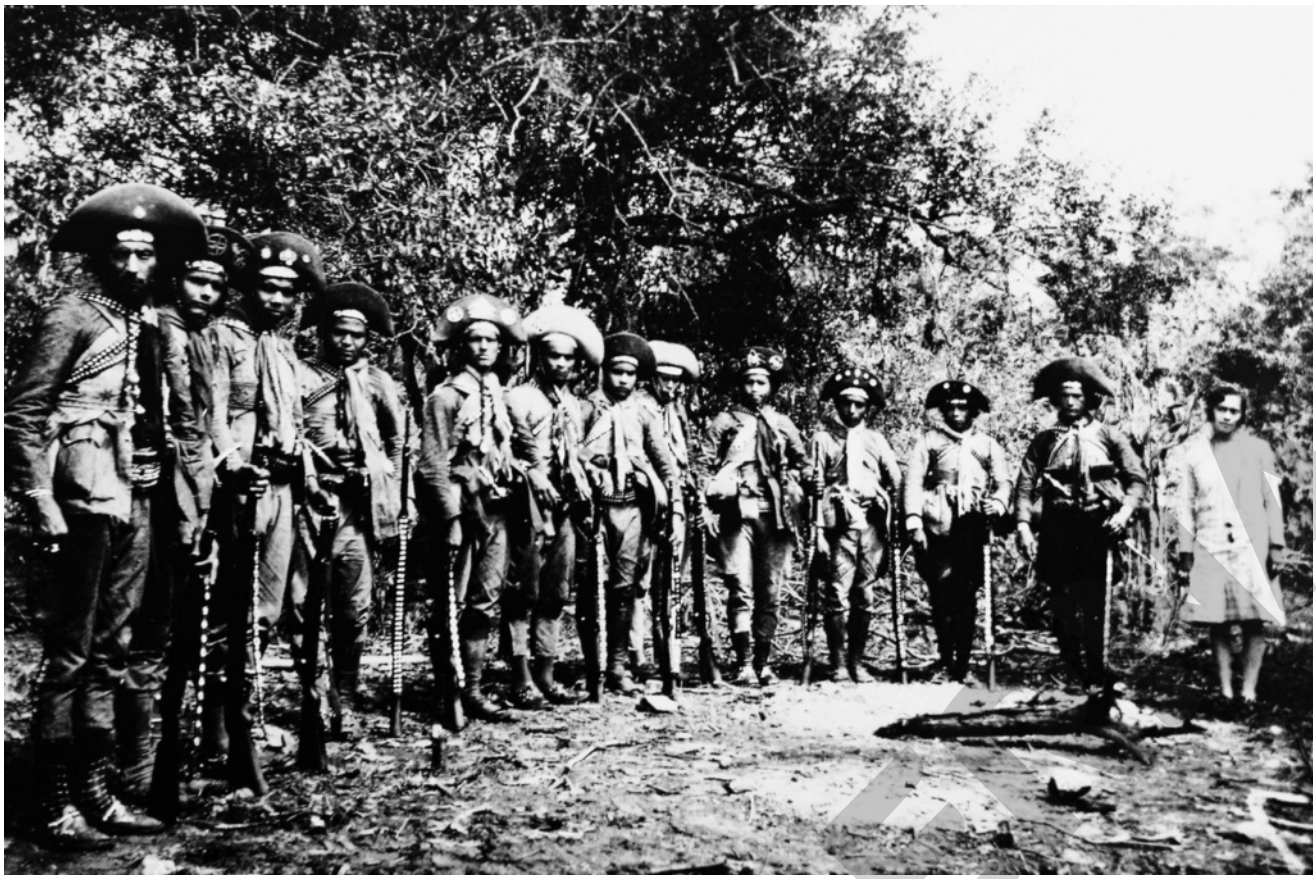
CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: Os principais embates da guerra. *O Estado de S. Paulo*, 12 fev. 2012.

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

MODELO

BENJAMIN ABRAHÃO - COLEÇÃO PARTICULAR



Lampião e seu bando de cangaceiros no sertão nordestino, nas proximidades do Rio São Francisco. Foto de 1936.

O cangaço

Ainda nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente entre os anos de 1900 e 1940, aconteceu no Brasil o auge de um fenômeno social que a população e também os estudiosos do tema consagraram pelo nome de **cangaço**. Os cangaceiros, que organizavam bandos armados, atuaram nos limites do sertão e do agreste nordestinos. Bastava a notícia da proximidade de um bando de cangaceiros para que a vida cotidiana dos povoados se alterasse profundamente. Em alguns casos, diante da proximidade ou da possibilidade de um ataque, suspendia-se o trabalho, acabavam-se as festas e até os enterros eram abandonados nos povoados.

Esse tipo de banditismo foi bastante recorrente na América Latina, com diferenças de acordo com o local. No Brasil, a ação dos cangaceiros está intimamente relacionada ao sistema político, jurídico, econômico e social do Nordeste. De forma geral, a carestia, intensificada pelas secas constantes, a ausência do poder público, as rivalidades entre famílias, os abusos e a truculência da polícia, somados à falta de esperança e aos códigos de honra, vingança e violência do sertão, criaram um ambiente fértil para a propagação e também para a exaltação desses grupos.

Entre os cangaceiros mais famosos, destacaram-se Antônio Silvino, Sinhô Pereira, Ângelo Roque e Jararaca. Mas nenhum deles ganhou a notoriedade de Virgulino Ferreira, mais conhecido como Lampião. Foi por volta de 1920 que ele se tornou o principal nome do cangaço. Em sua trajetória, ludibriou e venceu as forças policiais tantas vezes que se tornou lenda. Virou objeto de temor e respeito de uma vasta região. Inserido em uma complexa rede de fornecedores, protetores e informantes, Lampião chegou a negociar com fazendeiros, autoridades públicas e até mesmo chefes políticos locais. Levou uma vida pública fora do comum.

Celebrada em verso e prosa no imaginário social, a vida aventureira de Lampião e de seu bando atraiu muitos jovens sertanejos, que ingressaram no cangaço em busca de liberdade, prestígio e fortuna. Lampião foi capturado apenas em 1938. Ele e alguns de seus homens, em combate contra a polícia, foram mortos e decapitados. A cabeça de cada um deles foi embalada e enviada para a Bahia, onde ficou exposta no Museu Nina Rodrigues até ser enterrada em 1968.

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

Dados sobre a Revolta da Vacina: CARVALHO, José Murilo de. "O povo contra a vacina" *In*: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados*: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. pp. 357-358.

A revolta da vacina

Como vimos, a reforma urbana do Rio de Janeiro mexeu com a vida da população carioca, sobretudo da parcela mais desfavorecida. As políticas de saneamento conduzidas pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz eram impopulares e implementadas de forma violenta pelo Estado. Em junho de 1904, o governo retomou uma antiga lei que tornava obrigatória a vacinação contra a varíola. O decreto era seguido de uma drástica regulamentação e exigia comprovantes de vacinação de toda a população, impedindo aqueles que não haviam tomado a vacina de matricular-se nas escolas, candidatar-se a vagas de emprego, realizar viagens e até se casar.

De acordo com o decreto, os que resistissem aos agentes públicos de saúde pagariam multas. Quando a notícia sobre a lei vazou para imprensa e se tornou pública, o Rio de Janeiro assistiu a uma de suas maiores revoltas urbanas. A truculência dos agentes públicos de saúde, com a invasão de domicílios e a aplicação forçada da vacina, levantava uma questão fundamental: qual deveria ser, afinal, o poder de intervenção do Estado na vida das pessoas?

A revolta teve início no dia 10 de novembro e se estendeu por pelo menos seis dias. De forma geral, o clima de enfrentamento era resultado da falta de informação, mas também do alto grau de autoritarismo que a medida representava. A incompreensão generalizada provocou destruição de meios de transporte, depredação de edifícios e ataques aos agentes de saúde. O governo não deixou por menos e reagiu com violência: decretou estado de sítio, suspendeu direitos constitucionais e prendeu os principais líderes do movimento. Os confrontos ocorridos entre a força policial e os manifestantes deixaram um saldo de destruição pela cidade e foram acompanhados de gritos de ordem: "Abaixo a vacina!". Diversas ruas da capital se transformaram em campos de batalha.

É preciso levar em conta o fato de que a vacina era uma invenção recente e, no Brasil, havia pouca informação sobre seus resultados. Além disso, a capacidade do Estado de fazer circular informações era bastante reduzida, pois grande parte da população era analfabeta e não havia meios de comunicação de massa como os que conhecemos hoje. Ao final da revolta, trinta pessoas morreram, 945 manifestantes foram presos, 110 ficaram feridos e 454 envolvidos foram deportados para o recém-incorporado estado do Acre.

A falta de adesão à vacinação provocou a volta do sarampo no país em 2019. Foram confirmados aproximadamente 5 mil casos da doença distribuídos em mais de quinze estados. A maioria das ocorrências foi no estado de São Paulo, onde 153 municípios registraram casos de sarampo.

Dica de *site*

Revista da Vacina. Ministério da Saúde – Centro Cultural da Saúde

<http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/revolta.html>

O *site* apresenta informações sobre a Revolta da Vacina, com imagens da cidade do Rio de Janeiro na época. Por meio de *hiperlinks*, é possível acessar conteúdos sobre as trajetórias de alguns cientistas reconhecidos pelo trabalho nessa área da saúde, além de cartazes e diversos painéis explicativos sobre os mecanismos da ação das vacinas. Além disso, o *site* disponibiliza referências bibliográficas sobre o tema.

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT207; EM13CNT310)

Reflita

Entre a Revolta da Vacina, ocorrida em 1904, e o retorno do sarampo, em 2019, muita coisa mudou. Nesse intervalo de tempo, a vacinação se consolidou como o meio mais eficaz de prevenir uma série de doenças, como caxumba, rubéola e varíola. Em sua opinião, qual é a parcela de responsabilidade do Estado e dos cidadãos no combate a epidemias como a de sarampo? Debata esse assunto com os colegas.

TIAGO QUEIROZ/ESTADÃO CONTEÚDO

Profissionais da saúde em posto de vacinação contra o sarampo montado na entrada de uma estação de metrô no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019.

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

MODERNA

AUGUSTO MALTA - COLEÇÃO PARTICULAR

João Cândido lendo o decreto de anistia no encouraçado *Minas Gerais*, na cidade do Rio de Janeiro. Foto de 1910.

Revolta dos marinheiros

Poucos anos depois da Revolta da Vacina, mais especificamente em 1910, a cidade do Rio de Janeiro foi palco de uma rebelião de marinheiros aportados na Baía de Guanabara. Eles reagiam à aplicação de castigos físicos, em especial da chibata, punição herdada da marinha portuguesa que no Brasil se tornou ainda mais pesada por ser associada à escravidão.

O movimento, conhecido como **Revolta da Chibata**, expôs publicamente a violência do Estado contra a população pobre, o racismo e a crueldade comuns nas forças armadas. Segundo o pensamento e as leis do período, o castigo físico tinha o poder de "quebrar o mau gênio" dos rebeldes.

O início da revolta ocorreu no dia 16 de novembro, momento em que a cidade do Rio de Janeiro se organizava para saudar a posse do então novo presidente da república: o marechal Hermes da Fonseca. O clima de congratulação foi interrompido quando alguns navios de guerra da marinha brasileira foram tomados pelo movimento rebelde. No maior desses navios – o encouraçado *Minas Gerais* –, o estopim foi o castigo infligido ao marinheiro Marcelino Rodrigues Menezes: 250 chibatadas, com recolhimento à prisão e sem direito a tratamento médico.

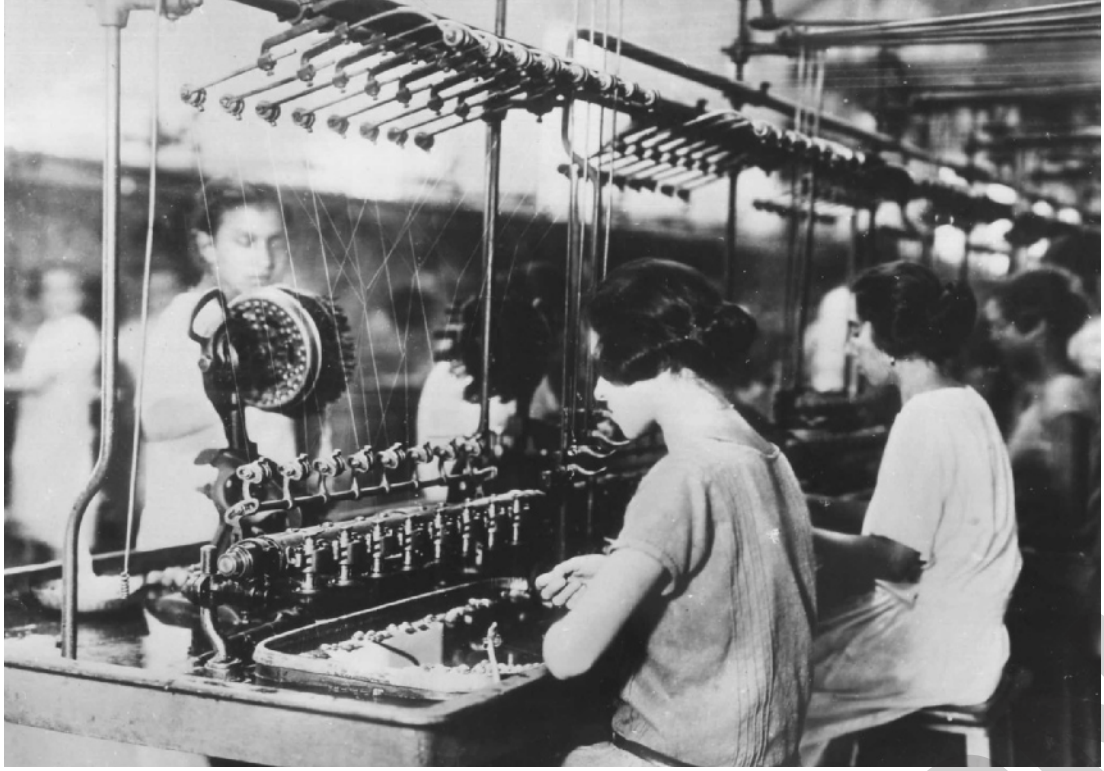
Além do encouraçado *Minas Gerais*, os marinheiros tomaram o encouraçado *São Paulo*, o navio de guerra *Bahia* e outra embarcação menor, utilizada para patrulha, chamada *Deodoro*. Os canhões dos navios foram acionados contra a capital e, com alguns tiros de advertência, os marinheiros enviaram um ultimato ao governo: ou cessavam os castigos corporais, ou a cidade do Rio de Janeiro seria bombardeada. O governo acabou cedendo e, pelo menos inicialmente, anistiou os marinheiros revoltosos. As embarcações foram devolvidas à marinha brasileira.

No entanto, poucos dias depois, o governo voltou atrás e agiu com violência: 22 marinheiros foram presos, acusados de conspiração e enviados para a Ilha das Cobras. Após serem cruelmente torturados, apenas dois sobreviveram. Um dos sobreviventes foi o principal líder da rebelião, o marinheiro João Cândido, que recebeu da imprensa da época o título de "Almirante Negro", transformando-se em herói popular.

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Marujos amotinados no encouraçado *São Paulo* durante a Revolta da Chibata, no Rio de Janeiro. Foto de 1910.

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



ACERVO ICONOGRAPHIA

Mulheres trabalhando em indústria têxtil em São Paulo. Foto da década de 1920.

O movimento operário

Desde o final do século XIX, um incipiente processo de industrialização se observava em algumas cidades brasileiras, em especial nos centros urbanos da região Centro-Sul. O contexto da Primeira Guerra Mundial obrigou o governo brasileiro a uma política de "substituição das importações", levando à expansão do pequeno comércio e da pequena indústria. O aumento da atividade industrial produziu um contingente considerável de comerciantes, artesãos, industriais e também operários. A organização do movimento operário é uma das grandes características desse período.

Assim, desde a segunda metade do século XIX, com o aparecimento das tecelagens de algodão, a indústria passou a fazer parte da realidade econômica do Brasil. De 1880 em diante, o aceleramento da produção industrial foi acompanhado de uma demanda cada vez maior de mão de obra especializada. Parte do contingente imigrante que entrava no país foi sendo utilizada nas fábricas e manufaturas que se desenvolviam. Entre 1880 e 1884 foram abertas 150 fábricas; em 1907, esse número saltou para 3.410; em 1929, 13.336 novos estabelecimentos absorviam um total de 275.512 operários. Com isso, a classe operária tornou-se protagonista na vida política, econômica e social do Brasil.

Dados sobre a indústria: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 335.

Boa parte dos trabalhadores da indústria era formada por estrangeiros, especialmente em São Paulo, onde imigrantes italianos representavam parte significativa da mão de obra empregada nas fábricas. Além disso, dados estatísticos do final do século XIX e início do XX demonstram que as mulheres representavam 49,95% da mão de obra empregada nas fábricas de fiação e tecido paulistas.

A absorção do trabalho feminino era permeada por uma lógica machista: as mulheres trabalhavam de 10 a 14 horas diárias e recebiam salários menores do que os dos homens. Na visão da sociedade da época, isso se justificava pelo fato de elas realizarem atividades para as quais não era necessário ter especialização técnica ou utilizar força física. Além disso, nas fábricas as mulheres sofriam ameaças de todos os tipos, sendo constantemente assediadas por patrões, contramestres e supervisores.

Apesar da situação de insalubridade, muitas foram as vozes femininas que se levantaram contra esse tipo de opressão. Mulheres como Teresa Carl, Tecla Fabri e Maria Lopes utilizaram a imprensa para denunciar a exploração do trabalho feminino e também uma visão de mundo pautada pela inferiorização ou estigmatização da mulher. Eram as chamadas **libertárias** ou **anarcofeministas**, que no início do século XX foram responsáveis pela organização de sindicatos, pela convocação de greves e pela elaboração de uma discussão pública sobre educação sexual, maternidade livre e as formas de opressão existentes no próprio movimento operário, como a relação hierárquica entre homens e mulheres.

Incipiente: que está no início, iniciante.

Contramestre: profissional que dirige operários em uma seção de fábrica ou construção.

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

MODERNA

ACERVO ICONOGRAPHIA

Trabalhadores em greve geral ocorrida em São Paulo. Foto de 1917.

Muitos trabalhadores formaram **agremiações políticas** e **sindicatos** e fizeram circular suas reivindicações em periódicos como *O amigo do Povo*, *A Voz do Trabalhador*, *A Terra Livre*, *A Plebe* e *A Lanterna*. A greve foi a principal arma de mobilização e combate. Entre 1900 e 1920, os operários organizaram cerca de quatrocentas greves para lutar por melhores condições de trabalho e de vida (aumento de salário, proteção aos trabalhadores, redução de jornada de trabalho, direito de organização), para se manifestar contra a Primeira Guerra Mundial e em solidariedade às lutas internacionais dos operários.

De todos os **movimentos grevistas** realizados no Brasil no começo do século XX, destacou-se a Greve Geral de 1917. Ela teve início nas fábricas têxteis dos bairros da Mooca e do Ipiranga, na cidade de São Paulo. Os líderes grevistas reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. O movimento, inicialmente pequeno e circunstancial, foi ampliado no dia 9 de julho, quando soldados abriram fogo contra os grevistas, matando o operário José Martinez. Menos de uma semana depois, com a movimentação das forças policiais que decretaram prisões e invasão de sindicatos e residências, a greve se alastrou pela cidade e também por outros municípios do estado.

Dados sobre as reivindicações dos grevistas: TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 2017, v. 30, n. 61, p. 497-504. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v30n61/0103-2186-eh-30-61-0497.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

Além do aumento de 35% nos salários mais baixos e fim do trabalho para os menores de 14 anos, os integrantes do movimento exigiam o direito de manifestação. Cerca de 70 mil trabalhadores participaram da paralisação, que continuou nos dias seguintes. A pressão dos operários paulistas foi parcialmente vitoriosa: eles alcançaram 20% de aumento nos salários e a promessa de que as autoridades estaduais e municipais fiscalizariam as fábricas e a situação de trabalho de mulheres e crianças. No entanto, as manifestações dos operários foram cada vez mais reprimidas pela polícia. Vários imigrantes foram expulsos do país sob alegação de serem baderneiros, e muitos brasileiros acabaram espancados e presos pela mesma razão.

A partir dos anos 1920, a forte repressão policial aos trabalhadores reduziu a possibilidade de greves e enfraqueceu a movimentação dos sindicatos. Em 1922, porém, a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) deu novo fôlego ao movimento dos trabalhadores no Brasil.

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

O movimento sufragista

O descontentamento não era privilégio de um só grupo social. Havia um sentimento generalizado de decepção com os rumos da República Brasileira. A promessa de um país moderno, aspecto importante do discurso republicano, parecia esbarrar em uma série de episódios violentos e em uma estrutura política que não contemplava grande parte da população. Nesse contexto, o **movimento feminista** ganhou amplitude e abriu espaço para campanhas articuladas ao direito de votar e de ser votada. No Brasil, os nomes de Leolinda Daltro (1859-1935) e Bertha Lutz (1894-1976) ganharam destaque.

Leolinda Daltro foi uma professora, feminista e indigenista brasileira. Ela fundou o Partido Republicano Feminino e foi uma das precursoras na defesa dos direitos dos povos nativos do Brasil, além de idealizadora de um projeto de alfabetização laica para as comunidades indígenas.

PAOLA BENEDITTUNI - FEDERAÇÃO BRASILEIRA PELO PROGRESSO FEMININO

Bertha Lutz participando do 9º Congresso da Aliança Internacional pelo Sufrágio Feminino em Roma, Itália. Foto de 1923.

Bióloga, diplomata e ativista, Bertha Lutz foi uma das mais conhecidas feministas brasileiras. Entre outras atividades, ela fundou e organizou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (1919), o Primeiro Congresso Feminista do Brasil (1922) e a União Universitária Feminina (1929). Ela lutou pelo direito ao voto e também pela ampliação do acesso das mulheres ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Movimento tenentista

O movimento tenentista foi outro elemento questionador da ordem instituída na Primeira República. Ele designa um conjunto de rebeliões militares que ocorreram no início da década de 1920 e se estenderam até pelo menos o início dos anos 1930. Liderado por Luís Carlos Prestes, Eduardo Gomes, Siqueira Campos, entre outros jovens oficiais, o movimento expressava inconformismo político, além do descontentamento com os baixos salários e a situação política do país. A primeira rebelião, conhecida como a **Revolta dos 18 do Forte de Copacabana**, teve início em 5 de julho de 1922 e manifestou a insatisfação dos participantes com o processo que havia levado o candidato do governo, Arthur Bernardes, à presidência da república. A revolta foi dissipada; entretanto, outras se seguiram, como a do Rio Grande do Sul (1923) e a de São Paulo (1924).

