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:
0190P21204138

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ética, cidadania e direitos humanos

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

Ética, cidadania e direitos humanos

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

Júlio César Soriano Moysés
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador.

Lucas Mello Carvalho Ribeiro
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Psicologia do Centro Universitário FAESA (campus Vitória).

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Fernanda Pereira Righi

Edição de texto: Ana Patricia Nicolette, Ananda Maria Garcia Veduvoto, 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, Sandra Machado Ghiorzi

Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem

Preparação de texto: Denise Ceron, Maria Alice Gonçalves, 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: Know-how Editorial, Mônica Surrage, Vitor Frota Jr.

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Elizete Moura Santos, Odete Ernestina Pereira

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. Fundamentos da ética e da cidadania XLII

Capítulo 2. Direitos humanos XLV

Capítulo 3. Autoritarismo e populismo na América Latina XLIX

Capítulo 4. Ditaduras na América Latina LVIII

Capítulo 5. Desigualdades sociais e igualdade de direitos LXII

Capítulo 6. Urbanização e direito à cidade LXVI

Capítulo 7. Preconceito, discriminação e violência LXXIV

Capítulo 8. Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais LXXIX

Coletivo em ação. *Slam*: a poesia da juventude LXXXIII

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 formativa, 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.

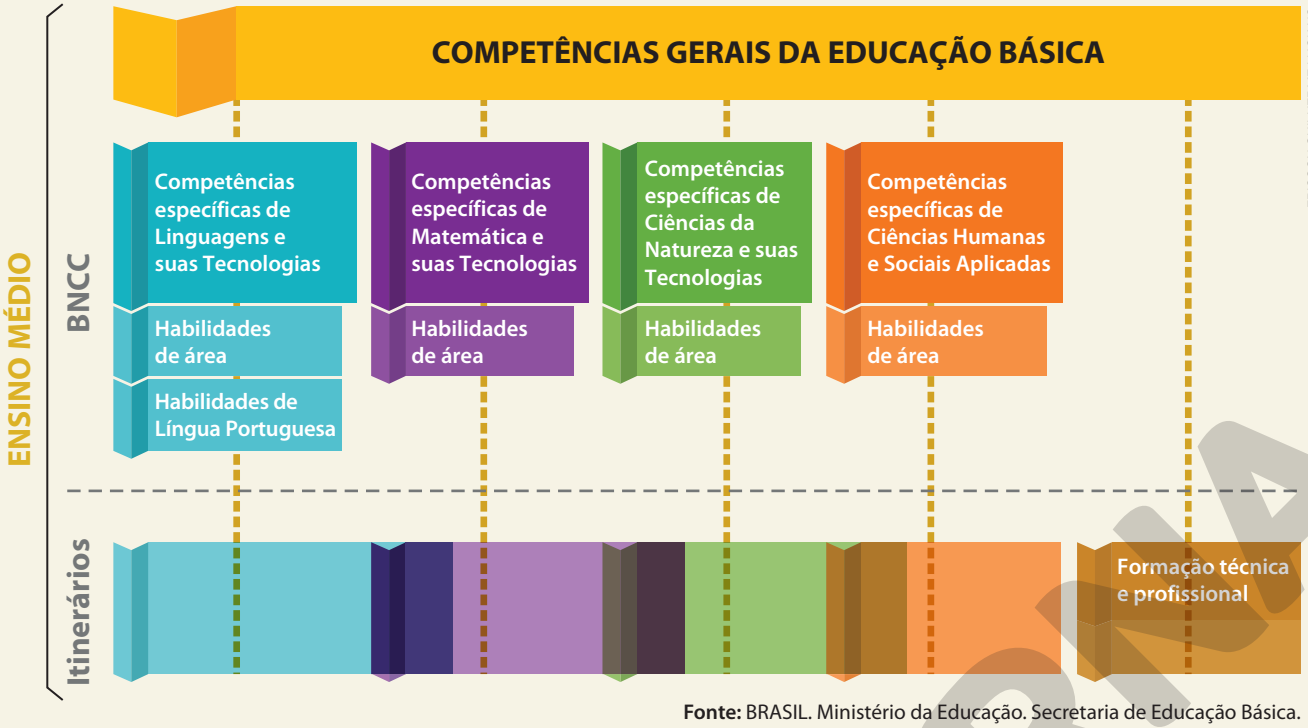
Observando-se sempre a integração e a articulação entre as quatro áreas do conhecimento, os estudos e as práticas no Ensino Médio devem contemplar a abordagem de:

> "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).