Os remanescentes desses últimos movimentos se uniram e formaram a chamada **Coluna Prestes-Miguel Costa** (ou **Coluna Prestes**). O grupo percorreu a pé cerca de 13 mil quilômetros. Em sua peregrinação por treze estados, os tenentes tinham o propósito de divulgar seu ideário político: voto secreto, liberdade de imprensa, equilíbrio na divisão real de poder entre Executivo, Legislativo e Judiciário, e combate à fraude eleitoral e à corrupção. Em 1927, contando com poucos integrantes, o grupo refugiou-se na Bolívia e depôs as armas.

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Membros da Coluna Prestes durante o exílio na Bolívia. Foto de 1927.

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

MODERNA

6. A ressignificação do passado e da cultura nacional na Era Vargas

Na década de 1930, momento que marcou o fim da Primeira República (1889-1930) e o início da chamada Era Vargas (1930-1945), intelectuais e artistas formularam interpretações alternativas ao discurso do "branqueamento" racial.

Em 1933, foi publicado o livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre. Em certa medida, Freyre desconsiderou a violência da escravidão para reinterpretar o "paradigma das três raças" herdado do século XIX. Em vez de considerar raças biologicamente definidas que deram origem a um povo mestiço e incapaz, tese aceita no Brasil das primeiras décadas do século XX, Freyre propôs a ideia da miscigenação como algo positivo, pois, por meio do entrecruzamento de culturas distintas, formou-se uma sociedade original. Essa lógica discursiva escondia, porém, a continuidade do racismo como traço característico da sociedade brasileira. Começava assim o **mito da democracia racial**, que seria reforçado ao longo do tempo.

Em outra perspectiva, e sem considerar fortemente a questão racial, o historiador Caio Prado Júnior publicou, também em 1933, a obra *Evolução política do Brasil*. Nesse livro, o pensador apontou os conflitos de classe e as formas econômicas que marcaram a história do país, da colônia ao império, principalmente com base na lógica da continuidade do latifúndio escravista como sistema econômico duradouro.

Seminal: gerador de novas ideias, muito importante ou influente.

Outro livro seminal foi publicado poucos anos depois, em 1936: *Raízes do Brasil*, do historiador Sérgio Buarque de Holanda. Nessa obra, o intelectual paulista apontou um problema herdado da cultura ibérica: o **patrimonialismo**, ou seja, a característica da elite política de se apropriar do Estado, utilizando a máquina pública em benefício de interesses privados e impedindo a formação de uma cultura democrática.

Todos esses livros buscavam na história colonial a explicação para o Brasil vivido no presente de seus autores, contribuindo assim para problematizar as visões sobre a nacionalidade e o perfil da sociedade brasileira.

É importante observar que essas obras de interpretação histórica foram contemporâneas do Modernismo, movimento artístico e literário iniciado na década de 1910, que teve como marco a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo no ano de 1922. Na primeira fase do movimento, os artistas buscavam conciliar a linguagem de vanguardas europeias (Cubismo, Futurismo, Surrealismo) com a ressignificação da cultura nacional. Na segunda fase desse movimento, iniciada na década de 1930, foram publicados os chamados romances regionalistas, como *O Quinze* (1931), da intelectual cearense Rachel de Queiroz, *Menino de Engenho* (1932), do escritor paraibano José Lins do Rego, *São Bernardo* (1934), de autoria do alagoano Graciliano Ramos, e *Mar Morto* (1936), do escritor baiano Jorge Amado.

TARSILA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS - COLEÇÃO HECILDA E SERGIO FADEL, RIO DE JANEIRO, RJ

Morro da favela, pintura de Tarsila do Amaral, 1924. Nessa obra, a artista combina a valorização da cultura nacional com a linguagem do Cubismo, expresso na utilização de formas geométricas para representar a paisagem.

Durante o Modernismo, nos ensaios interpretativos, na literatura e nas artes visuais, as contradições de um país que se queria moderno eram pensadas, discutidas e problematizadas.

MODERNA

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

ACERVO ICONOGRAPHIA

Explore

Como o samba se tornou um símbolo nacional?

Desfile da escola de samba Portela, na cidade do Rio de Janeiro. Foto de 1941. Esse desfile homenageou Getúlio Vargas.

As ações do estado varguista

Durante o governo de Getúlio Vargas, a apropriação e a transformação da cultura popular em símbolo nacional se tornaram política de Estado. As manifestações populares escolhidas para representar a brasilidade e tudo o que fosse autenticamente brasileiro ou que supostamente manifestasse amor pelo Brasil estavam fortemente associadas à cultura urbana e negra.

Um dos principais exemplos desse tipo de manifestação foi o Carnaval do Rio de Janeiro, que passou a ser apoiado e disciplinado pelo Estado. No final dos anos 1930, os desfiles de escolas de samba tinham de apresentar temas nacionais: históricos, cívicos ou culturais. Tendência semelhante se observou nas músicas reproduzidas no rádio. Destacou-se, então, o chamado "samba-exaltação", caracterizado pela glorificação das belezas naturais e da cultura brasileira. Um exemplo de samba-exaltação é *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, composto em 1939. A música foi a expressão artística mais utilizada pelo governo como símbolo nacional. Nessa tarefa, ao samba foi atribuído importante papel.

> "Que o samba é considerado um dos maiores símbolos de brasilidade não é nenhum segredo. O que nem todos sabem é que Getúlio Vargas, enquanto estava no poder, pegou uma carona na popularização deste gênero musical, auxiliando em sua difusão e afirmação como ícone nacional.
>
> Nas primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento da indústria fonográfica, o alcance crescente do rádio e o fortalecimento da indústria de espetáculos, o samba foi ganhando voz no País. 'O processo de popularização do samba era iminente, mas certamente a política de Vargas contribuiu para a sua consolidação no panorama nacional', conta o músico e historiador Magno Bissoli."
>
> BENEVIDES, André. Projeto nacionalista de Getúlio Vargas se beneficiou do samba. *Agência USP de Notícias*, 26 maio 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/repgs/2004/pags/096>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Getúlio Vargas instituiu o Dia da Música Popular Brasileira, em 1939. Para o regime varguista, a música popular tinha o potencial de converter "malandros" em "trabalhadores". Assim, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), responsável pela censura e também pela produção de propagandas oficiais do governo, incentivou os compositores a produzir letras que exaltassem o trabalho. O compositor Wilson Batista, por exemplo, foi obrigado a mudar a letra do samba *O bonde de São Januário* para exaltar o trabalhador.

A letra original – que trazia o trecho "O bonde de São Januário/ leva mais um sócio otário/ só eu não vou trabalhar" – foi censurada, pois associava a imagem do trabalhador à do idiota, o oposto do que era proposto pelo governo de Getúlio Vargas. Podemos dizer, portanto, que a política cultural do governo era centrada na criação de um brasileiro ideal. No caso das classes populares, tratava-se de criar um trabalhador brasileiro ideal. Em um país com baixíssimos índices de alfabetização e letramento, a rádio tornou-se o centro da indústria cultural nascente e peça fundamental da política cultural do Estado Novo (1937-1945), último período da chamada Era Vargas.

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

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. Observe a charge abaixo e, em seguida, faça o que se pede.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR ANA MARIA STORNI - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

As próximas eleições... "de cabresto", charge de Alfredo Storni, 1927. A imagem foi publicada com o seguinte diálogo: "Ella (Soberania) – É o Zé Besta?; Elle (Político) – Não, é o Zé Burro".

a) Quem são os personagens da charge e como foram representados?

b) Explique a prática política denunciada na charge.

c) Como essa prática política estava relacionada ao coronelismo?

2. (Enem-MEC)

"A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que, de outro modo, se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi, em grande parte, contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação."

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

A temática discutida é muito presente na obra de Gilberto Freyre, e a explicação para essa recorrência está no empenho do autor em

a) defender os aspectos positivos da mistura racial.

b) buscar as causas históricas do atraso social.

c) destacar a violência étnica da exploração colonial.

d) valorizar a dinâmica inata da democracia política.

e) descrever as debilidades fundamentais da colonização portuguesa.

3. (Enem-MEC)

Texto I

"Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Vencido palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados."

CUNHA, E. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

Texto II

"Na trincheira, no centro do reduto, permaneciam quatro fanáticos sobreviventes do extermínio. Era um velho, coxo por ferimento e usando uniforme da Guarda Católica, um rapaz de 16 a 18 anos, um preto alto e magro, e um caboclo. Ao serem intimados para deporem as armas, investiram com enorme fúria. Assim estava terminada e de maneira tão trágica a sanguinosa guerra, que o banditismo e o fanatismo traziam acesa por longos meses, naquele recanto do território nacional."

SOARES, H. M. *A Guerra de Canudos*. Rio de Janeiro: Altina, 1902.

Os relatos do último ato da Guerra de Canudos fazem uso de representações que se perpetuariam na memória construída sobre o conflito. Nesse sentido, cada autor caracterizou a atitude dos sertanejos, respectivamente, como fruto da

a) manipulação e incompetência.

b) ignorância e solidariedade.

c) hesitação e obstinação.

d) esperança e valentia.

e) bravura e loucura.

4. (Enem-MEC)

"O marco inicial das discussões parlamentares em torno do direito do voto feminino são os debates que antecederam a Constituição de 1824, que não trazia qualquer impedimento ao exercício dos direitos políticos por mulheres, mas, por outro lado, também não era explícita quanto à possibilidade desse exercício. Foi somente em 1932, dois anos antes de estabelecido o voto aos 18 anos, que as mulheres obtiveram o direito de votar, o que veio a se concretizar no ano seguinte. Isso ocorreu a partir da aprovação do Código Eleitoral de 1932."

Disponível em: <https://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/revista-eletronica-da-eje-ano-3-n-3>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Um dos fatores que contribuíram para a efetivação da medida mencionada no texto foi a

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

MODERNA

a) superação da cultura patriarcal.

b) influência de igrejas protestantes.

c) pressão do governo revolucionário.

d) fragilidade das oligarquias regionais.

e) campanha de extensão da cidadania.

5. Leia atentamente a letra da canção e, em seguida, responda às questões.

"O bonde São Januário

Quem trabalha é quem tem razão
Eu digo e não tenho medo de errar
O bonde São Januário
Leva mais um operário:
Sou eu que vou trabalhar.
Antigamente eu não tinha juízo
Mas resolvi garantir meu futuro
Vejam vocês:
Sou feliz, vivo muito bem
A boemia não dá camisa a ninguém
É, digo bem."

O BONDE SÃO JANUÁRIO. Rio de Janeiro: Victor, 1941.

a) Quais são as ideias trabalhadas na canção?

b) Como a imagem do trabalhador proposta na letra dialoga com a política cultural do governo de Getúlio Vargas?

6. Leia o texto abaixo e responda: com relação ao tema da miscigenação, a política cultural do Estado Novo significou uma permanência ou estabeleceu uma ruptura com o período da Primeira República? Justifique.

"A mistura deixou de ser desvantagem para tornar-se elogio, e diversas práticas regionais associadas ao popular – na culinária, na música, na religião – seriam devidamente desafricanizadas, por assim dizer. Transformadas em motivo de orgulho nacional, foram aclamadas, e são até hoje consideradas marca de originalidade cultural do país. Assim foi com a feijoada. Originalmente uma 'comida de escravos' [...] converteu-se em prato nacional [...]. O processo de elaboração dessa nacionalidade também visou outras áreas. Reprimida pela polícia do final do século XIX e tipificada como crime pelo Código Penal de 1890, [...] a capoeira fez a transição para o mundo das representações nacionais e foi oficializada pelo Estado Novo como a legítima modalidade esportiva nacional. Seria assim também com o candomblé, oficializado nesse mesmo contexto."

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 378-379.

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT302; EM13CNT303; EM13CNT310)

7. Neste capítulo, você estudou como o assunto da vacinação foi tratado de forma polêmica em 1904 e, além disso, manifestou sua opinião a respeito do papel do Estado e dos cidadãos no combate a doenças como o sarampo. Em 2019, o Brasil perdeu o título de "país livre do sarampo" em razão do retorno da doença porque muitas pessoas deixaram de ser imunizadas nas campanhas vacinação. Junte-se a alguns colegas e imaginem que vocês são agentes de saúde do estado em que residem e têm a tarefa de combater a propagação do sarampo. Para tanto, elaborem um plano de ação para o estado, supondo que a população não recebeu nenhuma dose da vacina. Estejam atentos às seguintes questões:

a) O que é preciso saber para planejar uma ação de combate ao sarampo no estado em que vocês residem? Quantas campanhas de vacinação realizariam em um ano para imunizar todo o público-alvo?

b) Qual é a estrutura necessária para realizar esse plano de ação?

c) Qual é a porcentagem da população que deve ser vacinada para conter a propagação da doença?

d) Que estratégias de comunicação vocês adotariam para atingir a população?

e) Que critérios utilizariam para avaliar o trabalho?

f) Se tivessem de elaborar campanhas de vacinação para conter a propagação de outras doenças, o que fariam?

Debate

8. Na chamada Era Vargas, aspectos culturais de matrizes africanas, antes criminalizados, passaram a ser exaltados como símbolos da nação brasileira. Entretanto, o país apresentava características evidentes do passado escravagista, como a permanência do racismo, que ainda é uma mazela nacional. Assista ao documentário brasileiro *Menino 23*: infâncias perdidas no Brasil, dirigido por Belisário Franca e lançado em 2016. Depois, debata com os colegas as questões a seguir.

a) Quais são as trajetórias apresentadas no documentário e de que modo elas se diferenciam?

b) Como o documentário contribui para discutirmos a contradição entre a valorização da miscigenação como elemento original da cultura e a permanência de práticas racistas contra a população afrodescendente?

c) De que maneira as narrativas presentes no documentário contribuem para a construção da noção de cidadania?

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

EM MODERNA

CAPÍTULO

7 Dinâmicas da população brasileira

ROSANA PAULINO – COLEÇÃO PARTICULAR

A permanência das estruturas, impressão digital sobre tecido, recorte e costura, de Rosana Paulino, 2017.

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

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT305)

Conversa inicial

Em *A permanência das estruturas*, a artista Rosana Paulino apresenta uma crítica à violência histórica sofrida pela população negra no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, em razão dos desdobramentos da escravidão.

A obra incita o olhar crítico do observador para o processo histórico de naturalização da violência, do preconceito e da discriminação contra a população negra que se mantém ainda hoje de forma velada, revelando o racismo estrutural na sociedade brasileira.

1. O que as imagens que compõem a obra sugerem a respeito do preconceito e da violência histórica contra a população negra?
2. Você já ouviu a expressão "racismo estrutural"? O que você sabe a respeito dela?
3. Em sua opinião, todas as pessoas têm as mesmas oportunidades econômicas, sociais e culturais no Brasil? Justifique sua resposta.

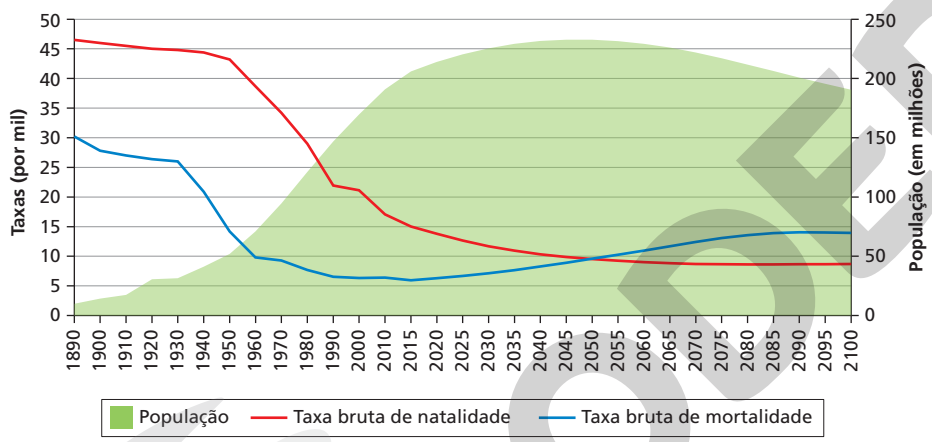
1. Dinâmica demográfica e estatísticas vitais

Os processos demográficos são dinâmicos e têm relação direta com os fatores históricos e econômicos. Há algumas décadas, havia grande percentual de jovens na população brasileira, mas, em poucas décadas, essa estrutura se alterou: a expectativa de vida das pessoas aumentou e, consequentemente, elevou-se a população idosa – realidade que implicará em mudanças nas políticas públicas do país. Esse processo pode ser identificado e analisado com base no censo demográfico, que é a fonte de referência para conhecer as condições de vida da população.

A transição demográfica no Brasil

Como estudamos no *Capítulo 4*, a transição demográfica consiste na passagem, de forma gradual, de uma situação com altas taxas de natalidade e de mortalidade para uma situação em que essas taxas apresentam índices reduzidos. Esse processo ocorre de forma comum na maioria dos países, porém em tempos diferentes. Isso quer dizer que um país pode se encontrar no início da transição enquanto outro já a completou.

BRASIL: VARIAÇÃO DAS TAXAS DE NATALIDADE E MORTALIDADE E EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO – 1890-2100*



* Projeções a partir de 2020.

Fonte: CARMO, R. L.; CAMARGO, K. C. M. *Dinâmica demográfica brasileira recente*: padrões regionais de diferenciação. Texto para discussão 2415. Rio de Janeiro: IPEA, set. 2018. p. 10.

Observa-se, no gráfico, que a taxa de mortalidade apresentou declínio acentuado a partir da década de 1930, enquanto a taxa de natalidade permaneceu alta. Dessa forma, o crescimento vegetativo tornou-se maior. Duas décadas depois, a partir de 1950, houve declínio na taxa de natalidade; entretanto, a população continuou a crescer. Isso se explica pela conjugação das duas taxas, pois, quando a mortalidade cai, o contingente desse grupo que teve a expectativa de vida ampliada será somado ao do grupo de pessoas que estão nascendo. Assim, o total absoluto da população só deixará de aumentar décadas depois da queda da natalidade, quando ocorrer o equilíbrio entre a taxa de mortalidade na idade idosa e o percentual de nascimentos no mesmo período.

Estima-se que essa estabilização ocorrerá entre 2040 e 2050, quando as taxas de natalidade e de mortalidade serão praticamente iguais. A partir daí, a perspectiva é que o país entre em decréscimo populacional, pois a taxa de mortalidade será superior à de natalidade. Essa estimativa, contudo, desconsidera os processos migratórios. Quando um país entra em processo de declínio populacional, é esperado que a imigração seja estimulada para suprir a força de trabalho necessária e/ou que sejam adotadas políticas de incentivo à natalidade.

Dica de *site*

Histórico dos censos

<https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/panorama-introdutorio>
Nessa página do IBGE, é abordado historicamente o censo demográfico brasileiro, mostrando o modo como é aplicado, os tipos de questionário, a seleção de perguntas e a importância da caracterização populacional do país para diversos tipos de política pública.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ERICSON GUILHERME LUCIANO
MODERNA

Fatores associados à transição demográfica

A transição demográfica precisa ser analisada com base nas mudanças socioeconômicas estruturais que afetam diretamente o comportamento demográfico de uma sociedade, mas se desenvolvem em contextos históricos específicos em cada país.

A queda da taxa de mortalidade é o primeiro indício da transição demográfica. Esse processo ocorre quando há ampliação das políticas públicas de saneamento básico e implementação de técnicas de controle de doenças infectocontagiosas, mediante a disponibilização de medicamentos curativos e disseminação de estratégias de prevenção. No Brasil, esse processo começou na década de 1930, quando passaram a ser usados no país medicamentos para controle epidemiológico, como as vacinas, e, sobretudo, foram ampliadas as políticas públicas de saneamento básico. Tais medidas se mostraram muito eficazes no controle da mortalidade, sobretudo a infantil.

A taxa de natalidade no Brasil começou a cair na década de 1950 em razão de vários fatores econômicos e sociais. Esse período foi marcado pela urbanização acelerada, associada à industrialização intensificada durante os governos de Getúlio Vargas. A crescente oferta de trabalho nas cidades, graças ao processo de industrialização e à expansão dos setores de serviços e comércio, incentivou o êxodo rural. De modo geral, as condições de vida no meio urbano induziram as famílias a realizar mudanças significativas em seu comportamento reprodutivo. Os filhos, que na área rural eram considerados força de trabalho, passaram a ser vistos na cidade como despesas, pois o custo de vida na cidade era maior do que no campo. Mudou também o papel das mulheres. Se no campo elas desempenhavam um papel econômico subalterno, na cidade passaram a participar mais da composição da renda familiar, ao ser inseridas no mercado de trabalho formal.

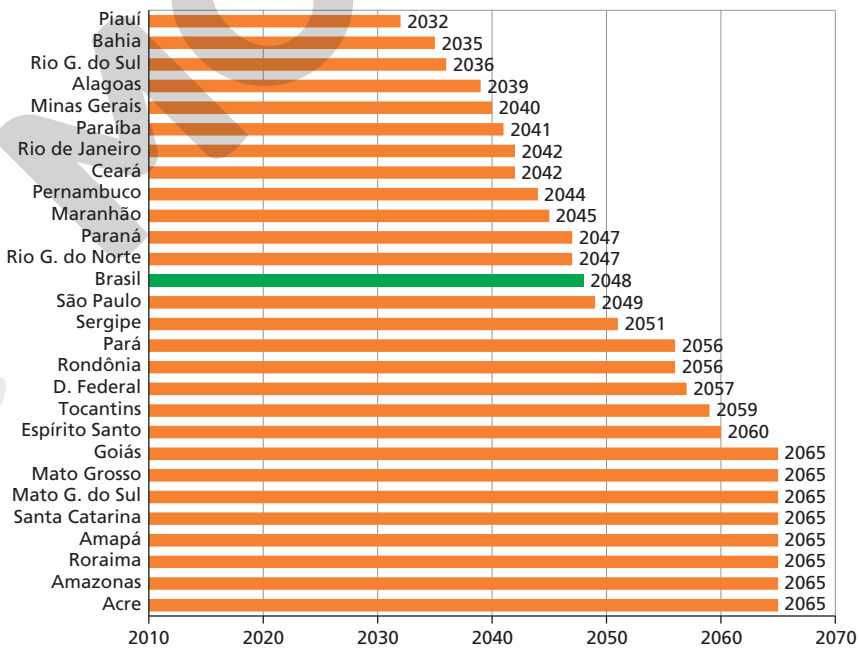
Esses foram alguns dos fatores que contribuíram para a queda na taxa de fecundidade e, consequentemente, para a redução no número de integrantes das famílias.

A transição demográfica em curso no Brasil não ocorre de forma homogênea em todo o território. A queda nas taxas de mortalidade e de natalidade ocorreu primeiramente e com mais intensidade nas regiões que contavam com melhor infraestrutura de serviços públicos, mais acesso a atendimento médico e maiores níveis de escolarização e desenvolvimento socioeconômico. Todavia, a mobilidade interna da população, com as migrações regionais, possibilitou a ampliação desse processo, que afetou grande parte da população brasileira.