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.

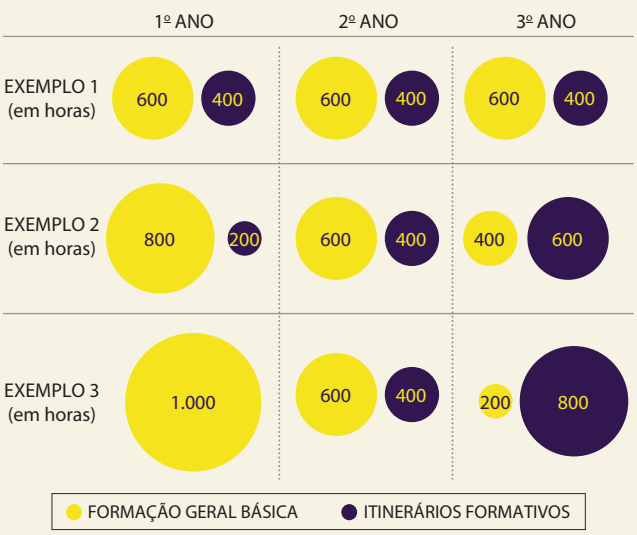
LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

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.

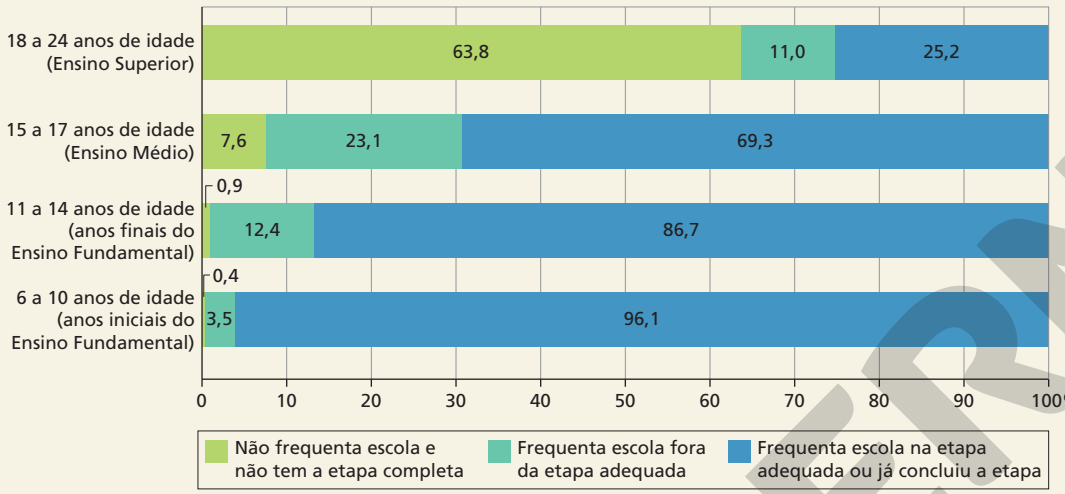
MODERNA

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

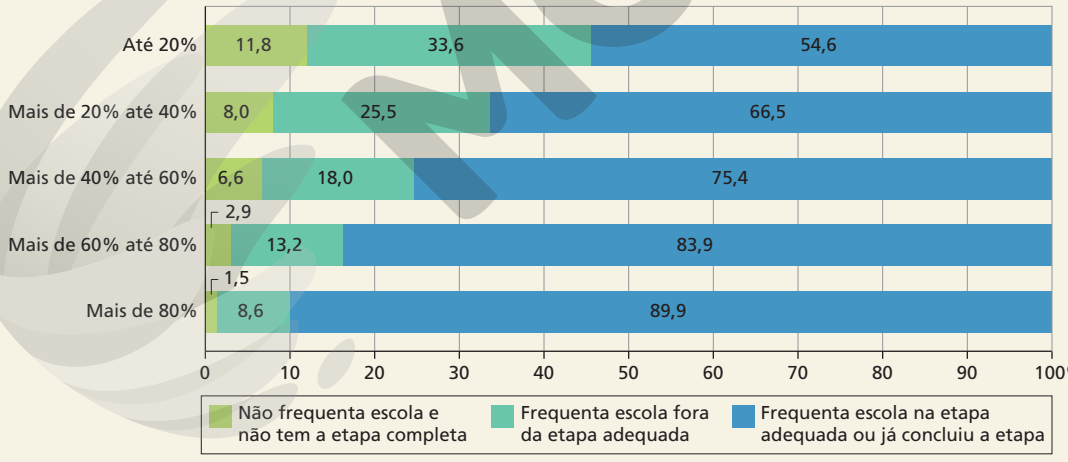


ERICSON GUILHERME LUCIANO

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, são outros desafios colocados 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.

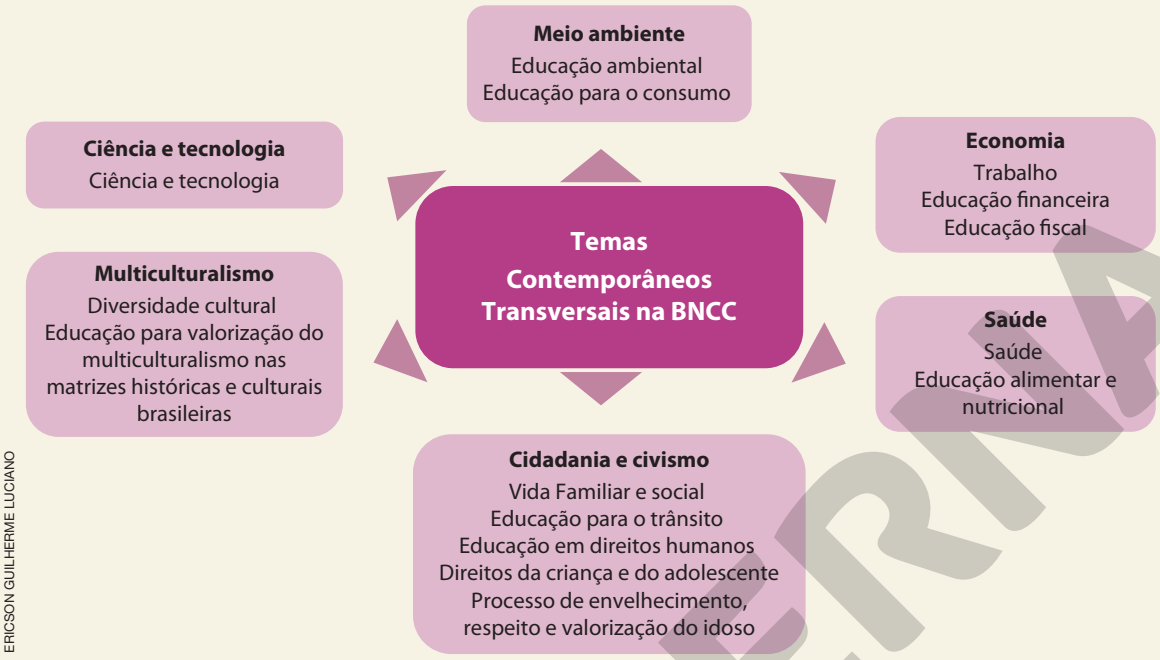
Na educação brasileira, a discussão sobre o trabalho transversal, com assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento, ganhou força na década de 1990, sobretudo com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1996, em que se recomendava o trabalho com seis temas transversais: meio 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 caracterizada 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 expandido 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

EM OBRA

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. dos. 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												