Explore

Aponte ao menos um fator que esteja relacionado às diferenças entre as unidades federativas observadas no gráfico.

BRASIL E UNIDADES FEDERATIVAS: ANO EM QUE O VOLUME DA POPULAÇÃO COMEÇARÁ A DIMINUIR



Fonte: IBGE. Projeções da população por sexo e idade: Brasil e unidades da federação 2010-2060. *Agência IBGE Notícias*, 25 jul. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalhe-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=2184>. Acesso em: 29 jan. 2020.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

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

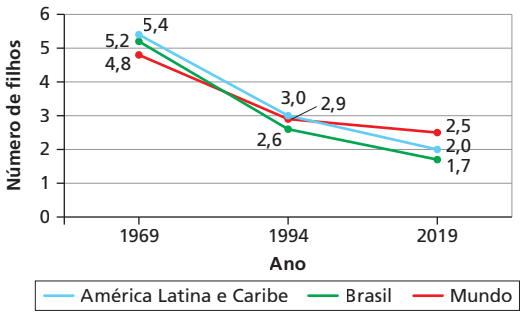
MODERNA

Mulheres no Brasil: comportamento reprodutivo

A taxa de fecundidade no Brasil está em queda há algumas décadas. Em 2019, a estimativa era de 1,7 filho por mulher em idade fértil, abaixo do padrão de reposição populacional considerado seguro para que o país mantenha taxas de crescimento populacional positivas: de 2,1 filhos por mulher. Quando a taxa de fecundidade fica abaixo desse valor, a população tende a diminuir em algumas décadas.

MUNDO, AMÉRICA LATINA E CARIBE E BRASIL: TAXA DE FECUNDIDADE TOTAL – 1969-2019

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: UNFPA. *Situação da população mundial 2019*. Brasília: UNFPA, 2019. p. 164. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/situacao_da_populacao_mundial_final.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Fatores associados à redução da fecundidade

Diversos fatores estão associados à mudança no comportamento reprodutivo das mulheres do Brasil. A maioria deles tem relação direta com o processo de urbanização.

A vida urbana possibilita ampliar a relação interpessoal e difundir costumes pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, que se tornou muito popular entre as décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Os programas de TV enfatizavam o modo de vida urbano, a inserção feminina no mercado de trabalho e mais espaço para as mulheres nas decisões familiares.

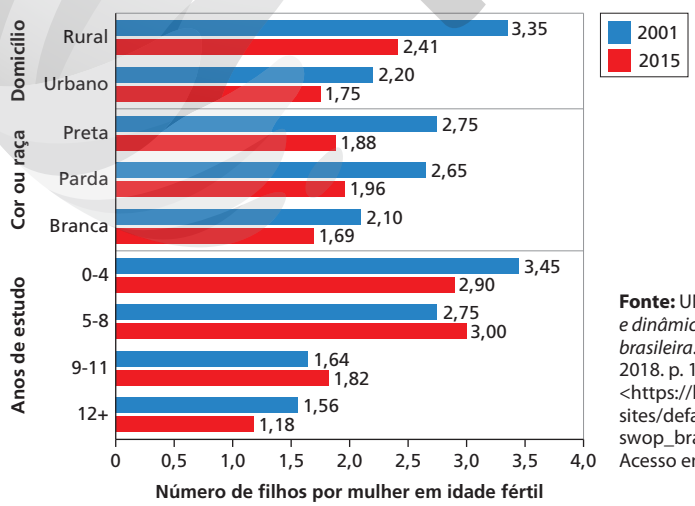
Além da TV, outros meios de comunicação, como o rádio, os jornais impressos e as revistas, expunham novos hábitos e contribuíam para a popularização de métodos contraceptivos, como a pílula anticoncepcional, difundida a partir da década de 1960. Eles tiveram importante papel na mudança de hábitos familiares que repercutiram no comportamento demográfico do país.

Outro fator relevante associado à urbanização foi o acesso à educação formal. No espaço urbano havia mais disponibilidade de serviços educacionais do que no campo, o que possibilitou elevar o nível de escolarização da população. Em meio a esse processo, observou-se a qualificação da participação das mulheres no mercado de trabalho, que passaram a competir por postos antes ocupados apenas por homens. Cada vez mais, a carreira profissional se colocava como uma das prioridades para muitas mulheres.

De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), quanto maior é a escolarização das mulheres, menor é a taxa de fecundidade. No Brasil, essa tendência é confirmada, sobretudo, quando se analisam situações extremas, como a que se verifica entre grupos com menor e com maior tempo de escolarização, cuja relação com a fecundidade é diretamente oposta.

BRASIL: TAXA DE FECUNDIDADE TOTAL POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, COR OU RAÇA E GRUPOS DE ANOS DE ESTUDO – 2001 E 2015

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: UNFPA. *Fecundidade e dinâmica da população brasileira*. Brasília: UNFPA, 2018. p. 19. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/swop_brasil_web.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

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

MODERNA

A mudança na idade em que as mulheres decidem ter filhos é outro fator a ser considerado. Diante da possibilidade de adiar a maternidade para a conclusão dos estudos e a inserção profissional, a perspectiva é a de que as famílias tenham um número cada vez menor de filhos.

Esse processo se insere no contexto do planejamento familiar, que possibilita escolhas relativas à quantidade de filhos que se deseja ter, a idade mais oportuna para a gestação e o intervalo entre uma gravidez e outra. Para que o planejamento familiar seja abrangente e abarque a maior parte da população, é necessário que os métodos contraceptivos sejam eficientes e acessíveis e que os programas de orientação relacionados à saúde sexual e reprodutiva alcancem pessoas de todas as classes sociais.

O Brasil se comprometeu a seguir o plano de ações estabelecido na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD). Esse evento, realizado em 1994, foi considerado um marco na mudança de paradigmas, pois nele foram reconhecidos os direitos humanos e a ampliação do protagonismo feminino como condições para alcançar melhora na qualidade de vida da população mundial. Antes, as discussões recaíam quase exclusivamente no controle de natalidade como ferramenta para o desenvolvimento social. A partir de então, admitiu-se a saúde sexual e reprodutiva como um direito humano e também como meio para alcançar a igualdade de gênero.

Dica de *site*

Caderneta de saúde da adolescente

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_feminina.pdf>

A adolescência é um período de mudanças físicas, emocionais e comportamentais que gera dúvidas e receios. A informação é uma importante aliada no processo de autoconhecimento e de empatia para conviver com o outro e lidar com novas situações relacionadas às mudanças físicas dessa idade.

Saúde sexual e reprodutiva

A saúde sexual está vinculada às relações pessoais, ao direito de viver a sexualidade independentemente do estado civil ou da condição física, à liberdade de escolher o parceiro e de expressar a orientação sexual, sem sofrer discriminação ou violência, bem como ao direito de receber assistência confidencial em caso de violência sexual. Abrange ainda o direito de conhecer o próprio corpo e de receber orientações acerca da prevenção de gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis (IST).

O direito reprodutivo se assemelha ao sexual na proposta de melhorar a qualidade de vida da população. Nesse sentido, engloba o direito à escolha de ter ou de não ter filhos, sem que isso acarrete coerção; à escolha da idade para a maternidade; à informação e ao acesso aos métodos contraceptivos eficazes e acessíveis ao seu poder aquisitivo; à utilização de métodos de regulação da fecundidade que não contrariem a lei; a tratamentos para infertilidade e acompanhamento da gestação e do parto por profissionais de saúde; a equidade entre homens e mulheres no cuidado dos filhos e a existência de políticas públicas que garantam aos pais a continuidade de suas rotinas de trabalho e estudo após o nascimento da criança.

Passadas mais de duas décadas desde a CIPD, os programas brasileiros ainda apresentam lacunas em relação à universalização dos direitos sexuais e reprodutivos. As políticas públicas voltadas para essa finalidade não atingem todas as classes sociais nem todo o território nacional. A gravidez indesejada ainda é recorrente nos estratos sociais de menor renda, sobretudo entre pessoas mais jovens e com menos anos de estudo, o que representa o descumprimento do direito reprodutivo e a abrangência limitada dos programas direcionados a jovens e adolescentes.

A gravidez na adolescência impõe risco à saúde da mãe e da criança e tende a afastar as jovens da escola e das melhores oportunidades de trabalho, reproduzindo o ciclo de pobreza e de exclusão social.

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT207)

Reflita

Conhecer-se, cuidar-se e projetar-se! A passagem da infância para a vida adulta impõe a adolescentes e jovens a necessidade de se posicionar em relação a esses aspectos da vida. Reflita sobre questões de sua vida ligadas ao autoconhecimento, ao autocuidado e à projeção na vida. O que você já conquistou e o que deseja desenvolver e/ou realizar?

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

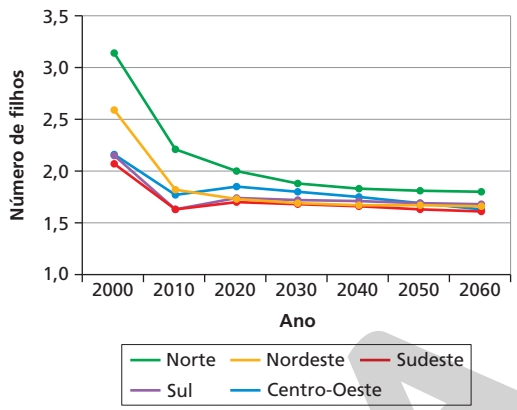
A redução da fecundidade por regiões e estratos socioeconômicos

O padrão reprodutivo atual do Brasil é considerado baixo por causa da redução na taxa de fecundidade, mas existem variações desse processo quando se analisam os dados por região, nível de instrução e estratos socioeconômicos.

Atualmente, as taxas de fecundidade são mais elevadas nas regiões Norte e Centro-Oeste, embora com diferenças interestaduais. As regiões Sul, Nordeste e Sudeste apresentam taxas de fecundidade mais baixas. Essa diferença ocorre em função das desigualdades socioespaciais que ainda persistem no território brasileiro, relacionadas ao nível de instrução, à disponibilidade de infraestrutura, às oportunidades de emprego, à urbanização, entre outras variáveis. Contudo, é importante observar que as taxas projetadas sinalizam uma hipótese de convergência entre as regiões – o que pode ser um indicativo de diminuição dessas desigualdades socioeconômicas da população.

Sobre a relação entre o nível de instrução e a taxa de fecundidade, constata-se que, independentemente da região, quanto maior é o tempo de estudo, menos filhos as mulheres têm.

BRASIL: TAXAS DE FECUNDIDADE TOTAL POR REGIÕES – 2000-2060*

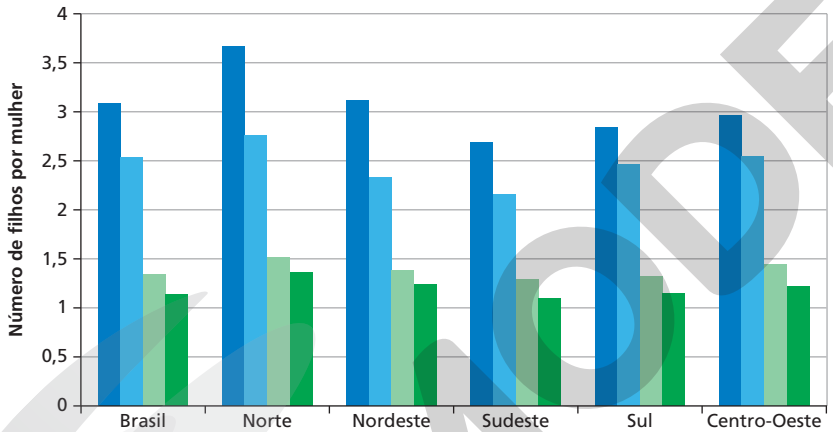


ERICSON GUILHERME LUCIANO

* Projeções a partir de 2020.

Fonte: IBGE. *Projeções da população*: Brasil e unidades da federação: revisão 2018. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 30. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101597.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL: TAXAS DE FECUNDIDADE TOTAL, POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO DAS MULHERES, SEGUNDO AS REGIÕES – 2010



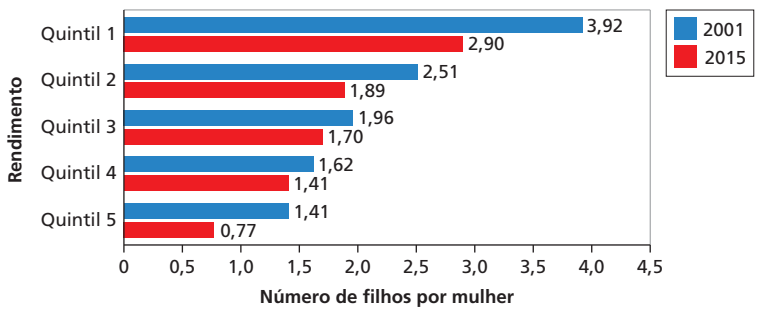
ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: CAMPOS, M. B.; BORGES, G. M. Projeção de níveis e padrões de fecundidade no Brasil. *In*: ERVATTI, L. R. e outros (org.). *Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI*: subsídios para as projeções da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p. 36.

Já a estratificação social é reconhecidamente um fator determinante para a desigualdade no comportamento reprodutivo. As mulheres dos estratos sociais mais pobres correspondem ao grupo mais vulnerável à gravidez indesejada. Em geral, têm menos acesso aos serviços de saúde e, portanto, a orientações sobre a utilização de métodos contraceptivos, os quais também nem sempre são acessíveis.

A intercalação dos dados sobre renda com os de escolarização indica que as mulheres mais pobres são as que têm menos anos de estudo, condições determinantes para a manutenção de altas taxas de fecundidade.

BRASIL: TAXA DE FECUNDIDADE TOTAL POR QUINTOS DE RENDIMENTO DOMICILIAR *PER CAPITA* – 2001 E 2015



ERICSON GUILHERME LUCIANO

O gráfico apresenta a relação entre a taxa de fecundidade e o grupo de rendimento dividido por quintil (um quinto do total). O quintil 1 designa o grupo com menor rendimento e o quintil 5 apresenta o grupo de maior rendimento. Os dados mostram que a taxa de fecundidade é inversamente proporcional à renda.

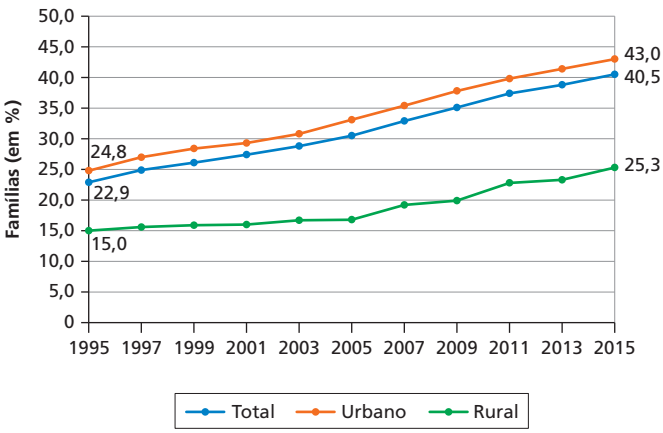
Fonte: UNFPA. *Fecundidade e dinâmica da população brasileira*. Brasília: UNFPA, 2018. p. 19.

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

MODERNA

BRASIL: PROPORÇÃO DE FAMÍLIAS CHEFIADAS POR MULHERES, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO – 1995-2015

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IPEA. *Retratos das desigualdades de gênero e raça*: 20 anos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Mulheres chefes de família

A história das conquistas femininas no Brasil está sendo escrita com o esforço das mulheres de diversas gerações, as quais, mesmo em meio a contextos desfavoráveis, mantiveram a convicção em uma sociedade com direitos iguais e sem preconceito de gênero.

A igualdade de gênero é reconhecida no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988: "Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição". A lei dá sustentação para o projeto de sociedade mais justa, porém a conquista do fim do preconceito é um trabalho diário a ser exercido em todas as esferas sociais.

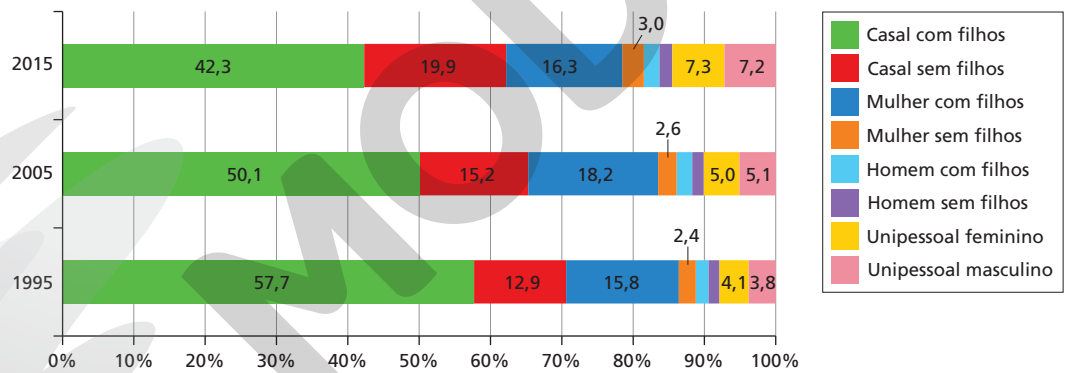
Entre as mudanças em curso na sociedade brasileira está o aumento significativo das famílias chefiadas por mulheres nas últimas duas décadas. Isso demonstra uma alteração no comportamento social e econômico da população, que atribuía quase exclusivamente aos homens a chefia da família.

Essa mudança está relacionada a fatores como o aumento do índice de escolarização das mulheres, que facilitou a inserção feminina no mercado de trabalho, e também a alterações econômicas na composição de renda da família, pois o rendimento das mulheres deixou de ser complementar para ser prioritário nas despesas domésticas.

A chefia feminina das famílias também tem relação com a mudança nos modelos de arranjo familiar.

BRASIL: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS, POR TIPO DE ARRANJO FAMILIAR – 1995, 2005 E 2015

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IPEA. *Retratos das desigualdades de gênero e raça*: 20 anos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Os arranjos familiares unipessoais se referem aos domicílios onde residem pessoas sozinhas, enquanto aqueles formados por homem sem filhos e mulher sem filhos compreendem as pessoas solteiras, viúvas ou que saíram do matrimônio, sem filhos, mas que vivem com parentes e/ou agregados.

Os arranjos familiares "unipessoal feminino" e "mulher com filhos" (que cuida dos filhos sem cônjuge) são chefiados por mulheres e já ocupam proporção de destaque no país. Observa-se ainda um expressivo crescimento da chefia das mulheres nos arranjos de núcleo duplo (quando há presença do homem e da mulher, tendo ou não filhos residindo juntos). Nesses núcleos, a chefia era exercida majoritariamente pelos homens.

A ampliação da chefia feminina não acontece com a mesma intensidade no mercado de trabalho. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, 60,9% dos cargos de chefia em empresas eram ocupados por homens, enquanto 39,1% eram ocupados por mulheres.

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

MODERNA

Transformações na estrutura etária

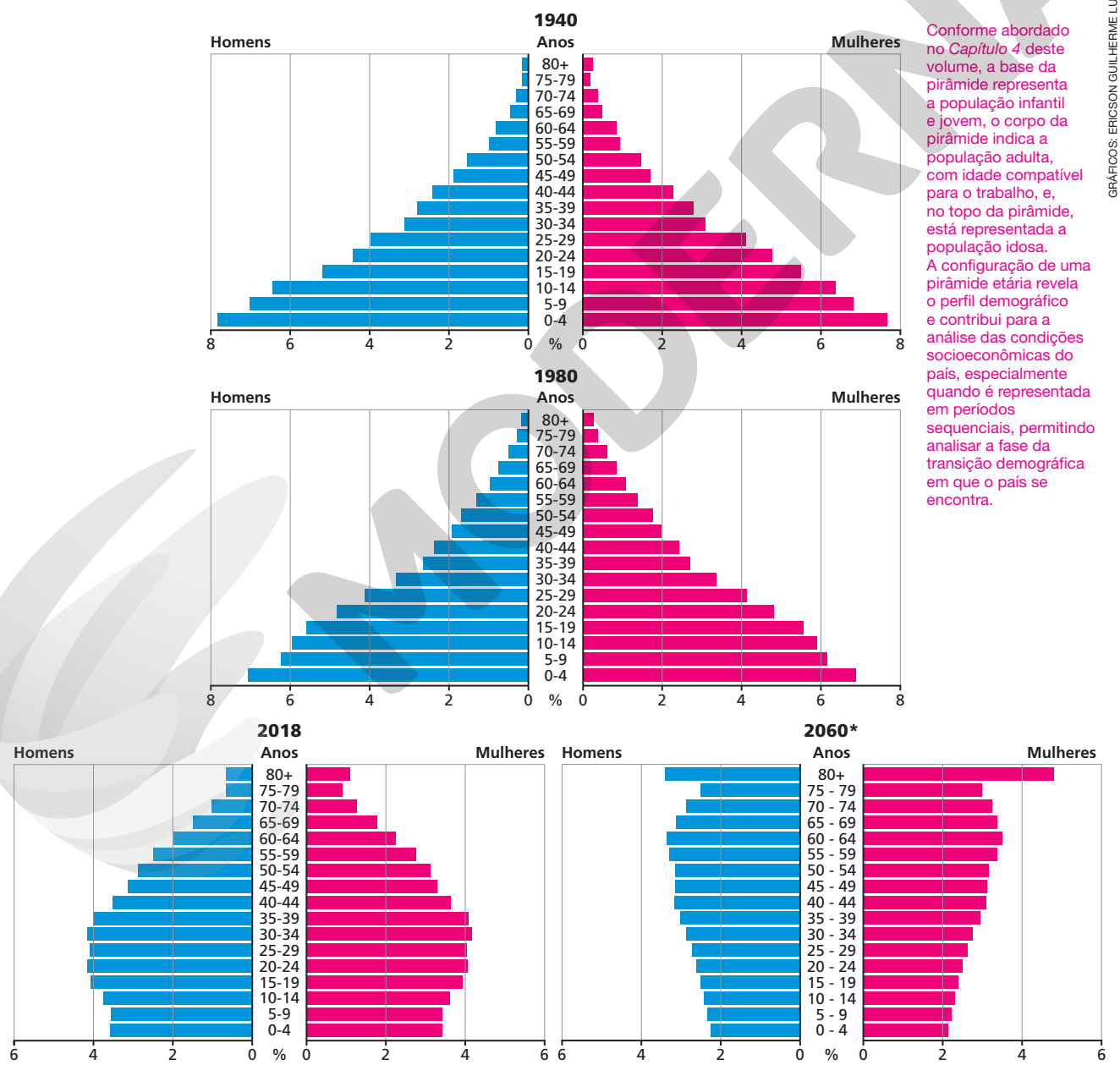
A pirâmide etária do Brasil, de 1940, apresentava a base larga. Isso indicava a alta natalidade no país naquele período. Em contrapartida, o topo da pirâmide era bastante estreito, indicando que a expectativa de vida era baixa e a taxa de mortalidade, elevada. Esses dados demonstram que o país ainda não havia iniciado sua transição demográfica.

As mudanças nas taxas de natalidade e mortalidade foram expressivas nas décadas seguintes, repercutindo em uma estrutura de pirâmide diferente na década de 1980, apesar de ainda reproduzir um padrão típico de países com baixo nível de desenvolvimento socioeconômico. Observa-se queda da natalidade, pelo estreitamento da base, e uma ligeira alteração no topo.

Com a transição demográfica em curso, a pirâmide etária de 2018 exibia, de forma mais evidente, as transformações no perfil demográfico brasileiro. A base se encontrava bem mais estreita que a da pirâmide de 1940. Isso demonstra a grande queda na taxa de fecundidade, que já ocorria desde a década de 1960. O topo da pirâmide era mais largo, mostrando a elevação da expectativa de vida e o processo de envelhecimento da população brasileira.

A pirâmide estimada para 2060 apresenta a estabilização das taxas de natalidade e de mortalidade e evidencia o envelhecimento da população brasileira.

BRASIL: PIRÂMIDES ETÁRIAS – 1940, 1980, 2018 E 2060



Conforme abordado no *Capítulo 4* deste volume, a base da pirâmide representa a população infantil e jovem, o corpo da pirâmide indica a população adulta, com idade compatível para o trabalho, e, no topo da pirâmide, está representada a população idosa. A configuração de uma pirâmide etária revela o perfil demográfico e contribui para a análise das condições socioeconômicas do país, especialmente quando é representada em períodos sequenciais, permitindo analisar a fase da transição demográfica em que o país se encontra.

GRÁFICOS: ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: PERISSÉ, C.; MARLI, M. Caminhos para uma melhor idade. *Retratos*, n. 16, p. 22-23, fev. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

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

Infográfico

O ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO E O BÔNUS DEMOGRÁFICO NO BRASIL

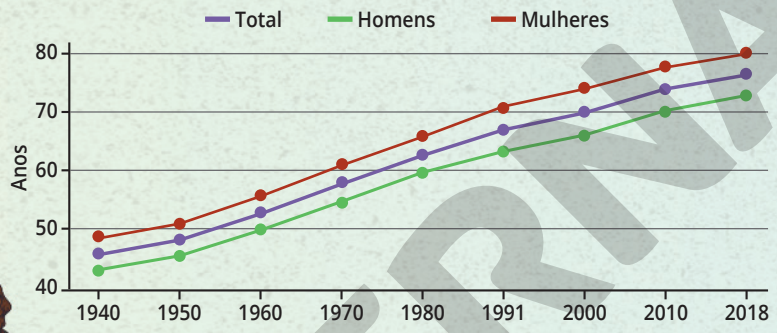
Com o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria das condições de vida e saúde, o Brasil iniciou sua transição demográfica, o que levou a uma mudança da estrutura etária da população. Esse processo foi responsável por gerar um bônus demográfico, situação que tende a contribuir para o maior crescimento econômico e a melhoria do nível de desenvolvimento humano.

Conexão com Matemática (EM13MAT407)

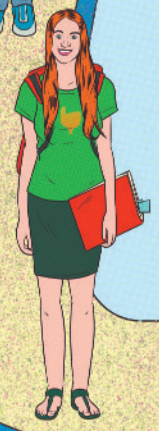
Até 14 anos

A expectativa de vida ao nascer é um dado que reflete as condições de um país. No Brasil, com a melhoria gradual das condições sanitárias e de saúde da população, o tempo médio de vida dos brasileiros tem aumentado. Esse fato, associado à queda da taxa de fecundidade, resultou em uma mudança do perfil etário da população, marcada pelo envelhecimento.

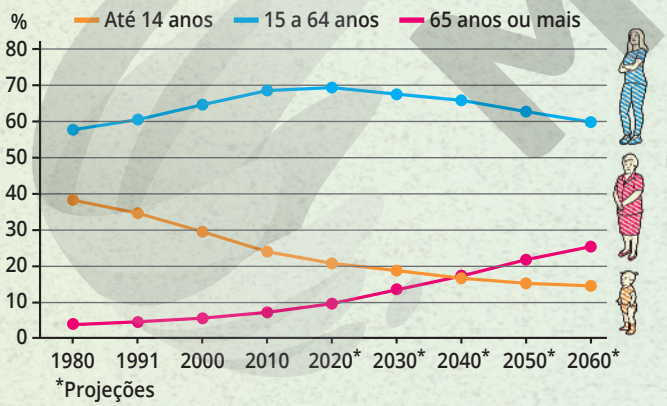
Brasil: expectativa de vida ao nascer – 1940-2018



O maior percentual de adultos no conjunto da população de um país garante mais oferta de mão de obra, situação que é considerada positiva para investimentos econômicos. Por isso é importante que o país aproveite o bônus demográfico para investir na qualificação da mão de obra para gerar maior oportunidade de empregos qualitativos e de maior renda à população.



Brasil: distribuição da população por grupos de idade (em %) – 1980-2060



*Projeções

15 a 64 anos

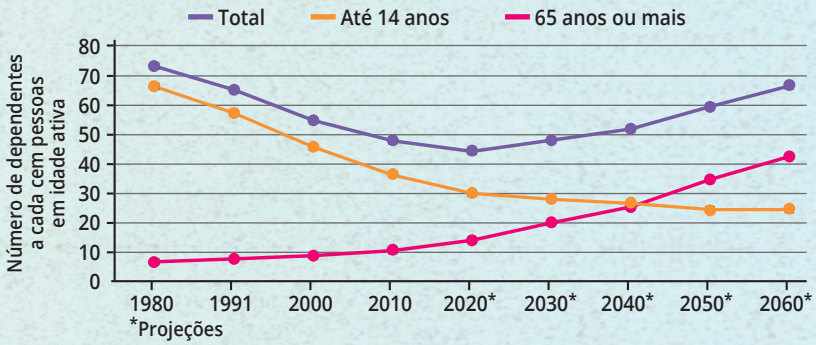
Em 1980, o Brasil tinha uma estrutura etária ainda bastante jovem, com quase 40% da população total abaixo de 14 anos.

Entre 1980 e 2020, o percentual da população em idade ativa (15 a 64 anos) aumentou, ao mesmo tempo, a proporção do grupo de até 14 anos diminuiu.

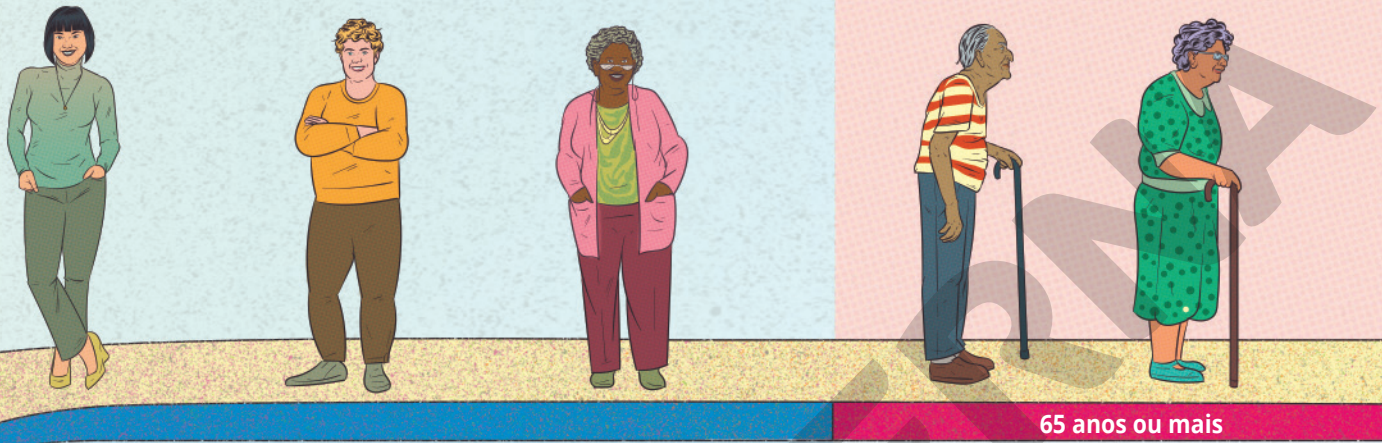
Desde 2018, a janela de oportunidade do bônus demográfico começou a fechar. Com isso, o índice de dependência está aumentando, tendo cada vez menos pessoas em idade ativa e ampliação da parcela de 65 anos ou mais.

MODERNA

Brasil: razão de dependência – 1980-2060



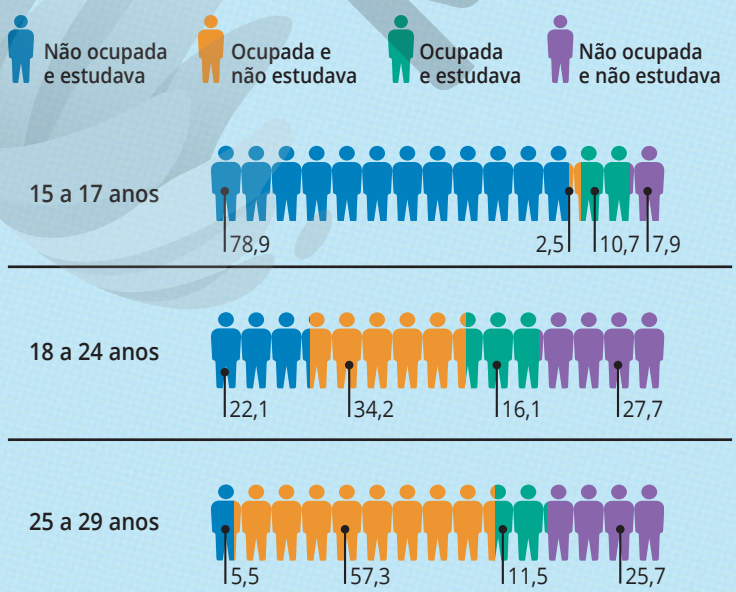
Alta razão de dependência indica que a renda gerada pela população economicamente ativa deve sustentar benefícios previdenciários e sociais a uma grande proporção de dependentes. As demandas por assistência médica e os custos de manutenção do sistema de saúde do país tendem a se elevar. Além disso, cresce o mercado voltado para os cuidados com o lazer e a qualidade de vida da população idosa.



A "janela de oportunidades" do bônus demográfico

O período de bônus demográfico é visto como um momento de oportunidade para alavancar o desenvolvimento econômico e garantir alto nível de desenvolvimento humano para a população de um país. Contudo, alguns aspectos são fundamentais para que isso aconteça, como capacitar, educar e empregar seus jovens, permitindo que eles exerçam seus direitos e tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades.

Brasil: distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação (em %) – 2018



Questões

Responda no caderno.

1. Identifique o período que representa o auge do bônus demográfico no Brasil e caracterize sua estrutura etária.
2. Que fatores contribuíram para o Brasil não ter aproveitado largamente o seu bônus demográfico?
3. Considerando sua vivência, de que forma você se sente impactado pela realidade apresentada?

ILUSTRAÇÃO E GRÁFICOS: MARCOS DE LIMA

Fontes: IBGE. *Brasil em síntese*: distribuição da população por grandes grupos de idade, 1980 a 2010. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-grandes-grupos-de-idade.html>; *Tábua completa de mortalidade para o Brasil 2018.* Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 6; Projeção da população. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. *PNAD contínua*. Educação 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acessos em: 17 dez. 2019.

MODERNA

Mortalidade no Brasil

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT310)

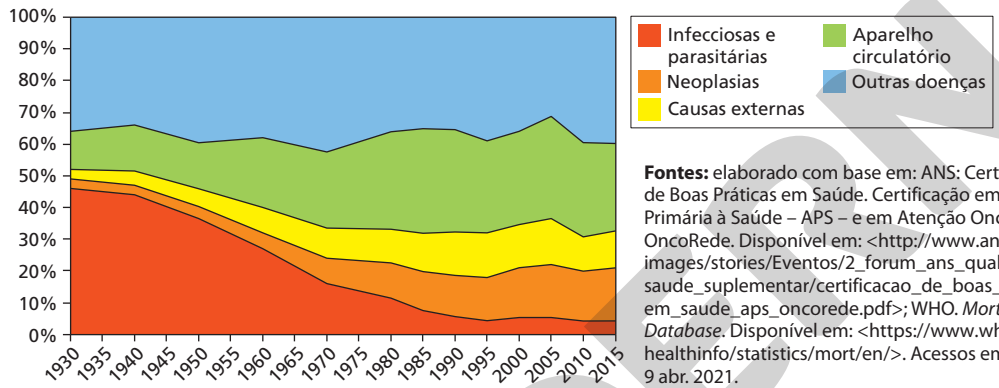
A melhora das condições de saúde da população, proporcionada pela ampliação dos serviços médico-sanitários a partir da década de 1940, resultou na queda expressiva da mortalidade no Brasil, especialmente a infantil.

A urbanização colaborou para ampliar o atendimento médico, além de facilitar a cobertura das campanhas de vacinação e o controle de epidemias. As doenças infecciosas, responsáveis por quase metade das mortes na década de 1930, foram controladas, vitimando um percentual inferior a 5% da população em 2015. Todavia, nesse mesmo período houve aumento de outras causas de mortalidade, relacionadas principalmente a doenças degenerativas. Doenças cardiovasculares, neoplasias e fatores externos se tornaram os principais responsáveis pelas mortes a partir da década de 1980. Esse processo de mudança no perfil da mortalidade é chamado transição epidemiológica.

Neoplasias: tumores que podem ser classificados como benignos ou malignos.

BRASIL: MORTALIDADE PROPORCIONAL – 1930-2015

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fontes: elaborado com base em: ANS: Certificação de Boas Práticas em Saúde. Certificação em Atenção Primária à Saúde – APS – e em Atenção Oncológica – OncoRede. Disponível em: <http://www.ans.gov.br/images/stories/Eventos/2_forum_ans_qualidade_saude_suplementar/certificacao_de_boas_praticas_em_saude_aps_oncorede.pdf>; WHO. *Mortality Database*. Disponível em: <https://www.who.int/healthinfo/statistics/mort/en/>. Acessos em: 9 abr. 2021.

* Até 1970, os dados referem-se às capitais.

Causas externas são os fatores não naturais que produzem óbitos e, normalmente, são associadas a algum tipo de violência, como acidentes, lesões autoprovocadas de forma intencional, homicídios (agressões e intervenções legais), operações de guerra e mortes violentas por causa indeterminada.

A transição epidemiológica se apresenta de forma desigual no território brasileiro. Em áreas deficientes em infraestrutura de saneamento e com baixa oferta de serviços de saúde, que em geral concentram populações de baixa renda, há maior incidência de doenças infecciosas. Contudo, mesmo em áreas onde a transição epidemiológica já se completou, têm ocorrido surtos de doenças infecciosas, como a dengue e a febre amarela.

Para visualizar a evolução da taxa de mortalidade infantil (‰), da taxa de mortalidade no grupo de 1 a 4 anos de idade (‰) e da taxa de mortalidade na infância (‰) no Brasil, entre 1940 e 2018, consulte: IBGE. *Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2018*: breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

Mortalidade infantil

No Brasil, a taxa de mortalidade infantil reduziu-se de 146,6 mortes para cada grupo de mil nascidos vivos, em 1940, para 12,4 mortes por mil nascidos vivos, em 2018. Embora de forma desigual, todas as regiões brasileiras apresentaram queda nessa taxa nos últimos anos.

Diagnosticar as causas da mortalidade infantil é primordial para desenvolver ações que propiciem a redução desse índice. As principais no primeiro ano de vida estão associadas à prematuridade da criança, à exposição a doenças infecciosas, às complicações na gestação e à malformação congênita. Após o primeiro ano de vida, são a subnutrição, a carência no atendimento de saúde e a falta de saneamento básico. Parte considerável das mortes de crianças no Brasil tem relação com doenças evitáveis, isto é, com patologias para as quais existe tratamento.

As crianças são as principais vítimas das *doenças da pobreza*, nome genérico para designar as doenças decorrentes do estado de carência a que a parcela mais pobre da população está submetida. O combate à mortalidade infantil passa necessariamente pela implantação de políticas públicas que contribuam para reduzir as desigualdades socioeconômicas e ampliar o atendimento dos serviços de saúde. Medidas nessa direção, atreladas a programas de saneamento básico, evitaram muitas mortes nas últimas décadas.

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

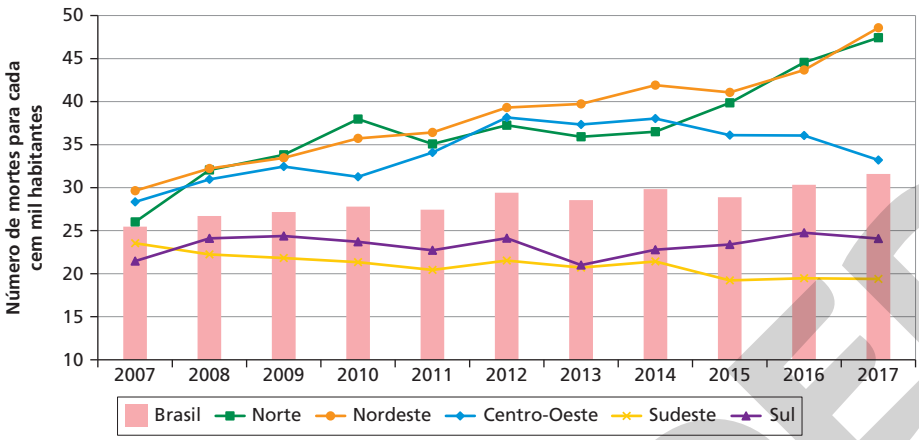
Mortes de jovens por homicídio

Conexão com Ciências da Natureza (EMI3CNT207)

Desde 1979, os índices de homicídio são a principal referência para avaliar a violência no Brasil. Segundo dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, em 2017 ocorreram 65.602 homicídios no país, o que corresponde a uma taxa de 31,6 mortes por cem mil habitantes, o maior número da série histórica.

Entre os fatores que contribuem para o elevado índice de violência no Brasil destacam-se o sucateamento e o despreparo do aparato policial, o contexto de crise econômica, com aumento dos índices de desemprego, a ausência de oportunidades de inserção no mundo do trabalho, sobretudo para os jovens, e o aprofundamento das desigualdades sociais.

BRASIL E REGIÕES: TAXA DE HOMICÍDIOS – 2007-2017



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). *Atlas da violência 2019*. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA; São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. p. 7. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

No Brasil, os jovens (de 15 a 29 anos) representam a parcela da população mais vulnerável às mortes por homicídio. Em 2017, foram assassinados no país 35.783 jovens (69,9 por cem mil habitantes), o que faz dos homicídios a principal causa de mortes entre os jovens brasileiros.

A maioria dos jovens assassinados era do sexo masculino, de cor preta e parda, que habitava territórios onde, em geral, as condições de desenvolvimento infantojuvenil são precárias. Nesses territórios, os níveis de escolarização são baixos e a oferta de equipamentos culturais e de lazer são restritos, sendo os jovens as principais vítimas do tráfico de drogas e das ações policiais de combate ao crime.

Esses dados revelam o peso da desigualdade racial no Brasil, uma vez que, considerando a vulnerabilidade à violência, ser jovem e negro significa fazer parte de uma parcela da população para a qual a sobrevivência tem se tornado cada vez mais difícil.

REPRODUÇÃO - IPEA, MINISTÉRIO DA ECONOMIA/GOVERNO FEDERAL

Fonte: IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). *Atlas da violência 2019*. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA; São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Infográfico. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/190626_infograficoatlas_2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

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

MODERNA

Reflita

Segundo dados de uma pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2018, 52% das mulheres que foram vítimas de agressão não reportaram o problema à polícia e não buscaram ajuda entre os familiares.
Reflita a respeito dos motivos pelos quais essas mulheres se silenciam e das consequências dessa atitude, considerando o histórico de violência a que são submetidas.

Mortes de mulheres por homicídio

Com relação à violência contra as mulheres, a realidade também é alarmante no Brasil. Segundo dados do SIM, 4.936 mulheres foram assassinadas em 2017, o maior número em dez anos. Desse total, cerca de 66% eram negras, revelando que o componente racial também está presente na violência contra as mulheres. O percentual de vítimas negras cresceu 29,9% entre 2007 e 2017, enquanto o percentual de vítimas não negras teve aumento de 4,5%.

Entre 2012 e 2017, o número de vítimas mortas em suas residências cresceu 17,1%, enquanto os homicídios fora da residência caíram 3,3% – um indício do aumento de feminicídios.

A violência contra as mulheres inclui ações de assédio e abusos físicos. A maior parte dos feminicídios é praticada por pessoas próximas da vítima, normalmente o companheiro, o namorado ou o ex-namorado. Pessoas conhecidas relatam que, antes de ser mortas, as vítimas já sofriam algum tipo de violência, como os descritos no infográfico a seguir.

REPRODUÇÃO - MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA/GOVERNO FEDERAL

Fonte: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Visível e invisível*: a vitimização de mulheres no Brasil. 2. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Infográfico. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Infogra%CC%81fico-vis%C3%ADvel-e-invis%C3%ADvel-2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

Ato em repúdio ao feminicídio realizado no município de São Paulo, São Paulo, 2020. A manifestação foi motivada pelas notícias sobre o assassinato de uma bailarina, encontrada com marcas de agressão e violência sexual no Paraná.

IAN MAENFELD/FOLHAPRESS

Feminicídio

O termo *feminicídio* foi criado pela socióloga sul-africana Diana Russel, em 1976, para definir os assassinatos de mulheres pelo fato de serem do sexo feminino. Ela tipificou essa modalidade de crime para diferenciá-la dos outros tipos de assassinato, que não dependem da motivação ou da idade da vítima.
No crime de feminicídio há um viés de gênero, e o agressor tem intenção de subjugar a vítima e depois matá-la. O assassinato ocorre após o fim do relacionamento ou após a mulher rejeitar um convite do agressor, que entende que sua vontade tem de prevalecer sobre a da vítima.
O Brasil instituiu a Lei do Feminicídio em 2015, tornando-o crime qualificado e hediondo, com penas mais severas para o agressor. Ainda assim, o Brasil ocupa o quinto lugar no *ranking* mundial de mortes violentas de mulheres.

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

MODERNA

A participação feminina na política

No Brasil, 51,7% da população é do sexo feminino e 52,5% dos eleitores são mulheres. Contudo, essa proporcionalidade na sociedade não se reflete na esfera política. Nas eleições de 2018, dos 594 parlamentares eleitos para o Congresso Nacional (deputados federais e senadores), apenas 15% eram mulheres. Esses dados revelam que o Brasil é um país com baixa representação parlamentar feminina.