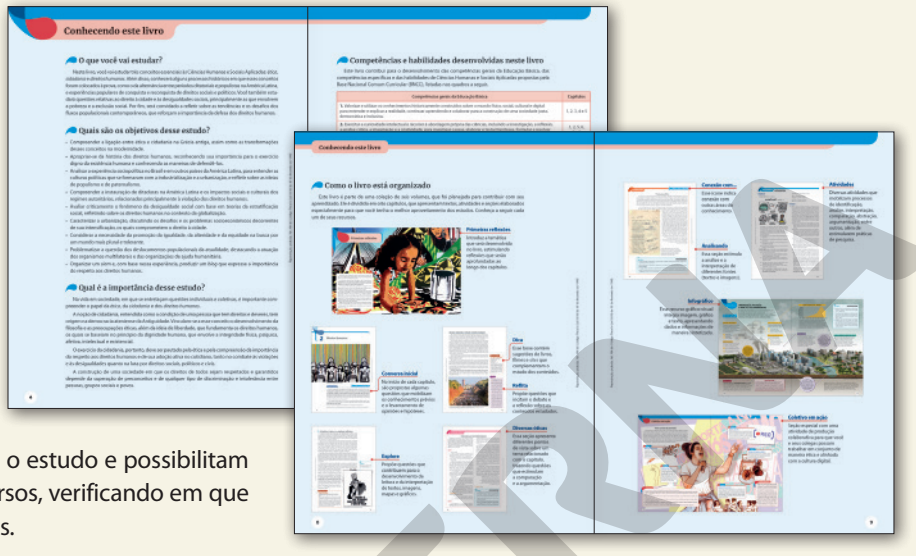
* CA refere-se à seção *Coletivo em ação*.

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, precedido 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 Estado Novo e seus símbolos

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 cidadania como liberdade

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.

Diversas óticas

Política para migração

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

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.

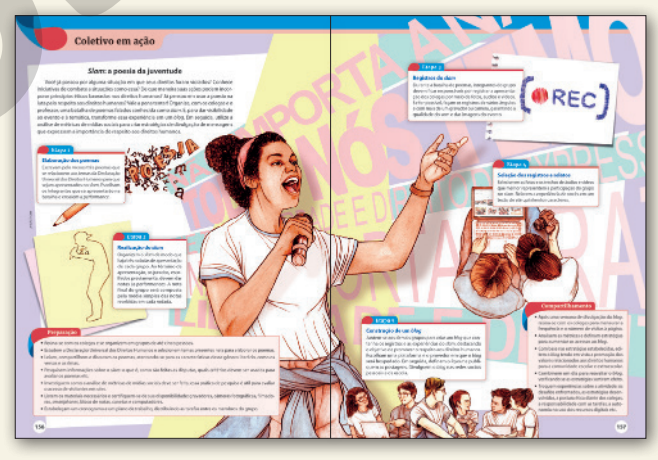
- **Ampliando:** reúne, ao final de todos os capítulos, atividades que partem da exploração de textos de terceiros e de imagens para mobilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do capítulo ou que requerem a resolução de situações-problema. Inclui questões de Enem e de vestibulares.
- **Pesquisa:** 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

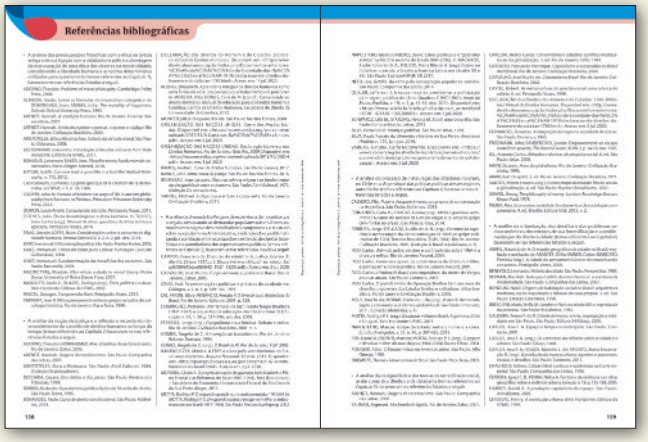


Ao final de cada volume, uma proposta de atividade prática interdisciplinar explora o universo temático do volume com o objetivo de que os alunos desenvolvam e compartilhem um produto por meio de recursos das mídias digitais. A proposta é estruturada em cinco pilares: cultura digital; protagonismo juvenil;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

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. dos. 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 de conceitos relacionados a *ética*, *cidadania* e *direitos humanos*. Os objetivos de aprendizagem dos capítulos, apresentados também aos alunos no livro do estudante, foram cuidadosamente elaborados no sentido de contribuir para a mobilização dessa temática de maneira articulada com o desenvolvimento das competências e das habilidades previstas na BNCC.