Para refletir acerca dessa realidade, bem como a respeito dos fatores relacionados a ela, leia os textos e, em seguida, faça as atividades sugeridas.

Texto 1

Precisamos fortalecer a participação de mulheres na política

"Desde 1997, a lei eleitoral exige que os partidos e coligações indiquem 30% de mulheres na lista de candidatos a cargos legislativos. Entretanto, na prática, as candidaturas femininas só se fortaleceram nas eleições de 2018, quando uma nova regra destinou uma reserva do fundo partidário para mulheres, o que proporcionou mais recursos e estrutura a essas campanhas, mas também resultou em graves denúncias de esquemas de candidaturas laranjas. [...]

Dos países latinos, o Brasil é um dos que têm a menor representatividade feminina na política, ficando na frente apenas de Belize e Haiti, com base nos dados do Observatório da Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe, ligado à ONU (Organização das Nações Unidas). Apesar do avanço no último pleito, quando a bancada no Congresso passou de 51 para 77 deputadas e se manteve em 12 senadoras, elas representam apenas 15% dos 594 parlamentares. Nas assembleias estaduais, ocupam 161 das 1.059 cadeiras, também 15%. E, enquanto 4.908 homens são prefeitos de cidades brasileiras, apenas 662 mulheres (13%) têm a mesma função.

Realidade muito diferente da que encontramos em países vizinhos, com contextos políticos, econômicos e sociais próximos aos nossos.

A Argentina, por exemplo, viverá em 2019 sua primeira eleição com paridade, ou seja, a partir de 2020 as mulheres serão 50% do Congresso. Em 1991, foi o primeiro país do mundo a aprovar a cota eleitoral 30/70 e desde então possui uma das maiores taxas de participação feminina – atualmente são 38% de mulheres. Aos poucos, isso permitiu uma série de avanços em relação aos direitos políticos de mulheres, como a aprovação da própria lei de paridade em 2017.

Na vizinha Bolívia, 53% do Congresso Nacional é liderado por mulheres. Por lá, a paridade foi aprovada em 2010 para todos os cargos eletivos. E como não basta apenas aprovar leis, novas medidas foram implementadas para garantir o exercício pleno dos direitos políticos das mulheres, como ações de fiscalização e uma nova lei que, em 2012, tornou crime o assédio e a violência política contra mulheres.

Por fim, há o exemplo mais emblemático de todos, o México. Em maio de 2019, o Congresso aprovou por unanimidade, nas duas casas legislativas, uma reforma que modifica artigos da Constituição do país para instituir a obrigatoriedade de que 50% dos cargos públicos sejam ocupados por mulheres nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nos órgãos federais, estaduais e municipais, além de órgãos autônomos. O México já tinha paridade obrigatória no Congresso. A emenda constitucional, que visa garantir igualdade entre mulheres e homens no exercício do poder público, também inclui o princípio da paridade de gênero para todos os cargos, eletivos e públicos – tanto concursados como comissionados. O país é o único no mundo a incluir o princípio da paridade na Constituição. E, como visto nos outros exemplos citados, o passo histórico é também resultado de ações afirmativas que, ao longo de 20 anos, levaram mais mulheres a assumirem cargos na vida pública.

Os avanços ligados aos direitos políticos das mulheres são inquestionáveis para o aprofundamento da democracia. [...] Maior participação de mulheres na política significa ampliar a diversidade de vozes no debate público e fortalecer a igualdade entre todas e todos."

PEDREIRA, B. Precisamos fortalecer a participação de mulheres na política. *Nexo Jornal*, 11 ago. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/Precisamos-fortalecer-a-participa%C3%A7%C3%A3o-de-mulheres-na-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 31 jan. 2020.

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

MODERNA

Texto 2

Líderes na Câmara agem para reduzir cotas femininas

"Com dificuldades para preencher cotas de participação feminina em eleições, líderes de partidos na Câmara discutem abrandar as regras para as eleições do ano que vem. Uma das ideias pode reduzir de 30% para até 10% o porcentual mínimo obrigatório de candidatas mulheres a cargos no Legislativo. Outra proposta, já pronta para votação na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), prevê o fim das punições às legendas que não cumprirem a cota.

[...]

A proposta mais avançada para abrandar as regras é justamente de uma mulher. A presidente do Podemos, deputada Renata Abreu (SP), quer o fim das punições aos partidos caso o número mínimo de candidatas na eleição não seja cumprido. [...]

Em maio, o Congresso já havia aprovado uma anistia para partidos que não cumpriram a exigência de investir ao menos 5% do Fundo Partidário na participação feminina na política. Na ocasião, o projeto foi relatado pelo deputado Paulinho da Força (SD-SP), líder da bancada do Solidariedade. Ele também defende a alteração nas regras para as próximas eleições.

[...]

A proposta de reduzir o porcentual mínimo de candidatas mulheres, em vigor desde a disputa de 2010, também é do Podemos. O líder do partido na Câmara, José Nelto (GO), que anunciou a intenção de propor a proposta, justifica que a regra atual abre margem para fraudes. Ele afirma que caberá aos partidos delimitar a margem que pode variar de 10% a 50%. 'Cada partido terá liberdade para definir seu porcentual. [...]'.

A presidente do partido, contudo, rejeita a ideia. 'Não podemos pensar em reduzir a bancada feminina. Essa não é uma proposta do partido. É uma proposta individual e que não vai prosperar', afirmou ao Estado Renato Abreu.

Tanto essa como a proposta de acabar com a punição enfrenta resistência na bancada feminina. A líder da frente, a deputada Professora Dorinha (DEM-TO), considera 'vergonhoso' a Câmara discutir as medidas. 'É muito ruim. Em minha opinião, não pode prosperar. Vamos lutar até o final contra esse projeto', disse a parlamentar."

ONOFRE, R.; TURTELLI, C. Líderes na Câmara agem para reduzir cotas femininas. *O Estado de S. Paulo*. 24 jul. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,lideres-na-camara-agem-para-reduzir-cotas-femininas,70002935359>. Acesso em: 31 jan. 2020.

FREDERICO BRASIL/FUTURA PRESS

Sessão conjunta de votação na Câmara dos Deputados em Brasília, Distrito Federal, 2020. Para a legislatura de 2019 a 2022, foram eleitas 77 deputadas, um aumento de quase 50% em relação à legislatura anterior. Ainda assim, as mulheres representam apenas 15% da composição da Câmara.

Questões

Responda no caderno.

1. Quais são as ideias principais apresentadas nos textos? Explique-as com suas palavras.
2. A aprovação de leis como a que exige 30% de mulheres na lista de candidatos a cargos legislativos é suficiente para ampliar a representação feminina na esfera política? Justifique.
3. Em sua opinião, quais são os principais desafios para ampliar a representatividade feminina na política?

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

2. Distribuição da população: diversidade étnico-cultural e segregação socioespacial

O Brasil é o quinto país mais extenso do mundo. Com 8.515.767 quilômetros quadrados, é menor apenas que a Rússia, o Canadá, a China e os Estados Unidos. Seu vasto território abarca a quinta maior população do planeta, estimada em 210.147.125 pessoas, em 2019.

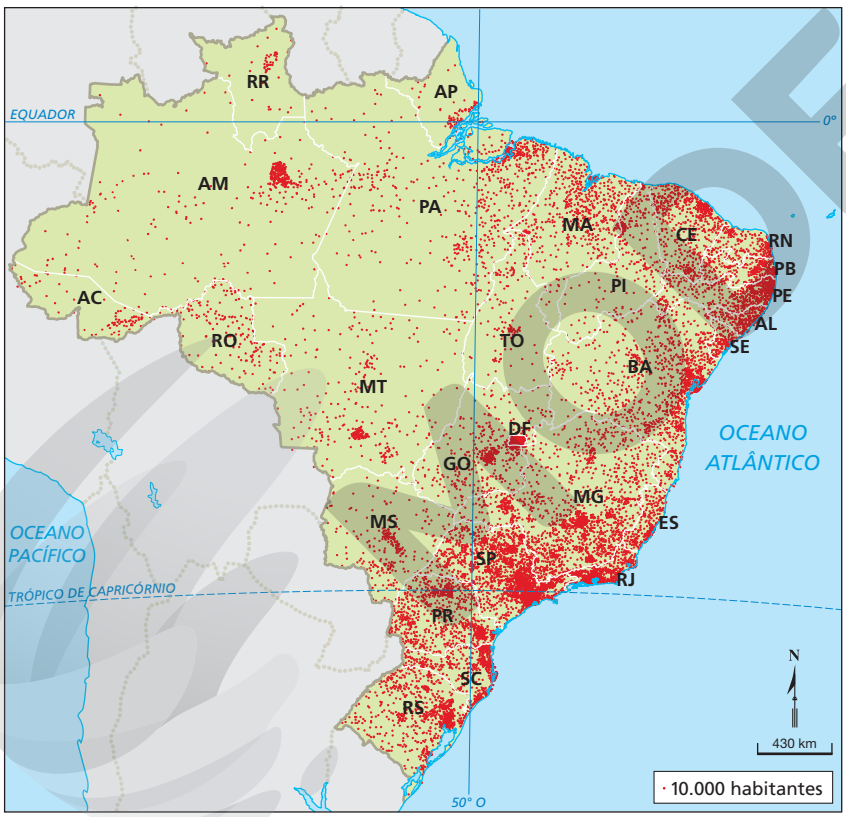
A população brasileira se distribui de forma irregular no território. A maior parte vive em áreas urbanas (cerca de 85%, em 2015), próximo à faixa litorânea. Nessa porção do território concentra-se a maior densidade demográfica do país, característica que foi imposta desde a colonização, quando os portugueses iniciaram a exploração econômica da colônia pelo litoral, onde fundaram as primeiras vilas e cidades. Também nessa faixa estão os principais centros urbanos do país: São Paulo, Rio de Janeiro e outras capitais.

BRASIL: CONCENTRAÇÃO DA POPULAÇÃO – 2017

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 111.

BRASIL: DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO – 2017



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 111.

Com relação à composição populacional por cor ou raça, de acordo com o IBGE, em 2015 a parcela negra da população representava cerca de 54%, enquanto as pessoas brancas correspondiam a 45,1%. Já pessoas que se declaravam amarelas e indígenas representavam 0,5% e 0,4%, respectivamente.

Conforme visto no *Capítulo 5*, a população brasileira, que apresenta grande diversidade étnica e cultural, também carrega em seu processo de formação um histórico de muita violência contra povos de origem indígena e africana. No Brasil, o preconceito e a discriminação em relação à cor da pele mantêm-se na forma de racismo estrutural.

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

Padrões diferenciados de composição da população

A entrada de imigrantes contribuiu para a diversidade étnico-cultural do Brasil, mas reafirmou a visão preconceituosa em relação a negros e indígenas. Tanto que as oportunidades de acesso à terra e de inserção social por meio do trabalho não foram garantidas com igualdade para o conjunto da população. Para a parcela negra da população, restou o trabalho de baixa remuneração, sobretudo nas áreas economicamente deprimidas do espaço rural, caracterizadas por baixo crescimento econômico e elevados índices de pobreza.

A discriminação racial impôs a segregação socioeconômica e, consequentemente, a espacial.

O mapa abaixo evidencia aspectos do processo de formação territorial e populacional do Brasil. A Região Sul apresenta a maior parte das pessoas autodeclaradas brancas. Essas pessoas, em grande parte, são descendentes das famílias de imigrantes que foram atraídas para a região por um modelo de colonização diferente do adotado no restante do país. Com garantia de acesso à propriedade da terra, os imigrantes se estabeleceram em pequenas e médias propriedades, onde iniciaram o cultivo de vários produtos, com mão de obra familiar, voltado ao mercado interno. Esse modelo de ocupação gerou menos desigualdade social do que a verificada em outras regiões do país, onde o acesso à propriedade da terra não foi incentivado e garantido com o mesmo tipo de política.

A Região Nordeste foi a que recebeu a maior quantidade de africanos escravizados durante os períodos colonial e imperial. Esse histórico de descendência se reflete hoje na composição de sua população, com maior proporção de pessoas de cor preta ou parda.

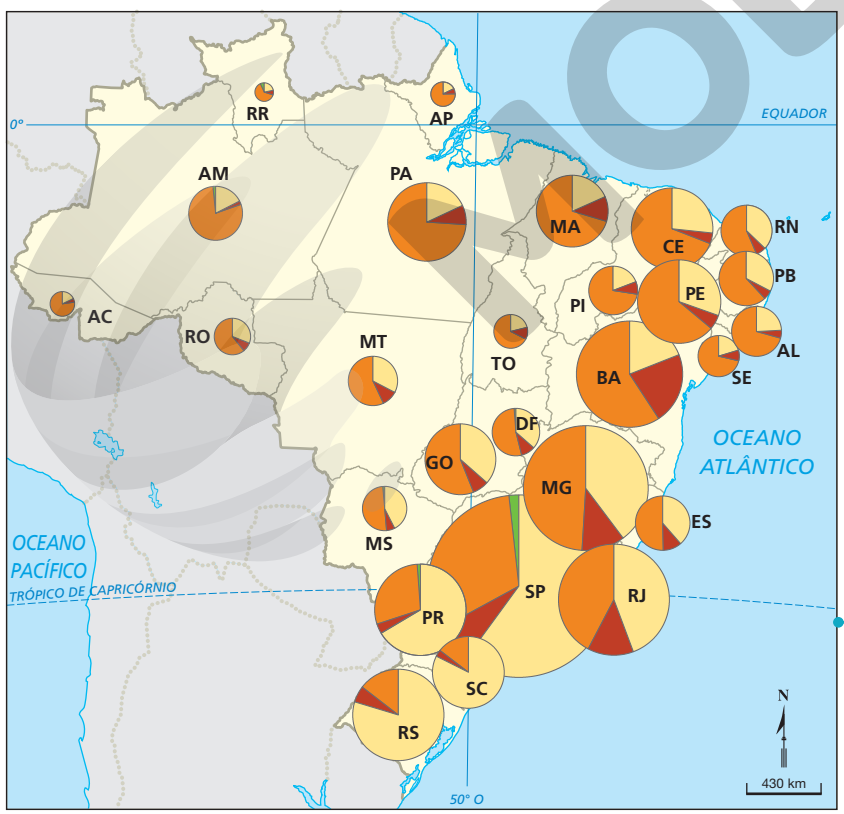
As regiões Norte e Centro-Oeste abrigam populações majoritariamente autodeclaradas pardas. Nessas áreas, foram implantados programas governamentais de incentivo à ocupação no decorrer do século XX, tendo recebido migrantes das demais regiões brasileiras.

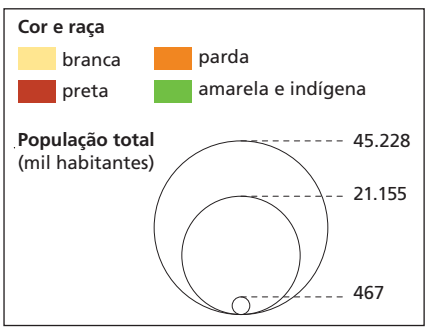
A Região Sudeste não tem um padrão definido de cor nos estados que a compõem. É a região mais populosa do Brasil e, por isso, apresenta o mosaico de cores das matrizes étnicas que formaram o povo brasileiro. Isso decorre do desenvolvimento econômico-industrial da região, que atrai migrantes de várias partes do país.

A presença de indígenas não é evidenciada no mapa em razão de sua pequena proporção no total da população. Estima-se que, antes da colonização, havia de 2 a 4 milhões de indígenas nas terras que formariam o Brasil. No censo demográfico de 2010, o total de pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas era 896 mil, pertencentes a 305 etnias.

BRASIL: COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO SEGUNDO COR OU RAÇA – 2017

CATHERINE ABUD SCOTTON





Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 114.

Explore

Como se apresenta a composição populacional por cor ou raça na unidade federativa em que você vive? Que fatores históricos estão relacionados a essa composição?

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

MODERNA

Analisando

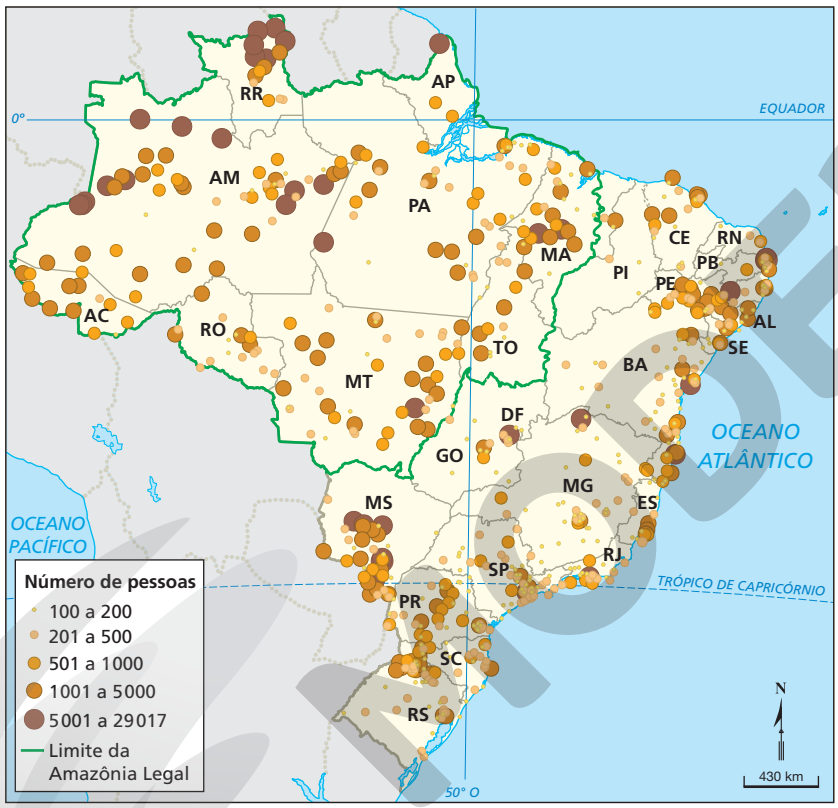
A presença dos povos indígenas no território brasileiro

No contato com os indígenas originários, os colonizadores impuseram o controle territorial. Aos povos que resistiam às tentativas de escravização, o domínio foi imposto por meio da violência e do extermínio de milhões de indivíduos. Nesse contexto, as doenças trazidas pelos europeus também contribuíram para o desaparecimento de diversas etnias. Os sobreviventes buscaram refúgio em áreas distantes do litoral, onde conseguiram, por algum tempo, manter o isolamento e preservar a sua vida e sua cultura.

Observe o mapa abaixo, que representa a distribuição da população indígena nos municípios brasileiros com base no censo de 2010, e, na sequência, realize as atividades propostas.

BRASIL: POPULAÇÃO INDÍGENA – 2010

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: elaborado com base em: FUNAI. *O Brasil indígena*. Mapa. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Outras_Publicacoes/Brasil_indigena/encarte_censo_indigena_02-B.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Relacione a atual distribuição da população indígena com o processo histórico de formação populacional do Brasil.
2. Durante as décadas de 1960 e 1970, o governo brasileiro buscou atrair pessoas de outras regiões do país para a Amazônia. Com o *slogan* "terra sem homens para homens sem terras", transmitia-se a ideia do espaço amazônico como um vazio demográfico. Com base no conteúdo apresentado, responda às questões a seguir.
   a) Por que a ideia de associar a Amazônia a um vazio demográfico é equivocada?
   b) Comente os impactos que o processo de colonização do espaço amazônico gerou aos povos indígenas e a outras populações tradicionais da região.

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

MODERNA

Protagonismo político de quilombolas e indígenas

Durante os anos de escravidão, muitos movimentos protagonizados por escravizados em busca da liberdade resultaram na conformação de comunidades chamadas quilombos. Em todas as regiões do Brasil, foram constituídos esses agrupamentos de resistência à opressão do sistema escravocrata.

Os territórios remanescentes dos quilombos são chamados quilombolas e resistiram à expansão das grandes propriedades rurais e da especulação imobiliária urbana. Em anos recentes, os quilombolas chegaram a receber a atenção do governo federal, que, mediante ações afirmativas, demarcou alguns territórios com o objetivo de garantir o modo de vida tradicional dessa população.

Entre 2005 e 2017, mais de 3 mil comunidades quilombolas foram certificadas, o que garantiu a posse de seus territórios e possibilitou a realização de diversas ações para a manutenção de sua cultura, da saúde e do acesso ao ensino de seus integrantes, inclusive no nível superior.

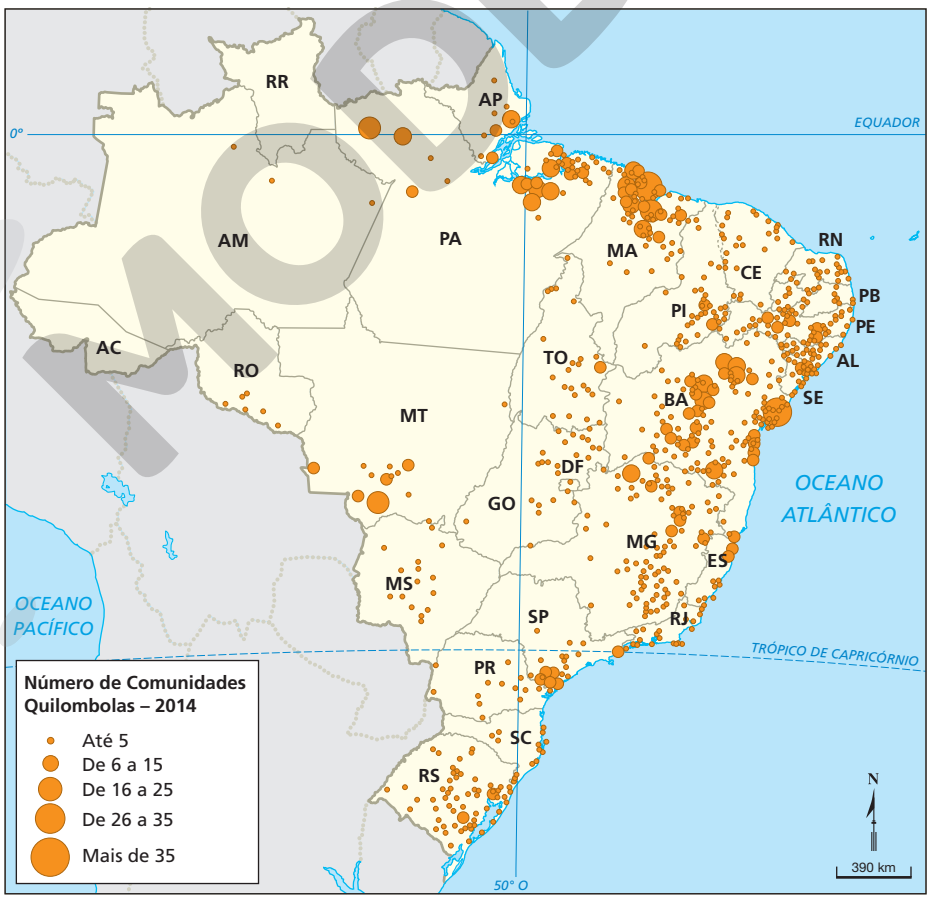
Os territórios quilombolas têm obtido êxito com projetos para a produção de gêneros orgânicos. A procura por produtos cultivados sem o uso de agrotóxicos tem aumentado, e as comunidades tradicionais podem contribuir para ampliar esse modelo de produção sustentável. Nesses e em outros projetos realizados em terras quilombolas, tem crescido a liderança feminina, o que traz a igualdade de gênero como fator de desenvolvimento social.

Também tem sido realidade nas comunidades quilombolas o aumento de situações de violência. Entre 2008 e 2017, foram registrados 38 assassinatos de quilombolas – segundo dados divulgados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Entre as causas dos assassinatos destacam-se o silenciamento de lideranças, os crimes de ódio, como o feminicídio, os conflitos pela posse da terra e a ação do tráfico de drogas.

Explore

Observe a distribuição dos territórios quilombolas e compare com a composição da população por cor ou raça nas unidades federativas.

BRASIL: TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS – 2014



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*: Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p. 24.

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

MODERNA

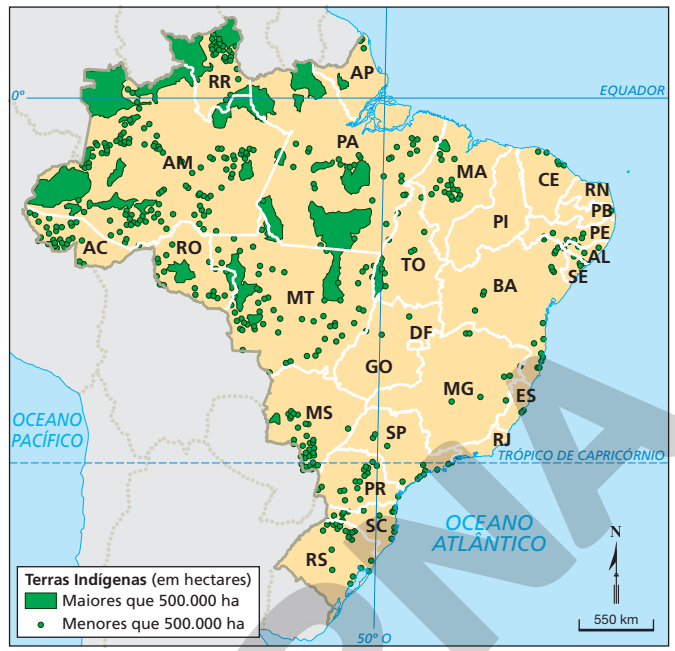
Quanto aos indígenas, de acordo com o censo de 2010, cerca de 57,7% moravam em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Esses territórios são fundamentais para a manutenção do modo de vida dessa população, pois representam o espaço de sobrevivência e de pertencimento que guarda os ensinamentos dos ancestrais de diversos povos. Além disso, são grandes reservas de biomas preservados. Na Amazônia, por exemplo, a presença dos territórios indígenas forma uma "barreira" de proteção da floresta, pois dificulta o avanço do processo de desmatamento. Em razão disso, os povos indígenas constituem os principais alvos de violência praticada por madeireiros, garimpeiros, grileiros e fazendeiros na Amazônia.

Os indígenas da Amazônia têm enfrentado violações de toda natureza em suas terras, até mesmo naquelas já demarcadas. Números do relatório *Violência contra os povos indígenas do Brasil – dados 2018*, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), evidenciam o agravamento da situação de violência que afeta esses povos.

O número de assassinatos de indígenas em 2018 aumentou 22,7% em relação ao ano anterior, o que coincide com o crescimento dos casos de invasões de terras indígenas, de exploração ilegal de recursos naturais e de depredação do patrimônio dessas populações. Em 2017, foram registrados 96 casos, enquanto em 2018 registraram-se 109. Até a publicação desse relatório, em setembro de 2019, já haviam sido contabilizados no ano 160 casos.

Os principais tipos de dano e/ou ataque às terras indígenas são: invasão de grileiros, arrendamento e loteamento de terras indígenas, invasão de madeireiras e garimpos ilegais, biopiratataria, contaminação das águas, queimadas e incêndios, caça e pesca ilegal, contaminação por agrotóxicos e metais pesados, entre outras ações criminosas.

BRASIL: TERRAS INDÍGENAS – 2014



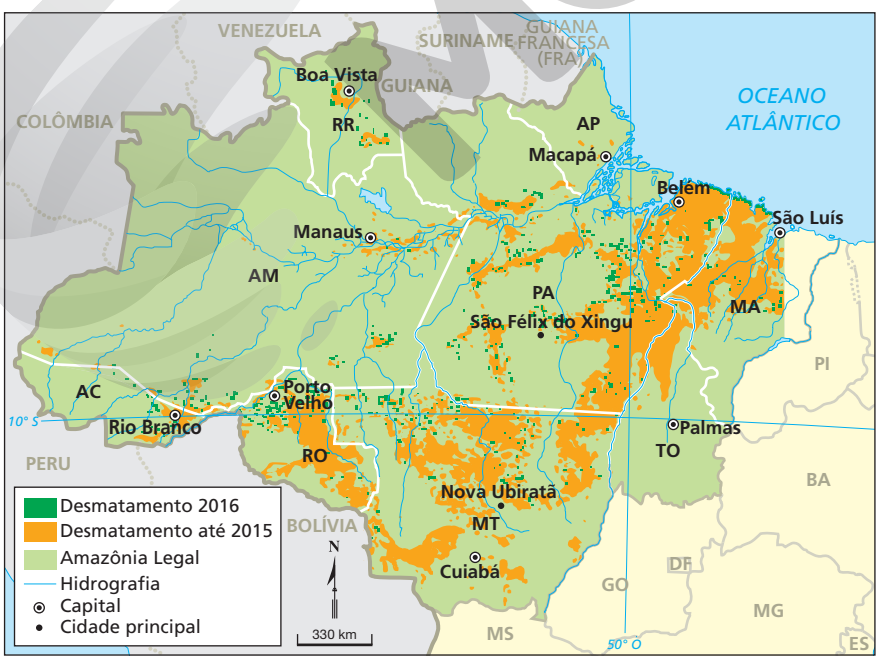
CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*: Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p. 24.

Grileiro: pessoa que pratica a grilagem, ou seja, busca se apropriar de terras alheias ou pertencentes ao poder público mediante falsificação de escrituras de propriedade.

Biopiratataria: exploração, manipulação, apropriação e/ou comercialização ilegal de animais, plantas e saberes tradicionais, como os produzidos e acumulados pelas culturas indígenas.

AMAZÔNIA LEGAL: DESMATAMENTO – 2016



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: AZEVEDO, Andrea *et al*. *Panorama sobre o desmatamento na Amazônia em 2016*. Brasília: Ipam, 2016. p. 2. Disponível em: <https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2016/12/panorama-desmatamento-amazo%CC%82nia-2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

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

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Unesp-SP)

Em seu processo de transição demográfica, a população brasileira registrou mudanças relacionadas à revolução médico-sanitária. Essas mudanças provocaram

a) a redução da taxa de mortalidade e o aumento da expectativa de vida.

b) a ampliação da taxa de natalidade e o aumento da população relativa.

c) a redução da taxa de dependência e a diminuição do número de idosos.

d) a ampliação da taxa de fecundidade e a diminuição da quantidade de adultos.

e) a redução da taxa de fertilidade e a diminuição da população absoluta.

Conexão com Matemática (EM13MAT202)

2. Você já refletiu sobre os hábitos e as práticas artístico-culturais em sua escola? Para obter informações acerca desse tema, é possível realizar um censo cultural. Esse instrumento de pesquisa propicia diagnosticar os equipamentos culturais, os atores sociais e os espaços para manifestações artísticas e socioculturais, o calendário de eventos, entre outras informações sobre o universo artístico-cultural. Mas de que forma poderia ser organizado o censo cultural em sua comunidade escolar? Para realizar essa prática de pesquisa, reúna-se em grupo e sigam as orientações a seguir.

I. Elaborem um questionário com o objetivo de identificar os hábitos culturais das pessoas que compõem o conjunto da comunidade escolar. Organizem as questões por temáticas.

II. Definam a estratégia para disponibilizar os questionários às pessoas, bem como o período de aplicação da pesquisa. Considerem a possibilidade de utilizar uma plataforma de pesquisa *on-line*.

III. Após a coleta de dados, procurem identificar padrões nas respostas, sistematizando as informações em tabelas e gráficos.

IV. Com base nas informações do censo cultural, identifiquem apenas as pessoas que realizam e/ou participam de manifestações artísticas e socioculturais. Elaborem um novo questionário com perguntas que detalhem a atuação artística dessa amostra intencional de pessoas.

V. Organizem uma roda de conversa para debater os resultados do censo cultural e da pesquisa amostral. Identifiquem carências de atividades culturais e definam necessidades e/ou prioridades, formulem iniciativas de formação cultural ou, ainda, desenvolvam um projeto que contribua para a promoção de atividades culturais na escola.

3. (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.

Conexão com Linguagens (EM13LP34)

4. Você estudou que a população brasileira tem passado por um envelhecimento acelerado. Na prática, esse processo tem criado necessidades e demandas que exigem ações da sociedade e do Estado. Em grupos, realizem uma atividade de observação junto a um grupo de idosos para identificar carências de políticas públicas e de ações da própria sociedade e refletir a respeito de medidas que contribuiriam para garantir um envelhecimento de qualidade e a valorização das pessoas mais velhas. Para vivenciar essa prática de pesquisa, sigam as orientações a seguir.

I. Selecionem espaços como centros de convivência, associações de apoio à terceira idade ou instituições de longa permanência, conhecidos como asilos.

II. Com a mediação do professor, contatem essas instituições a fim de esclarecer as intenções da pesquisa e solicitar a permissão de acesso durante o período da pesquisa.

III. Definam um cronograma para a realização das sessões de observação.

IV. Durante a observação, tomem nota de aspectos previamente definidos e que estejam conectados ao objetivo da atividade, por exemplo:

- identificar, na interação com os idosos, se há limitações para a realização de atividades diárias, como locomover-se, usar meios de transporte, ir ao médico, fazer compras, entre outras.
- verificar se recebem o suporte de profissionais especializados em cuidar de idosos.
- perceber como se dá a interação entre as pessoas mais velhas e identificar seu envolvimento e suas vivências junto à comunidade.

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

MODERNA

- analisar o bairro onde se localiza o espaço em que se reúne o grupo de idosos, as condições de acesso a ele e a disponibilidade de equipamentos sociais e serviços para a terceira idade.

V. Com base na observação e na tomada de notas, construam um relatório da atividade para apresentar as carências identificadas e propor medidas que contribuiriam para melhorar a qualidade de vida dos idosos. Por fim, compartilhem os resultados com a turma.

5. Observe a imagem a seguir e, na sequência, realize as atividades.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL

Imagem de divulgação da campanha Jovem Negro Vivo, lançada pela Anistia Internacional em novembro de 2014.

a) Com base em seus conhecimentos, explique o objetivo principal da Anistia Internacional ao lançar essa campanha.

b) A campanha Jovem Negro Vivo contém denúncia do racismo estrutural que marca a sociedade brasileira. Explique essa afirmação.

6. Leia o texto a seguir.

"Os povos indígenas do Brasil enfrentam um substancial aumento da grilagem, do roubo de madeira, do garimpo, das invasões e até mesmo da implantação de loteamentos em seus territórios tradicionais, explicitando que a disputa crescente por estas áreas atinge um nível preocupante, já que coloca em risco a própria sobrevivência de diversas comunidades indígenas no Brasil."

A maior violência contra os povos indígenas é a destruição de seus territórios, aponta relatório do Cimi. *Conselho Indigenista Missionário*, 24 set. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/09/a-maior-violencia-contra-os-povos-indigenas-e-a-apropriacao-e-destruicao-de-seus-territorios-aponta-relatorio-do-cimi/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

- De que forma essas violações afetam a territorialidade das nações indígenas?

Debate

Conexão com Linguagens (EM13LGG303)

7. Você sabe o significado do termo *tokenismo*? Essa palavra deriva do termo em inglês *token*, que significa "símbolo". Começou a ser empregado na década de 1950 nos Estados Unidos, em meio ao contexto de luta pelos direitos civis da população negra naquele país. Consiste em um esforço superficial para inclusão de minorias, a fim de evitar acusações de preconceito ou discriminação. O termo se refere, por exemplo, à reserva de vagas oferecidas por algumas instituições a grupos minoritários. A prática é criticada porque, em geral, trata-se de uma integração simbólica, ou seja, de uma falsa inclusão social.

Levante informações sobre a prática de *tokenismo* no Brasil. Na sequência, reflita sobre o assunto e debata com os colegas as consequências dessas práticas, considerando as desigualdades estruturais históricas da sociedade brasileira.

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

MODERNA

CAPÍTULO

8 O indivíduo na sociedade contemporânea

BRUNO CATALANO - COURTESY OF THE RAVAGNAN ART GALLERY, VENICE

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

Viajantes, esculturas de Bruno Catalano, 2019. Veneza, Itália.

Conversa inicial

Conexão com Linguagens (EM13LGG602)

As esculturas retratadas acima foram criadas pelo artista Bruno Catalano. Dois elementos nos chamam a atenção na imagem: o primeiro é a ausência de partes em algumas esculturas, que parecem representar indivíduos fragmentados, incompletos. O segundo é a impressão de que essas figuras estão em trânsito, sem estabelecer contato com as demais.

Esses elementos nos ajudam a refletir sobre nossa condição na sociedade em que vivemos: assim como os personagens dessas esculturas, nos sentimos incompletos e impelidos a buscar as partes que nos faltam? O que nos caracteriza como indivíduo é a completude ou precisamos nos construir? Estamos deixando de criar laços com outras pessoas e de prestar atenção ao que nos rodeia? Tais questões serão abordadas neste capítulo.

1. Que elementos das esculturas transmitem a ideia de que os indivíduos nelas representados estão em trânsito e não estabelecem relações uns com os outros?
2. Em sua opinião, já nascemos com características essenciais que nos definem ou estamos em busca de nos construir e constituir?

1. A construção da noção de indivíduo

O termo *indivíduo* geralmente é usado para designar um ser compreendido de modo independente da comunidade da qual ele faz parte. De acordo com esse sentido, a pessoa possui uma existência única e indivisível. Assim, você pode ser descrito como um indivíduo que, apesar de fazer parte da sociedade brasileira e ter os mesmos costumes que os outros membros dessa comunidade, apresenta particularidades que o caracterizam e que podem identificá-lo.

Essa noção de indivíduo foi criada durante a Idade Moderna. Em períodos históricos anteriores, como na Idade Média, a sociedade tinha uma organização rígida e era muito difícil passar de uma camada social para outra. Por isso, as pessoas tinham poucas oportunidades de entender-se como sujeitos únicos e diferentes dos demais.

Na Idade Moderna, com a estruturação jurídica dos Estados, os sujeitos passaram a ser considerados indivíduos dotados de direitos e deveres. Além disso, a razão passou a ser cada vez mais valorizada, dando aos humanos destaque entre os demais seres. Então, a noção de individualidade ganhou corpo e diversos filósofos passaram a investigar, sobretudo, o modo como o conhecimento ocorria, salientando as experiências e os procedimentos da razão.

Os pensadores da época empenharam-se em investigar as potencialidades da razão humana, seus limites e o modo como as pessoas adquirem conhecimento. Nesse contexto, o ramo da filosofia denominado **teoria do conhecimento** destacou-se. Com base nessa teoria, analisam-se, entre outros fatores, a origem e o modo de construção do saber, elementos que se relacionam à formação da razão e, principalmente, da individualidade. O estudo do conhecimento e do indivíduo implica uma relação entre o sujeito que conhece (a consciência) e o objeto (a coisa que é conhecida). Essa relação é fundamental para compreendermos a noção de indivíduo de acordo com diversas teorias filosóficas.

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

ROBBIE JACK/CORBIS/GETTY IMAGES

Atores em cena da peça *Hamlet*, do dramaturgo William Shakespeare, na Glyndebourne Opera House, em East Sussex, Reino Unido. Foto de 2017. De acordo com estudiosos, Shakespeare foi um dos criadores da consciência moderna: seus personagens, como o príncipe Hamlet, são indivíduos autônomos e senhores de si.

O indivíduo em Descartes

Um dos filósofos da Idade Moderna que investigou a construção do conhecimento pelos indivíduos foi o francês René Descartes. Ao buscar um conhecimento seguro e verdadeiro, ele colocou à prova tudo o que sabia, duvidando, sistematicamente, de todas as certezas que tinha. Por meio desse procedimento, conhecido como dúvida metódica, ele formulou a primeira certeza: a de que, enquanto estava duvidando, ainda que nada mais fosse seguro, ele era um sujeito que duvidava; por isso, existia.

Assim, Descartes desenvolveu a ideia do *cogito*, compreendido como o sujeito pensante e sintetizado na célebre frase "Penso, logo existo" (*Cogito ergo sum*, em latim). Com base nessa noção, ele analisou, principalmente, a ideia da consciência de si, pois há um indivíduo que, no processo de conhecer e duvidar, acaba por perceber a própria existência.

A frase "Penso, logo existo" encontra-se na obra *Discurso do método*, na qual o filósofo descreve o método que desenvolveu para alcançar o conhecimento seguro.

Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2014. Na tirinha, aborda-se com humor a noção do "eu pensante" desenvolvida por Descartes, questionando o que ocorreria quando esse sujeito supostamente não estivesse pensando.

Substância pensante e substância extensa

Ao longo de tais análises, há mais um aspecto do pensamento cartesiano que é importante destacar: a compreensão de que o sujeito é formado por uma substância pensante (*res cogitans*, em latim) e por uma substância extensa (*res extensa*). De acordo com Descartes, na obra *Meditações concernentes à primeira filosofia*, o ser humano está, essencialmente, dividido em duas instâncias: a da alma – ou do pensamento (*res cogitans*) – e a do corpo (*res extensa*). Assim, remetendo à teoria do filósofo grego Platão (c. 428-347 a.C.), que concebia a realidade como uma dicotomia entre **mundo sensível** (dos objetos, das coisas, da imperfeição) e **mundo inteligível** (das ideias, imutável, eterno e perfeito), Descartes concebeu a ideia de indivíduo como o ser que unia duas substâncias de ordens diferentes: a do mundo físico e a do pensamento.

Cartesiano: referente ao pensamento de Descartes. Essa palavra tem origem em Cartesius, nome latino de Descartes.

Dicotomia: divisão de um conceito em duas partes, que podem ser contrárias ou complementares. No caso, da realidade como um todo derivam o mundo sensível e o mundo das ideias.

Essa dicotomia era tema de um debate entre os pensadores racionalistas e os empiristas, na época de Descartes. Cada um desses grupos defendia a prevalência da razão (racionalismo) ou da experiência sensível (empirismo) no processo de aquisição e construção do conhecimento. A predominância de um ou de outro tem reflexo na concepção de indivíduo e no modo como este interage com o mundo a seu redor e com as próprias ideias.

Pelo que vimos sobre Descartes, é possível considerar que ele era um filósofo racionalista, pois considerava que a verdade seria alcançada por meio da razão, do pensamento, e não da experiência sensível ou das sensações corpóreas.

O indivíduo e a liberdade

A crença na capacidade da razão e seu poder de conhecer foi uma das bases da formação do Iluminismo, no século XVIII. Outro elemento presente na estrutura desse movimento foi a ideia de **liberdade**. Como vimos, o conceito de indivíduo autônomo, juridicamente igual aos demais, foi construído ao longo da Idade Moderna. Esse indivíduo soberano, regulado pela lei e dotado de liberdade, foi um dos temas de estudo dos pensadores iluministas.

A ideia de liberdade foi fundamental para Jean-Jacques Rousseau, filósofo que teve grande expressão no Iluminismo. Seus escritos se relacionavam à formação do indivíduo e à estrutura política. A liberdade, contudo, foi tema de diferentes obras do filósofo.

No livro *Emílio ou Da educação*, Rousseau pressupôs a possibilidade de todas as pessoas receberem uma educação democrática e desvinculada de religião, levando em conta a liberdade delas. Já em *Do contrato social*, ele discutiu a passagem do estado de natureza – condição que precede o estabelecimento da sociedade política, em que a liberdade do ser humano só seria limitada pelas forças naturais – para o da sociedade civil – em que a liberdade do estado de natureza foi substituída pela vontade geral. Rousseau considerava a liberdade sobretudo na relação entre a esfera privada e a pública. Para ele, o indivíduo em sociedade é livre desde que obedeça às regras de sua comunidade, as quais dependem de consenso. O indivíduo, nesse contexto, é um cidadão livre, e o exercício da liberdade está condicionado à observância do que é melhor para todos os cidadãos.

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

2. Transformações na noção de indivíduo na contemporaneidade

A contemporaneidade abrange um amplo período histórico, que teve início no final do século XVIII, com a Revolução Francesa, e ainda persiste. Em razão dessa amplitude, a concepção de indivíduo passou por transformações, teve diferentes consequências e serviu a determinados propósitos.

A extrema valorização da razão ocidental, por exemplo, justificou a subjugação de povos que apresentavam outras lógicas, conforme visto no *Capítulo 1*. Eventos como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) provocaram reflexões éticas a respeito da relação entre os sujeitos. Mais recentemente, o individualismo tornou-se um fenômeno amplamente discutido, sobretudo com a ascensão das redes sociais, que propiciam a "autoexposição" dos sujeitos, havendo também reflexões a respeito da suposta perda da individualidade em um mundo que incentiva comportamentos padronizados. Filósofos do século XX colocaram em xeque a ideia de subjetividade desenvolvida desde Descartes, pois a crença na existência de um sujeito do conhecimento capaz de chegar a uma verdade absoluta foi questionada.

Assim, os pensadores elaboraram teorias para compreender melhor a noção de indivíduo, a questão da liberdade em sua existência e os problemas vinculados à relação entre os diferentes sujeitos.

Reflita

No pensamento de Rousseau, a ideia de indivíduo está atrelada ao conceito de cidadão, compreendido como um sujeito que tem direitos civis e políticos e, em contrapartida, deve cumprir obrigações. Nessa medida, o cidadão tem responsabilidade diante dos demais membros da comunidade. Tal noção se distancia do comportamento individualista de quem só vive para si e que é caracterizado por egoísmo e ausência de demonstração de solidariedade.
Qual desses entendimentos a respeito do indivíduo predomina hoje? Debata a respeito do assunto com seus colegas.