A execução do conjunto desses objetivos contribui para o exercício da ética e da cidadania, fundamentais para a compreensão dos direitos humanos. O contato com o pensamento de diversos estudiosos, desenvolvido em diferentes contextos e com diferentes perspectivas, contribui para a formação de sujeitos que respeitam os outros, superando o preconceito, a discriminação e a intolerância, e favorecendo, portanto, a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

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. Fundamentos da ética e da cidadania	Compreender a ligação entre ética e cidadania na Grécia antiga, assim como as transformações desses conceitos na modernidade.	1, 2, 7, 8, 9 e 10	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504 e EM13CHS603
2. Direitos humanos	Apropriar-se da história dos direitos humanos, reconhecendo sua importância para o exercício digno da existência humana e conhecendo as maneiras de defendê-los.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 10	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS203, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS604, EM13CHS605 e EM13CHS606
3. Autoritarismo e populismo na América Latina	Analisar a experiência sociopolítica no Brasil e em outros países da América Latina, para entender as culturas políticas que se formaram com a industrialização e a urbanização, e refletir sobre as ideias de populismo e de paternalismo.	1, 4, 7, 9 e 10	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS202, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS401, EM13CHS404, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504, EM13CHS601, EM13CHS602 e EM13CHS603
4. Ditaduras na América Latina	Compreender a instauração de ditaduras na América Latina e os impactos sociais e culturais dos regimes autoritários, relacionados principalmente à violação dos direitos humanos.	1, 3 e 7	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS402, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS602, EM13CHS604 e EM13CHS605
5. Desigualdades sociais e igualdade de direitos	Avaliar criticamente o fenômeno da desigualdade social com base em teorias da estratificação social, refletindo sobre os direitos humanos no contexto da globalização.	1, 2, 4 e 5	EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS502, EM13CHS601, EM13CHS605 e EM13CHS606

Continua

Continuação

6. Urbanização e direito à cidade	Caracterizar a urbanização, discutindo os desafios e os problemas socioeconômicos decorrentes de sua intensificação, os quais comprometem o direito à cidade.	2, 3, 4, 6, 7 e 10	EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS205, EM13CHS206, EM13CHS301, EM13CHS304, EM13CHS502, EM13CHS605 e EM13CHS606
7. Preconceito, discriminação e violência	Considerar a necessidade da promoção da igualdade, da alteridade e da equidade na busca por um mundo mais plural e tolerante.	2, 5, 7 e 9	EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601 e EM13CHS605
8. Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais	Problematizar a questão dos deslocamentos populacionais na atualidade, destacando a atuação dos organismos multilaterais e das organizações de ajuda humanitária.	2 e 9	EM13CHS103, EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS604 e EM13CHS605

A seção *Coletivo em ação*, no final do livro do estudante, tem como objetivo principal a organização de um *slam* – batalha de poemas falados – e, com base nessa experiência, a produção de um *blog* que expresse a importância do respeito aos direitos humanos, trabalho que contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS605.

Ao produzirem um *slam*, os alunos participam de uma prática de produção artística-cultural, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 3. Na produção de um *blog*, que envolve também a análise da métrica dessa mídia social, os alunos se comunicam por meio de linguagem digital e desenvolvem uma prática de autoria coletiva, atividades que contribuem para o aperfeiçoamento das competências gerais da Educação Básica 4 e 5.

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
Educação em direitos humanos	No *Capítulo 1*, ao produzir um texto sobre ética. No *Capítulo 2*, ao destacar a importância de desnaturalizar formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação nas situações da vida cotidiana. No *Capítulo 3*, ao discutir a relação entre direitos humanos e cidadania. No *Capítulo 4*, ao discutir situações em que os direitos humanos são violados e refletir sobre ações de combate à violação desses direitos. No *Capítulo 5*, ao comparar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No *Capítulo 8*, ao tratar da proteção aos refugiados, aplicando as noções de justiça e fraternidade, além de problematizar as ações e os desafios enfrentados pelos organismos internacionais voltados para a proteção dos direitos humanos.
Educação ambiental	No *Capítulo 6*, ao tratar dos problemas ambientais urbanos decorrentes da ação humana, propondo soluções para minimizá-los.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	No *Capítulo 7*, ao discutir os processos de desigualdade e de exclusão social relacionados aos indígenas e aos negros no Brasil atual.