JORGE BERNAL/AFP

Manifestantes com a bandeira Wiphala, que representa os povos andinos, durante marcha contra a violência em La Paz, Bolívia. Foto de 2019. A extrema valorização da razão ocidental muitas vezes significou o desprezo pelos saberes dos povos indígenas.

Há uma natureza humana?

Nas ideias gerais que estruturavam a modernidade, os filósofos pretendiam determinar e analisar a natureza do indivíduo e investigavam o que poderia compor a essência humana.

Esse propósito de determinar a natureza do indivíduo foi aos poucos dando espaço à ideia de que este não apresenta uma natureza predeterminada, uma essência preestabelecida. Alguns dos problemas da filosofia contemporânea são analisar o indivíduo que não apresentaria uma "natureza humana", compreender seu grau de liberdade e identificar o modo como ele estabelece relações sociais.

Muito do que foi pensado no século XX sobre o indivíduo baseou-se nas considerações realizadas pelo filósofo alemão Martin Heidegger, o qual, desviando o foco da essência do ser humano, buscou investigar sua existência. Essa tendência se ampliou em outras correntes filosóficas do século passado, como o existencialismo, que estudaremos adiante.

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

O ser-aí para Heidegger

O filósofo Martin Heidegger apresenta sua concepção sobre a existência e o ser de modo mais elaborado na obra *Ser e tempo*. Ele faz referência à fenomenologia, teoria desenvolvida pelo filósofo alemão Edmund Husserl, que foi seu professor. Sob influência do viés fenomenológico, Heidegger investigou o modo como os seres (objetos de conhecimento) aparecem (como fenômenos) para o indivíduo e sua consciência. Assim como para os filósofos iluministas, a relação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento é bastante relevante para os fenomenólogos. De acordo com eles, o papel do conhecimento está na consciência que intenciona algo, ou seja, que se projeta, sendo o objeto considerado apenas como fenômeno que se doa a essa consciência.

Ao investigar o ser, Heidegger buscou o sentido profundo da existência humana, chegando ao conceito de *Dasein*, termo traduzido para o português como *ser-aí*. O ser-aí é um ente que, entre diversas possibilidades, questiona. Trata-se do ser humano compreendido em sua existência como um ente que se conhece, que realiza um processo reflexivo e é capaz de colocar-se como objeto de conhecimento. Nessa medida, o ser humano se diferencia de todos os outros seres pela especificidade de seu existir.

Heidegger analisa diversos aspectos do ser-aí. Podemos destacar dois deles: a facticidade e a existencialidade.

A **facticidade** diz respeito à situação característica de a existência humana ser submetida aos acontecimentos e fatos do mundo. Em outros termos, o indivíduo está no mundo sem que isso dependa, imediatamente, de seu querer. Exige-se que ele enfrente esse fato, que é composto de um conjunto de circunstâncias do momento histórico, de características geográficas e de condições socioeconômicas, por exemplo, que inserem cada indivíduo em uma realidade específica, localizando-o no mundo.

Já a **existencialidade** se relaciona à forma como cada indivíduo, internamente, lida com o mundo a seu redor. A existência humana não está centralizada no mundo, de maneira isolada e fora do indivíduo, nem é restrita ao interior do indivíduo, uma vez que nenhum elemento é previamente dado a ele, formando uma essência, mas vai sendo estruturado no processo de existir. O ser humano, então, sai de dentro de si, transcende e se projeta no mundo. Pela transcendência, o ser vai além das determinações da facticidade e atribui sentido a suas ações. Por estar no mundo como projeto, o ser humano faz do mundo o projeto de suas ações. Esse, segundo Heidegger, é o campo da liberdade do existir humano.

Assim, o indivíduo não é mero observador, mas se relaciona com o que ocorre no mundo para alterá-lo, ao mesmo tempo que constitui sua existência. A liberdade está, assim, profundamente relacionada à vida do ser humano. Tal vínculo estabelecido entre o conceito de liberdade e de indivíduo, no contexto de sua existência, foi explorado também pelo filósofo Jean-Paul Sartre.

Existência autêntica e existência inautêntica
Heidegger desenvolveu as ideias de existência autêntica e de existência inautêntica. De acordo com o filósofo, muitas vezes o ser-aí apresenta uma existência inautêntica, tendo uma percepção errônea de sua existência e fugindo de si mesmo ao se focar em pequenas preocupações. O sentimento de angústia, por sua vez, permite ao ser humano compreender sua existência como finita, revela a morte como o fim e o ajuda a se descobrir como um *ser para a morte*. Essa consciência da finitude traz a oportunidade de uma existência autêntica, em que o ser humano se distingue na multidão.

Fenomenologia: método com base no qual se estudam os objetos do conhecimento como se apresentam à consciência. Fenômeno pode ser entendido como "aquilo que aparece".

MAURICIO SANTANA/GETTY IMAGES

Pessoas utilizando celulares durante evento realizado no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Seguir comportamentos padronizados, tornando-se apenas um indivíduo na multidão, é típico de uma existência inautêntica, de acordo com Heidegger.

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

O existencialismo: Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir

O filósofo existencialista Jean-Paul Sartre, além de textos teóricos, escreveu romances e peças de teatro, entre outros gêneros literários, para aprofundar suas ideias com base em diferentes visões.

Ele foi fortemente influenciado pelo pensamento de René Descartes e pela fenomenologia. Com base no cartesianismo e analisando a realidade humana, Sartre publicou *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Nessa obra, ele estudou a situação do indivíduo ao retomar a perspectiva da relação entre sujeito e objeto, questionando, assim como Heidegger, o que é o ser. Sartre estabeleceu duas estruturas bastante diferentes que compõem a realidade humana: o ser e o nada.

Ao investigar o ser e o modo como este aparece para a consciência, discussão desenvolvida com base na fenomenologia, Sartre caracterizou os seres como *em-si*, pois, como objetos, são fechados em si mesmos, ignorando qualquer coisa que lhes seja exterior e não estabelecendo relações com outros seres, posto que já são plenos.

Contudo, considerando a estrutura da realidade humana, uma pessoa não é, ao menos em parte, um objeto ou um ser em-si. O ser humano introduz no mundo a dinâmica de sua existência e estabelece relações com outros seres. Por isso, Sartre o denomina *para-si*. Em contraponto a estrutura de um objeto, o para-si não é um ser determinado e fechado, mas está em busca desse ser, como um projeto que caminha para um futuro de ser.

De acordo com o filósofo, o indivíduo não é o ser, mas sim aquele que é marcado pelo nada. Justamente por ser vazio, sem qualquer essência ou natureza preestabelecida, é possível para o sujeito buscar sua forma de ser, uma vez que se constitui enquanto falta.

Nesse contexto, é importante apresentarmos um dos temas centrais para Sartre: a liberdade. O indivíduo pode buscar seu ser e projetar-se em razão da liberdade que possui. De acordo com o filósofo, o ser humano está condenado a ser livre. Em um primeiro momento, essa ideia apresenta uma contradição: como associar a liberdade a uma condenação que deixa o indivíduo preso?

Há na realidade humana uma diversidade de situações e características que o indivíduo não escolhe, mas, a todo o momento e em todas as circunstâncias, ele tem a liberdade de escolher como lidar com elas. Assim, a liberdade é algo concreto, ligado à realidade e próximo da existência: o ser humano pode escolher tudo, apenas não pode escolher não escolher. Nesse sentido, há uma afirmação de Sartre em que a liberdade e a responsabilidade do sujeito pela própria história ficam claras: "Não importa o que fazem de nós, mas o que nós fazemos com aquilo que fazem de nós".

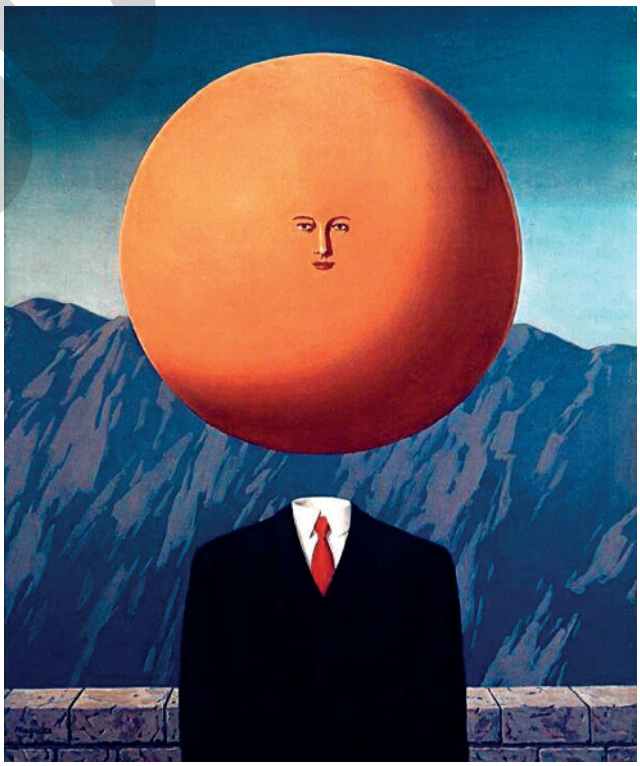
Essa declaração de Sartre foi traduzida por nós da obra original: *Saint Genet*: comédien et martyr. Paris: Gallimard, 1952. p. 55.

Na conferência *O existencialismo é um humanismo*, Sartre apresentou de modo bastante preciso seu posicionamento existencialista ao declarar que a essência do indivíduo é composta após a existência, de modo que o ser humano não apresenta uma natureza que o define antes de nascer:

> "Que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há Deus para a conceber. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz".
>
> SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 6. (Coleção Os Pensadores).

Explore

Tendo como base a ideia apresentada nessa citação de Sartre, é possível afirmar que existe uma essência que caracteriza os brasileiros? Por quê?



© PHOTOTHÈQUE R. MAGRITTE, MAGRITTE, RENÉ/AUTVIS, BRASIL, 2020 - COLEÇÃO PARTICULAR

A arte de viver, pintura de René Magritte, 1967. Nessa obra, o que deveria ser um rosto humano é representado por um objeto de forma circular. Se considerarmos a teoria de Sartre, poderemos dizer que nessa imagem transparece algo típico dos objetos, que são em-si, na realidade humana.

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

MODERNA

A condição da mulher

Grande parte da obra da filósofa francesa Simone de Beauvoir recebeu influência do existencialismo. No livro *O segundo sexo*, a filósofa propôs a análise da condição da mulher considerando, especialmente, a ausência de uma essência que a determinasse. Essa obra representou um grande avanço nas discussões a respeito do feminismo, pois Beauvoir realizou uma investigação do significado de ser mulher e de suas implicações sociais.

A obra é estruturada no argumento de que "não se nasce mulher; torna-se mulher". Tal ideia de Simone de Beauvoir deve ser compreendida no contexto da filosofia existencialista: se o indivíduo é marcado pelo seu nada e se projeta no futuro para construir-se, se não há uma essência que constitua o ser humano, não há, consequentemente, uma essência que defina previamente alguém como homem ou mulher. O processo de tornar-se mulher está aliado à existência, de modo que a condição da mulher é uma construção histórica e social, que não está pronta e acabada, mas passa por um processo de significação. Assim, os comportamentos socialmente esperados dos homens e das mulheres são compreendidos como construções, na medida em que não haveria uma essência definindo-os.

IC4DESIGN/ONU WOMEN

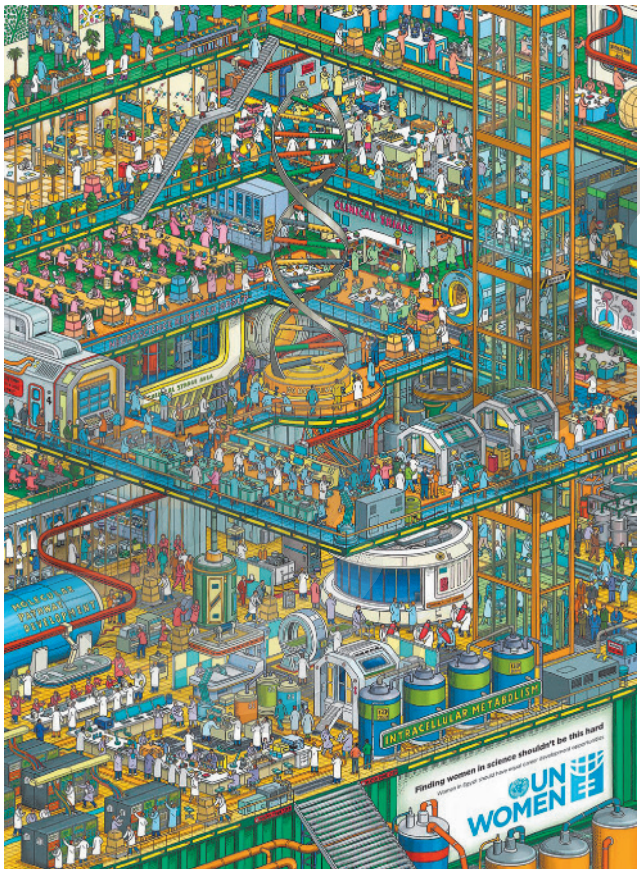


Ilustração da série *Finding her* ("Encontrando-a"), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2017. Por representar um laboratório de ciência no qual há apenas uma mulher, a ilustração contém uma crítica à desigualdade de gênero no mundo do trabalho.

Dica de filme

Absorvendo o tabu

Direção: Rayka Zehtabchi.
País: Estados Unidos.
Ano: 2019.
Duração: 26 min.

Nesse documentário em curta-metragem, a diretora mostra uma comunidade rural na Índia que enfrenta estigmas em relação à menstruação: meninas deixam até mesmo de ir à escola após menstruarem, tanto pelo tabu como por não encontrarem condições de higiene apropriadas. Para lidar com a questão, um grupo de mulheres passa a produzir absorventes de baixo custo, conquistando também a independência financeira. O filme contribui para uma reflexão sobre a condição das mulheres no contexto retratado.

A relação entre os indivíduos na filosofia de Sartre

Na peça teatral *Entre quatro paredes*, escrita por Jean-Paul Sartre, o personagem Garcin afirma que o inferno são os outros. Para compreendermos a extensão e a profundidade desse pensamento, precisamos retomar a ligação entre sujeito e objeto, que perpassa a questão do ser e do nada. Sartre considera o indivíduo de duas maneiras: como consciência – pois apresenta uma dimensão subjetiva que é, a princípio, inacessível aos outros – e como dimensão objetiva, a do corpo – que é acessível aos outros por meio do olhar, principalmente.

Ocorre, porém, um problema na extensão do domínio de cada indivíduo sobre si mesmo: a imagem do corpo, objetivamente dada, pertence ao mundo do mesmo modo que os outros seres que possuem uma existência em-si, e não pertence ao indivíduo, mas sim à apropriação dos outros sobre o corpo dele. Assim, os outros detêm, com base em uma apreciação exterior, a imagem do corpo do indivíduo, estabelecendo com ele uma condição de objeto, apreendendo-o como um simples objeto entre os demais. Os outros acessam apenas a dimensão objetiva do indivíduo, o sujeito entendido como corpo. Nessa medida, a relação com os outros apresenta um grau de negatividade.

Com base no pensamento de Sartre, podemos considerar que é instaurada uma situação de conflito entre um indivíduo e os outros. A relação deles será de dominação ou de subjugação, pois o indivíduo apresenta uma estrutura subjetiva (a do para-si) e outra objetiva (a do corpo, em-si). Em razão disso, oscila entre uma e outra, ora exercendo sua liberdade plenamente (dominando os outros), ora suprimindo sua liberdade (tornando-se objeto). Assim, o indivíduo está em constante movimento e em conflito.

MODERNA

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

A relação entre o indivíduo e o outro

O filósofo Emmanuel Lévinas abordou a relação com o outro de modo diverso do de Sartre. Lévinas concebeu a convivência entre os indivíduos de forma positiva, como fator de acréscimo e de construção da ética. Nascido em família judaica, o filósofo foi capturado pelos alemães e feito prisioneiro durante a Segunda Guerra Mundial. Essa experiência e a violência sofrida foram muito marcantes para ele, que em suas obras argumentava a respeito da responsabilidade ética do sujeito no encontro com o rosto de outro ser humano.

Assim como Sartre, Lévinas refletiu sobre o indivíduo, mas, em vez de partir da lógica do eu, que se consolidava de modo mais intenso desde Descartes, partiu da lógica predominantemente do outro. Assim, o modo de estudar o indivíduo passou a ser pela ética, e não pelo conflito.

Lévinas investigou a diferença entre os sujeitos, indicando o fato de que eles se encontram originariamente separados. Segundo ele, refletir sobre a intersubjetividade significa, então, compreender que a relação social se constitui por meio da separação entre o sujeito e o outro. O sujeito consegue passar de seu mundo fechado para o social por meio de uma abertura para o outro.

Essa abertura requer disponibilidade e responsabilidade diante de outro ser humano. Significa o abandono da indiferença e a valorização da relação com um ser que é diferente do indivíduo. Assim, Lévinas nos fornece instrumentos para analisar a base da sociedade e da condição social do indivíduo, sustentando uma relação entre este e o outro que não é marcada pela dominação, mas pelo respeito e pela responsabilidade ética.

Nesse mesmo sentido, o filósofo alemão Jürgen Habermas, por meio de suas análises da ação comunicativa, refletiu sobre a relação e o entendimento entre os indivíduos. Para ele, as relações intersubjetivas são estruturadas não pela comunicação por meio da qual se busca a dominação, mas pelo entendimento. Habermas distinguiu a razão instrumental, que pode ser definida como uma racionalidade orientada para fins e resultados, da razão comunicativa, por meio da qual não se pretende encontrar o sucesso individual em uma ação ou a vitória de um sujeito sobre o outro, mas o entendimento e a harmonização dos planos de ação dos diferentes indivíduos. Assim, conforme Habermas, as pessoas expressam seus pontos de vista em busca de consenso. A esfera política democrática também depende desse processo coletivo de discussão para se estabelecer.

A relação com o outro na sociedade brasileira, segundo Marilena Chaui

De acordo com a filósofa contemporânea brasileira Marilena Chaui, a sociedade brasileira apresenta marcas do sistema escravista, tendo como características o predomínio do espaço privado sobre o público e uma estrutura familiar fortemente hierarquizada. Consequentemente, as relações sociais e intersubjetivas no Brasil ocorrem entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. O outro não é compreendido como um sujeito que possui direitos, não havendo, portanto, o reconhecimento dele como alguém com alteridade.

Na sociedade autoritária brasileira, são tratados como familiares aqueles que são julgados iguais. Entre os considerados desiguais e inferiores, observa-se o predomínio da relação baseada no favor ou na opressão. Segundo Chaui, esse autoritarismo ultrapassa as relações entre os indivíduos, manifestando-se na escola, no trabalho, na naturalização da violência etc.

Intersubjetividade: relação interpessoal que se contrapõe ao fechamento individualista.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Apresentação de dança durante comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, em Araruama, Rio de Janeiro. Foto de 2015. Em uma sociedade marcada pela herança do sistema escravista, afro-brasileiros celebram seu orgulho e lutam por seus direitos.

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

YASUYOSHI CHIBA/AFP

Bailarinos apresentam o espetáculo *Carmina Burana*, de Carl Orff, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro. Foto de 2017. Para Merleau-Ponty, pelo corpo podemos obter conhecimento e realizar nossa vivência no mundo.

Merleau-Ponty: a vivência do corpo

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty teceu considerações sobre o indivíduo, entendendo-o sobretudo como corpo.

De acordo com ele, na obra *Fenomenologia da percepção*, o corpo possibilita a existência do indivíduo, a percepção da realidade e a aquisição de conhecimento. Ele destaca, ainda, a importância das sensações do corpo para a constituição do indivíduo. Antes de ser um sujeito do conhecimento, a pessoa possui um corpo por meio do qual realiza suas experiências.

A existência do corpo, conforme Merleau-Ponty, torna possível a existência do espaço, pois é o instrumento usado pelo indivíduo para experimentar a realidade e perceber o tempo.

Podemos perceber a diferença entre o pensamento de Jean-Paul Sartre e o de Merleau-Ponty. Sartre se aproxima mais de René Descartes e apresenta o indivíduo como consciência – postura própria do racionalismo. Já Merleau-Ponty não atribui proeminência à consciência, dando destaque ao corpo como constitutivo da realidade do ser humano.

Refletir sobre o indivíduo

Refletir a respeito da construção da ideia de indivíduo e da transformação dessa noção ao longo do tempo é uma maneira de nos compreender melhor e de problematizar nossas relações com os outros.

Durante o processo de reflexão sobre isso, geralmente perguntamos: "Há alguma essência que nos defina ou somos aquilo que construímos?", "Que tipos de relação conseguimos estabelecer com os outros?", "É possível garantir um consenso entre múltiplos indivíduos com diferentes interesses?" e "As características que nos definem estão ligadas a um contexto histórico e social?". Não há resposta definitiva para essas questões, mas o fato de formulá-las nos ajuda a repensar a existência e as situações-problema que a envolvem.

Dica de livro

O estrangeiro

Albert Camus. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Neste romance, o escritor Albert Camus desenvolve a história do personagem Mersault, que comete um assassinato e é julgado por esse ato. Durante o julgamento, um dos fatores que mais impressionou os jurados é a aparente ausência de sentimentos do protagonista. Essa obra foi diversas vezes considerada um romance existencial, levantando temas como a responsabilidade, o absurdo e a importância das experiências sensoriais para o personagem.

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

Intersubjetividade e individualismo

O primeiro texto foi escrito pelo filósofo Emmanuel Lévinas, que trata da ética e da responsabilidade do indivíduo no encontro com os outros. Para Lévinas, as relações em sociedade são marcadas por uma abertura para os outros e estruturadas por um Estado que garante o respeito aos direitos humanos.

O segundo texto é de autoria do filósofo Gilles Lipovetsky, que analisa a sociedade contemporânea, por ele denominada *pós-moderna*. Em contraponto ao primeiro texto, Lipovetsky caracteriza a atualidade como um tempo de predominância dos interesses privados, no qual a inter-relação entre os sujeitos e a noção de espaço público são suplantadas pelas questões individuais e pela indiferença.

Texto 1

"Essa inversão humana do em-si e do para-si, do 'cada um por si', em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição ao para-si [...] de um eu [...] decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem – irrecusável e incessível – esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem. Por trás da postura que ele toma – ou que suporta – em seu aparecer, ele me chama e me ordena do fundo de sua nudez sem defesa, de sua miséria, de sua mortalidade. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o 'acontecimento' ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser.

O que dizer então da humanidade na sua multiplicidade? O que dizer, ao lado do outro, do terceiro e, com ele, de todos os outros? Esta responsabilidade para com o outro que se defronta comigo, esta resposta ao rosto do próximo poderá ignorar o terceiro que é também meu outro? Não me diz respeito ele também?

Numa espiritualidade que eu defino por esta responsabilidade por outrem – para o qual o eu é eleito, ou condenado, chamado a responder pelo outro (e talvez seja propriamente isto misericórdia e caridade) – é preciso doravante que eu compare; que eu compare os incomparáveis, os únicos. Não há retorno ao 'para si de cada um'. Mas é preciso julgar os outros. No encontro do rosto, não foi preciso julgar: o outro, o único, não suporta julgamento, ele passa diretamente à minha frente, estou com obrigações de fidelidade para com ele. É preciso julgamento e justiça, logo que aparece o terceiro. [...] Eis o problema de uma nova ordem para a qual se faz mister haver instituições e uma política, todo o aparelho do Estado. Mas um Estado liberal: sempre inquieto por seu atraso em relação à exigência do rosto de outrem. [...] Estado que admite, para além de suas instituições, a legitimidade [...] da busca e da defesa dos direitos do homem."

LÉVINAS, Emmanuel. Diálogo sobre o pensar-no-outro. *In*: LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 269-270.

Incessível: que não se pode ceder, inalienável.

AIDAN WILLIAMS/GETTY IMAGES

A atleta Mia Noblet sendo recebida após conquistar o recorde de caminhada em *slackline*, em Asbestos, Canadá. Foto de 2019. De acordo com Lévinas, "no encontro do rosto de outrem" uma pessoa passa a se responsabilizar pela outra. Nessa foto, transparece essa noção de apoio entre indivíduos.

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

Texto 2

"Estamos numa fase de equilíbrio, [...] de desenvolvimento da pessoa, de preservação dos patrimônios naturais e culturais. Mas não nos enganemos: o regionalismo, a ecologia, o 'retorno do sagrado', todos esses movimentos [...] limitam-se a rematar a lógica da indiferença. Primeiro porque os grandes valores do modernismo se encontram esgotados; doravante o progresso, o crescimento, o cosmopolitismo, a velocidade, a mobilidade [...] esvaziaram-se do seu conteúdo. A modernidade, o futuro, já não entusiasmam ninguém. Será em proveito de novos valores? Melhor seria dizer que em proveito de uma personalização e de uma libertação do espaço privado, que arrasta tudo na sua órbita, inclusive os valores transcendentes. O momento pós-moderno é muito mais que uma moda, revela o processo da indiferença pura na medida em que todos os gostos, todos os comportamentos, podem coabitar sem se excluírem, tudo pode ser escolhido conforme o gosto [...]. O retorno do sagrado é ele próprio arrastado pela celeridade e pela precariedade das existências individuais entregues apenas a si próprias. A indiferença pura designa a apoteose do temporário e do sincretismo individualista. Pode-se assim ser simultaneamente cosmopolita e regionalista, racionalista no trabalho e discípulo intermitente de certo guru oriental, viver numa época permissiva e respeitar, escolhendo-as à lista, as prescrições religiosas. O indivíduo pós-moderno é um indivíduo desestabilizado e de certo modo 'ubiquista'. O pós-modernismo não passa de um grau mais da escala da personalização do indivíduo consagrado ao *self-service* narcísico e a combinações caleidoscópicas indiferentes. [...]

Num sistema organizado segundo o princípio do isolamento 'suave', os ideais e valores públicos não podem deixar de declinar, enquanto permanece apenas a demanda do ego e do seu interesse próprio, o êxtase da libertação 'pessoal', a obsessão do corpo e do sexo: hiperinvestimento do privado e, por conseguinte, desmobilização do espaço público."

LIPOVETSKY, Gilles. A indiferença pura. *In*: LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005. p. 40-41.

Apoteose: o ápice de um acontecimento.

Ubiquista: que vive em qualquer lugar, capaz de se adaptar a diversos meios.

PHOTO BY DANNY LAWSON/PA IMAGES/ GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Mulher interagindo com instalação de espelhos produzida pela artista Vivianne Sassen, no museu Hepworth Wakefield, em Wakefield, Reino Unido. Foto de 2018. O indivíduo centrado em si caracteriza a atualidade, de acordo com Lipovetsky.

Questões

Responda no caderno.

1. Explique as diferenças entre o eu ético desenvolvido por Lévinas e a teoria de Lipovetsky a respeito da contemporaneidade.
2. Transcreva o trecho do texto de Lipovetsky em que é possível entender que a priorização do interesse próprio dificulta a convivência pública. Você concorda com essa ideia?
3. Em sua opinião, qual dos contextos predomina hoje: o descrito por Lévinas ou o retratado por Lipovetsky? Justifique.

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

Texto I

"Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto. Era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente a fim de estabelecer um saber firme e inabalável."

DESCARTES, R. *Meditações concernentes à primeira filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Adaptado).

Texto II

"É o caráter radical do que se procura que exige a radicalização do próprio processo de busca. Se todo o espaço for ocupado pela dúvida, qualquer certeza que aparecer a partir daí terá sido de alguma forma gerada pela própria dúvida, e não será seguramente nenhuma daquelas que foram anteriormente varridas por essa mesma dúvida."

SILVA, F. L. *Descartes*: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 2001 (Adaptado).

A exposição e a análise do projeto cartesiano indicam que, para viabilizar a reconstrução radical do conhecimento, deve-se

a) retomar o método da tradição para edificar a ciência com legitimidade.

b) questionar de forma ampla e profunda as antigas ideias e concepções.

c) investigar os conteúdos da consciência dos seres humanos menos esclarecidos.

d) buscar uma via para eliminar da memória saberes antigos e ultrapassados.

e) encontrar ideias e pensamentos evidentes que dispensam ser questionados.

2. Leia o texto abaixo e, em seguida, responda às questões.

"O *Dasein* é assaltado pela angústia quando se lhe manifesta com extrema clareza o caráter insensato da condição de qualquer sentido. Em consequência disso, o *Dasein* não apenas se descobre incapaz de encontrar refúgio junto a outros entes, mas também se vê remetido a seu constitutivo poder ser. [...] Assim, o *Dasein*, tomado pela angústia, é capaz de poder se escolher, de poder se referir a si de forma autêntica, adquirindo desta maneira a capacidade de ser propriamente livre."

ARAÚJO, Paulo Afonso de. Nada, angústia e morte em *Ser e tempo*, de Martin Heidegger. *Ética e Filosofia Política*, v. 10, n. 2, p. 8, dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/11/10_2_araujo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

a) O que é uma vida autêntica para Heidegger?

b) Pode-se dizer que o indivíduo que se ocupa demais com assuntos corriqueiros vive autenticamente? Justifique.

3. Observe a tirinha a seguir e aponte a semelhança entre a ideia que ela expressa e a filosofia de Sartre.

FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2000 THAVES/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2000.

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LP15, EM13LP43)

4. Valendo-se da leitura dos trechos a seguir e com base em seus conhecimentos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "Os desafios da interação e do entendimento mútuo nas redes sociais". Elabore uma proposta de intervenção, respeitando os direitos humanos, por meio de medidas que assegurem a interação baseada no diálogo.

"'As redes sociais certamente não são desprovidas de empatia, mas [...] elas parecem estar mais inclinadas ao bairrismo e isso acaba reduzindo, em vez de ampliar, o diálogo através de divisões ideológicas'.

Essas divisões, observa ele [o psicoterapeuta Aaron Balick], são cada vez mais aparentes através das redes e ampliadas por elas. Isso ocorre 'porque é fácil tomar partido sem se envolver na nuance de um argumento'.

'O mundo se divide em bom e mau e a nuance se perde. Em encontros cara a cara é mais difícil de manter isso porque o diálogo atenua o pensamento polarizado simplista ao permitir que vejamos a humanidade no outro', diz."

MOURA, Renata. Redes sociais reduzem a noção de vergonha, diálogo e empatia, diz psicoterapeuta americano. *BBC News Brasil*, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42197265>. Acesso em: 5 fev. 2020.

"Habermas propõe um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna. [...]

O processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo está na base de toda a interação [...]. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria."

GONÇALVES, Maria A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 66, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 fev. 2020.

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

MODELO

Coletivo em ação

Lugares, vivências e saberes: meus bens culturais

A dimensão cultural se expressa em construções, vestimentas, festas, danças, músicas, modos de falar, comidas típicas etc. Esses objetos e essas práticas são referências à nossa identidade, contêm memória e são transmitidos de geração a geração. São, portanto, bens coletivos que devemos conhecer e valorizar e dos quais devemos nos apropriar. Considerando a realidade do lugar em que você vive e as suas vivências, que elementos e manifestações culturais são simbolicamente mais representativos? Que grupos sociais os produzem? Você se identifica com algum(ns) deles? Compare suas reflexões com as de seus colegas. Em seguida, produzam um minidocumentário sobre o lugar em que vocês vivem compartilhando as experiências que tiveram nesse local.

Etapa 1

Ideias e roteiros

Em grupo, explorem os materiais pesquisados, as opiniões e as preferências que inspirem e embasem a elaboração de um roteiro. Definam o ponto de vista do qual pretendem abordar o tema escolhido, prevendo as paisagens, os fatos, os elementos, as pessoas e os grupos sociais que serão retratados, além de escolher as técnicas adotadas (entrevistas, colagens, fotos, dramatizações etc.).

Etapa 2

Gravação das entrevistas

Realizem as entrevistas com base em perguntas previamente formuladas, cuidando para captar imagens e sons adequadamente. Procurem deixar o entrevistado à vontade, respeitando seus valores, suas experiências e seus pontos de vista a respeito do tema.

Preparação

- Organizem-se em grupos e definam os bens culturais do lugar em que vocês vivem e as experiências que serão mostradas no minidocumentário.
- Pesquisem dados e informações que contribuam para retratar os bens culturais e as experiências.
- Assistam a minidocumentários e se apropriem do formato desse tipo de material audiovisual: duração, formas de narrativa, tipos de imagem e de enquadramento, além de exemplos de pessoas e de lugares já retratados.
- Listem os materiais necessários e certifiquem-se de sua disponibilidade: câmeras fotográficas, tripés para câmeras, aparelhos de gravação, computadores e *software* para edição de vídeo.
- Estabeleçam um cronograma e um plano de trabalho, distribuindo as tarefas entre os membros do grupo.
- Definam o local e a data em que serão realizadas as gravações.
- Agendem o local e o horário para as entrevistas e os registros das imagens.

Etapa 3

Outras filmagens

Filmem os ambientes internos e externos definidos no roteiro nos horários mais propícios à gravação, considerando o que desejam mostrar e os aspectos técnicos, como luminosidade, nível de ruído, duração das cenas e outros elementos da dinâmica do lugar.

ILUSTRAÇÕES: PEDRO HAMDAN

Etapa 4

Seleção de outros materiais

Escolham outros elementos visuais que podem ser utilizados fotos, outros documentos históricos, trechos de produções audiovisuais pertinentes ao tema – filmes, músicas etc. Não se esqueçam de indicar as fontes e as referências desses materiais em legendas e nos créditos do minidocumentário.

Etapa 5

Edição e montagem

Com as imagens produzidas e com base no roteiro, editem o material. Escolham um *software* de edição e estudem seu tutorial para selecionar trechos, fazer cortes e montar sequências de cenas. Incluam a trilha sonora e a narração adequadas para articular coerentemente as sequências.

Compartilhamento

- No dia previamente definido, apresentem o minidocumentário para a turma.
- Após assistirem a todos os minidocumentários, troquem experiências sobre a atividade: os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas, a postura ética e a responsabilidade com as pessoas envolvidas, a autonomia no uso dos recursos digitais, o significado de realizar essa produção etc.
- Com o professor, preparem um festival para exibir os minidocumentários para a comunidade escolar.
- Convidem as pessoas que contribuíram para a produção do minidocumentário e agradeçam de modo formal a participação delas. Se possível, organizem uma mesa de discussão para que avaliem a participação de todos os envolvidos na atividade.
- Disponibilizem as produções nas redes sociais da escola ou nas redes pessoais, desde que obtenham a autorização das pessoas envolvidas.

Referências bibliográficas

- A análise do ser humano como ser cultural, capaz de desenvolver linguagem verbal e dotado de racionalidades que se manifestam de diversas formas (temas referentes ao *Capítulo 1*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

ANGIONI, Lucas. Demonstração, silogismo e causalidade. *In*: *Lógica e ciência em Aristóteles*. Campinas: Phi, 2014.

ARISTÓTELES. *Órganon*. São Paulo: Edipro, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde sem* fake news. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/fakenews/46243-pesquisadores-da-ufrj-e-o-novo-coronavirus-e-fake-news>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Ubu, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva America, 1996.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GAUTAMA. *The Nyāya Sūtras*: sacred books of the hindus. Délhi: Motilal Banarsidass, 1990.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HEGEL, Georg W. F. *Introdução às lições sobre a história da filosofia*. Porto: Porto Editora, 1995.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é "Esclarecimento"? *In*: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KING, Richard. *Indian philosophy*: an introduction to hindu and buddhist thought. Edimburgh: Edinburgh University Press, 1999.

MACIEL, Lucas da C. Perspectivismo ameríndio. *In*: *Enciclopédia de antropologia*. São Paulo: Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/content/perspectivismo-amerindio>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MACIEL, Maria E. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? *Horizontes Antropológicos*, v. 7, n. 16, p. 145-156, 2001.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

NABAIS, Catarina P. Homem/animal: arte como anti-humanismo. *In*: KOHAN, Walter O.; XAVIER, Ingrid M. (org.). *Abecedário de criação filosófica*. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 115.

PANSARELLI, Daniel. *Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel*. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

RAMOSE, Mogobe B. A filosofia do *ubuntu* e o *ubuntu* como uma filosofia. *In: African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999.

RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge*: Oriente, Roma e Idade Média. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. v. 2.

SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human thinking*. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1999.

TUTU, Desmond. *Believe*: the words and inspiration of Desmond Tutu. Auckland: Me/We, 2007.

- A discussão acerca da vida em sociedade, por meio da compreensão do processo de socialização do indivíduo e da convivência com a diversidade social (temas referentes ao *Capítulo 2*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DOMINGUES, José M. *A sociologia de Talcott Parsons*. São Paulo: Annablume, 2008.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. *In*: *Sociologia da sociologia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

LALLEMENT, Michel. *História das ideias sociológicas*: das origens a Max Weber. Petrópolis: Vozes, 2003.

LALLEMENT, Michel. *História das ideias sociológicas*: de Parsons aos contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARX, Karl. *O capital*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

WEBER, Max. As causas sociais do declínio da cultura antiga. *In*: COHN, Gabriel (org.). *Max Weber*: sociologia. São Paulo: Ática, 1979.

WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1970.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Moraes, 1989.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: UnB, 2012. v. 2.

- As discussões sobre o conceito de cultura e sua evolução do ponto de vista antropológico desde as primeiras formulações científicas, como o evolucionismo, o funcionalismo e o estruturalismo (temas referentes ao *Capítulo 3*), basearam-se nas referências listadas a seguir.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANEVACCI, Massimo. *Sincretismos*: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CASTRO, Celso (org.). *Evolucionismo cultural*: textos de Morgan, Tylor e Frazer. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAVALCANTI, Maria L. V. de C. Brincando de boi: antropologia dos bois-bumbá de Parintins, Amazonas. *Ciência Hoje*, v. 40, p. 19-24, ago. 2007.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

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

EM MODERNA

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LARAIA, Roque de B. *Cultura*: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional: Edusp, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SODRÉ, Nelson W. *Síntese de história da cultura brasileira*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- As discussões e as análises acerca da produção do espaço, dos conceitos de paisagem e de lugar e dos componentes da dinâmica demográfica e sua relação com o planejamento familiar, a atuação do Estado e o desenvolvimento humano (temas referentes ao *Capítulo 4*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ALVES, José E. D. *A transição demográfica e a janela de oportunidade*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2008.

ALVES, José E. D. *As políticas populacionais e o planejamento familiar na América Latina e no Brasil*. Rio de Janeiro: Ence, 2006.

DAMIANI, Amélia L. *População e geografia*. São Paulo: Contexto, 1991.

GOMES, Ingrid. A. (org.). *A produção do conhecimento geográfico*. Ponta Grossa: Atena, 2018.

GOMES, Paulo C. da C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2010.

ONU. *World population prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SANJUAN, Thierry. *Atlas de la Chine*: les nouvelles échelles de la puissanse. Paris: Autrement, 2018.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1978.

SOUZA, Marcelo L. de. Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. *Scripta Nova:* Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, n. 93, jul. 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>. Acesso em: 7 fev. 2020.

THERBORN, Göran. *Sexo e poder*: a família no mundo, 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.

TONUCCI FILHO, João B. M. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. *Revista Espinhaço*, v. 1, n. 1, 2013.

- As discussões e as problematizações sobre as tentativas de construção de uma identidade nacional brasileira idealizada no século XIX (temas referentes ao *Capítulo 5*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. *Novos Estudos Cebrap*, n. 100, p. 1-30, 2015.

ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. São Paulo: Edusc, 1998.

CHALHOUB, Sidney. Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. *Revista Brasileira de História*, v. 8, n. 16, p. 83-105, 1988.

DEZEM, Rogério. *Matizes do "amarelo"*: a gênese dos discursos sobre os orientais no Brasil (1878-1908). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

PINHEIRO, Luis B. S. Cabanagem: percursos históricos e historiográficos. *In*: DANTAS, Monica D. *Revoltas, motins, revoluções*: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX. São Paulo: Alameda, 2011.

RAMOS, Jair de S. Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre a imigração da década de 20. *In*: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

SALLES, Ricardo. *Guerra do Paraguai*: escravidão e cidadania na formação do exército. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. *In*: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

SOARES, Rodrigo Goyena. *Expectativa & frustração*: história dos veteranos da Guerra do Paraguai. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOPIK, Steven C.; WELLS, Allen. *Global markets transformed*: 1870--1945. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

- O estudo das contradições sociais explicitadas com base no projeto modernizador da Primeira República e na política cultural da Era Vargas (temas referentes ao *Capítulo 6*) se baseou nas referências listadas a seguir.

AGUILAR FILHO, Sidney. *Educação, autoritarismo e eugenia*: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BESSA FREIRE, José R. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Cenesch*, v. 1, p. 17-33, 2000.

CARVALHO, José M. de. *A formação das almas*: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José M. de. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, Emília V. da. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados*: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

MORAES, José G. V. de. *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. São Paulo: Atual, 1994.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TADDEI, Angela M. S. M. Notas sobre a obra *A pátria* (1919), de Pedro Bruno. *Revista CPC*, n. 10, p. 193-205, maio-out. 2010.

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

MOREIRA

- A discussão acerca da dinâmica demográfica do Brasil, da distribuição territorial dos brasileiros e dos padrões de composição da população (temas referentes ao *Capítulo 7*) se baseou nas referências listadas a seguir.

AMORIM, Flavia. A. *Diferenciais no comportamento reprodutivo e prática contraceptiva por estratos sociais*: Brasil, 1996-2006. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

AS MULHERES E O MERCADO DE TRABALHO. Campinas: Cesit, IE, Unicamp, 2017. (Cadernos de Formação 3: Mulheres: mundo do trabalho e autonomia econômica).

AZEVEDO, Aloysio V. *Os recenseamentos no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Direitos sexuais e direitos reprodutivos*: uma prioridade do governo. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CAMARANO, Ana A. (org.). *Cuidados de longa duração para a população idosa*: um novo risco social a ser assumido? Rio de Janeiro: Ipea, 2010.

CAMARANO, Ana A. (org.). *Novo regime demográfico*: uma nova relação entre população e desenvolvimento? Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

CAMARANO, Ana A. (org.). *Os novos idosos brasileiros*: muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CARLOS, Ana F. Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. *Geousp*: Espaço e Tempo, n. 13, p. 179-187, 2003.

CARMO, Roberto L.; CAMARGO, Kelly C. M. *Dinâmica demográfica brasileira recente*: padrões regionais de diferenciação. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

CAVENAGHI, Suzana; ALVEZ, José E. D. *Mulheres chefes de família no Brasil*: avanços e desafios. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

MELLO, Janine. *Estratégias de superação da pobreza no Brasil e impactos no meio rural*. Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

MYRRHA, Luana. J. D.; TURRA, Cassio. M.; WAJNMAN, Simone. A contribuição dos nascimentos e óbitos para o envelhecimento populacional no Brasil, 1950 a 2100. *Revista Latinoamericana de Población*, ano 11, n. 20, p. 37-54, jan.-jun. 2017.

OLIVEIRA, Luiz A. P.; SIMÕES, Celso C. S. O IBGE e as pesquisas populacionais. *Revista Brasileira de Estudos da População*, v. 22, n. 2, p. 291-302, jul.-dez. 2005.

PRATA, Pedro R. A transição epidemiológica no Brasil. *Caderno Saúde Pública*, v. 8, n. 2, p. 168-175, abr.-jun. 1992.

SILVA, Susana M. V. Inovações nas políticas populacionais: o planejamento familiar no Brasil. *Scripta Nova*, v. 25, n. 69, 2000.

- A análise da construção da noção de indivíduo na modernidade e do modo como ele é pensado na contemporaneidade, sobretudo pelas correntes da fenomenologia, do existencialismo e das teorias sobre a intersubjetividade e o diálogo (temas referentes ao *Capítulo 8*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

ARAÚJO, Paulo A. de. Nada, angústia e morte em "ser e tempo", de Martin Heidegger. *Revista Ética e Filosofia Política*, v. 10, n. 2, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. *Revista Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p. 149-161, 2012.

DESCARTES, René. *Meditações sobre a filosofia primeira*: nas quais são demonstradas a existência de Deus e a distinção real entre a mente e o corpo. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GONÇALVES, Maria A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e sociedade*, v. 20, n. 66, abr. 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOURA, Renata. Redes sociais reduzem a noção de vergonha, diálogo e empatia, diz psicoterapeuta americano. *BBC News Brasil*, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42197265>. Acesso em: 19 fev. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. *Entre quatro paredes*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. *Saint Genet*: comédien et martyr. Paris: Gallimard, 1952.

- Referências complementares para pesquisa e aprofundamento.

BEAUFRET, Jean. *Introdução às filosofias da existência*: de Kierkegaard a Heidegger. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

BELLO, Angela A. *Introdução à fenomenologia*. Bauru: Edusc, 2006.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MORLAND, Paul. *A maré humana*: a fantástica história das mudanças demográficas e migrações que fizeram e desfizeram nações, continentes e impérios. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

MORTARI, Cezar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial, 2001.

PETRUCCELLI, José L.; SABOIA, Ana L. (org.). *Características étnico-raciais da população*: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros*: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda editorial, 2012.

UNFPA. *Situação da população mundial 2019*: um trabalho inacabado: a busca por direitos e escolhas para todos e todas. Brasília: UNFPA Brasil, 2019.

VAN NORDEN, Bryan. *Introdução à filosofia chinesa clássica*. Petrópolis: Vozes, 2018.

VISCARDI, Claudia; ALENCAR, José Almino. (orgs.). *A república revisitada*: construção e consolidação do projeto republicano brasileiro. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-115-8

MODERNA