MODERNA

2. Orientações específicas

Primeiras reflexões

Os assuntos tratados neste livro envolvem os conceitos de *ética*, *cidadania* e *direitos humanos*. Na sondagem inicial dos conhecimentos prévios dos alunos, pergunte a eles o que entendem por ética e cidadania e como esses conceitos se relacionam aos direitos humanos. Em seguida, proponha-lhes a observação da obra *Escrevendo o futuro*, de Ananda Nahu, e a leitura do texto da página 10 do livro do estudante. Instigue-os a discutir as questões propostas no texto, oportunizando a livre expressão e o diálogo.

Comente com eles que, de acordo com o artigo 1º da Constituição de 1988, o Brasil é um Estado democrático de direito e tem entre seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Questione-os sobre o que entendem dessa afirmação e faça uma breve introdução a respeito da elaboração da Constituição, a fim de despertar o interesse deles por experiências políticas e pelo exercício da cidadania no contexto do Brasil atual, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

Nessa conversa inicial, é importante mencionar a existência de outras leis que regulamentam a vida dos cidadãos brasileiros, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto da Juventude, o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Código Nacional de Trânsito e o Código de Defesa do Consumidor. Alguns desses documentos tratam dos direitos que devem ser garantidos a grupos sociais específicos, como os sujeitos a situações de vulnerabilidade. Peça aos alunos que citem outras leis que conhecem, a fim de mapear o repertório da turma sobre o tema e planejar seu trabalho em sala de aula de maneira mais adequada.

Ao analisar a obra *Escrevendo o futuro*, de Ananda Nahu, promova a valorização e a fruição desse tipo de manifestação artística, contribuindo para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3. Além disso, o trabalho com a obra se articula com o uso de distintas formas de linguagem para a expressão e a produção de sentidos, conforme estabelece a competência geral da Educação Básica 4.

Se julgar conveniente, comente que essa obra compõe uma série de telas que celebram a consciência negra, produzidas por meio de uma iniciativa da *Bloomberg*, uma grande empresa estrangeira de finanças e notícias, sobre diversidade e inclusão no Brasil. A iniciativa, realizada em novembro de 2017 no país, consistia no patrocínio de um projeto de ensino e mentoria de inglês para estudantes de baixa renda da Grande São Paulo. Sobre a pintura *Escrevendo o futuro*, de acordo com Ananda Nahu, as cores usadas na roupa da criança simbolizam a esperança e a perseverança que são naturais na infância e devem ser mantidas na vida adulta. Convide os alunos a refletir sobre a personagem representada: uma criança negra que se torna uma mulher adulta atuante na vida urbana, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Pretende-se, com a imagem de abertura e o texto das *Primeiras reflexões*, contribuir para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 10, principalmente no que se refere à preparação dos alunos para agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, tornando-os cidadãos responsáveis e comprometidos com o respeito aos direitos humanos.

CAPÍTULO 1. Fundamentos da ética e da cidadania

Apresentação

O objetivo desse capítulo é possibilitar a compreensão da ligação entre *ética* e *cidadania* na Grécia antiga, assim como discutir as transformações desses conceitos na modernidade, relacionando-os às atuais práticas de cidadania.

A princípio, aborda-se como, na Grécia antiga, o desenvolvimento das reflexões a respeito das virtudes dependeu de um espaço democrático, em que os cidadãos pudessem discutir os rumos da pólis. A ética fundamentava-se, nesse período, em uma preocupação com o bem viver.

Na sequência, o capítulo trata das transformações do enfoque da ética na modernidade. Nesse momento, a ética não está relacionada à formação de hábitos virtuosos ao longo de toda a vida, mas às motivações e às ações do agente; trata-se, portanto, de uma ética que estuda os deveres – e que tem Immanuel Kant como um de seus maiores representantes. Ressalta-se o entendimento do imperativo da ética dos deveres de que a dignidade é inerente a todos os seres humanos; análise fundamental para a compreensão da cidadania na atualidade.

Por fim, o capítulo aborda a discussão sobre determinismo e liberdade, termos essenciais para o entendimento do comportamento ético e cidadão.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em filosofia.

Orientações didáticas

A tirinha da abertura apresenta uma série de termos que serão analisados com profundidade ao longo desse capítulo. Por essa razão, procure destacar e interpretar o significado das palavras: direito, dever e liberdade. Em seguida, peça aos alunos que leiam o texto de abertura da seção *Conversa inicial*. Discuta cada uma das atividades com eles e aproveite a oportunidade para mobilizar seus conhecimentos prévios quanto à relação entre ética e cidadania. O trabalho com a abertura do capítulo possibilita o uso de linguagem iconográfica, além de explorar um gênero textual específico de forma significativa e

MODERNA

reflexiva, o que contribui com o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106. Por valorizar e contribuir com a utilização de conhecimentos historicamente construídos a fim de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, a abertura também se relaciona à competência geral da Educação Básica 1.

O item *Ética e cidadania* possibilita uma reflexão acerca da relação entre a cidadania na pólis, a constituição da democracia grega e as discussões filosóficas que tinham a ética como tópico de suas preocupações. O estudo desse conteúdo permite aos alunos comparar e refletir a respeito da democracia na atualidade, além de analisar os fundamentos da ética e o exercício da cidadania em diferentes culturas, tempos e espaços como preconizam as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS603.

No subitem *O cidadão da pólis grega*, é importante que se destaque a experiência da cidadania na Grécia antiga, estruturada na desigualdade entre cidadãos e não cidadãos, com enfoque na habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603. Os subitens *A filosofia na pólis* e *As perguntas de Sócrates* apresentam e discutem o pensamento socrático, que priorizava o diálogo, a refutação de ideias e a busca de definição dos conceitos em assuntos morais, e, por essas razões, possibilitam o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501.

O subitem *Aristóteles e a preocupação com o bem viver* explora as teorias de Aristóteles quanto ao bem viver. Este filósofo entendia a felicidade como realização de uma vida virtuosa, destacando o papel que a razão e as paixões exercem na busca por uma vida feliz. O estudo desse tema contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105, por propiciar a identificação, a contextualização e a crítica à oposição dicotômica *razão* e *emoção* (paixão), e EM13CHS504, ao identificar a alteração no conceito de felicidade em relação à Antiguidade.

O item *Ética dos deveres* promove reflexões acerca da separação entre as noções de boa conduta e de bom caráter na modernidade, passando, portanto, de uma *ética do bem viver* para uma *ética do dever*. Nesse sentido, os subitens *A ação moral para Kant*, *Seguir a lei moral ou as determinações sensíveis* e *O imperativo categórico* propõem uma análise do pensamento de Kant, um dos maiores expoentes da ética deontológica, que observava os papéis desempenhados pela razão e pela sensibilidade no agir moral. Em relação ao *imperativo categórico* – "age apenas segundo a máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal" –, explique que, segundo essa fórmula da lei moral kantiana, a razão deve impor a si mesma uma ação moral que seja capaz de refutar uma ação violenta (aquela que toma os seres humanos como meios) ao mesmo tempo que reconhece a dignidade inerente a todo ser humano. Esse conjunto de temas contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503 porque promove discussões que visam combater as diversas formas de violência com base em argumentos éticos. O conteúdo mobiliza, também, as competências gerais da Educação Básica 8, 9 e 10, uma vez que, respectivamente, propicia aos alunos a compreensão de suas próprias ações e emoções e as dos outros; o exercício do diálogo e o respeito aos direitos humanos; e reflexões que favorecem o desenvolvimento de ações autônomas, responsáveis e baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

O item *Determinismo e liberdade* possibilita uma reflexão sobre as ideias de determinismo e de liberdade, destacando os contrapontos entre elas e como o agir moral está atrelado à concepção de que os seres humanos possuem liberdade de escolha. O subitem *Liberdade e cidadania* discute a relação que se estabelece entre liberdade e cidadania com base no entendimento de que a liberdade se realiza, coletivamente, por meio da ação. Por contribuir com a formação de sujeitos éticos que valorizam a liberdade, a autonomia e a convivência democrática e por suscitar a análise de situações da vida cotidiana que contribuem para a promoção do respeito às diferenças e às liberdades individuais, o estudo desse conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS502.

Para você ler

***Filosofia prática*: ética, vida cotidiana, vida virtual**

Márcia Tiburi. Rio de Janeiro: Record, 2014.

A autora procura discutir o conceito de ética e sua aplicabilidade no século XXI. Por meio de exemplos acessíveis e cotidianos, o livro propõe-se a ajudar o leitor a refletir sobre suas decisões com base nos conhecimentos filosóficos.

MODERNA

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 12*

1. Nesse contexto, o termo *renascer* apresenta um sentido metafórico. Ele representa a ideia de que o ser humano pode transformar-se graças a sua capacidade de mudar de opinião, aprender, aprimorar-se. Os alunos podem concordar ou discordar dessas ideias, mas é importante que eles apresentem seus argumentos.
2. Trata-se de uma oportunidade inicial de os alunos refletirem sobre alguns temas que serão analisados ao longo do capítulo. Se a liberdade é fator essencial para definirmos se um agente é responsável ou não por seus atos e se sua ação é boa ou má, ela também constitui a condição cidadã, pois os indivíduos só realizam plenamente os direitos e os deveres que lhes cabem se são livres para isso.

Explore — *Página 21*

Bento tratou os alunos como meio para a obtenção de algo, a saber, a experiência necessária para concorrer ao cargo de professor em uma escola de prestígio. Nessa medida, a boa ação era aparente e os estudantes foram um instrumento para ele conseguir o que desejava.

Reflita — *Página 22*

Trata-se de uma oportunidade de o aluno desenvolver uma discussão que, além de dizer respeito ao conteúdo, está diretamente relacionada ao seu projeto de vida: em que medida ele é livre ou condicionado? Se, por um lado, o determinismo retira dos seres humanos uma parcela de responsabilidade por aquilo que lhe acontece, por outro, ele pode nos deixar em uma posição vulnerável de inação, de passividade, o que torna essa concepção passível de questionamento.

Analisando — *Página 24*

1. A autora argumenta que, ao se acreditar livre apenas por votar regularmente nas eleições, o cidadão torna-se tutelado pelo governante, já que a cidadania se exerce também por meio da ação no espaço público. Essa seria uma forma bastante perigosa de tirania, por ser menos evidente.
2. A ampliação da cidadania para grupos que dela estavam excluídos em seu advento – basta lembrarmos que, na Grécia antiga, ela excluía mulheres, escravos, crianças, estrangeiros, entre outros – é uma conquista da luta de grupos que foram historicamente excluídos. A autora cita os exemplos dos trabalhadores sem propriedades, que no século XIX conquistaram direitos trabalhistas e o direito ao voto, e das mulheres, que no século XX conquistaram o direito de gozar de sua própria liberdade.
3. Há duas concepções de liberdade abordadas no texto: a *liberdade* entendida como *liberdade de* – ou seja, estar livre de coação – e a *liberdade para*, que antecede a primeira, que diz respeito à cidadania. Trata-se de uma liberdade realizada com fins coletivos, no espaço público, de modo que a cidadania seja ampliada e fortalecida. O aluno pode concordar com essas ideias, sobretudo com a anterioridade da *liberdade para* em relação à *liberdade de*, ou compreender a liberdade mais em âmbito privado, realizada individualmente.

Por conter um texto que aborda o processo político e social, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e, por propiciar o desenvolvimento de argumentos pautados em informações confiáveis, a atividade também possibilita o trabalho com a competência geral da Educação Básica 7 e com a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103. A discussão sobre a relação entre liberdade, cidadania e conquista da condição de cidadania por grupos excluídos relaciona-se, por sua vez, às habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS603.

Atividades — *Página 25*

1. c.
2. **a)** Sócrates compara-se a uma parteira porque ele faz "nascerem" as ideias verdadeiras na alma daqueles com quem dialoga, ou seja, faz que os jovens consigam acessar os conhecimentos a respeito dos conceitos.

   b) Apesar de a ignorância socrática poder ser lida como uma parte de seu método, que consistia em simular a ignorância para incentivar o interlocutor a expor suas ideias, que se mostrariam errôneas, ela é um elemento importante de sua filosofia, e é a percepção da própria ignorância que o tornaria o mais sábio entre os homens. Em diálogos como os da obra *Teeteto*, Sócrates argumenta que, inspirado pelos deuses, ele é capaz de motivar os interlocutores a acessar o conhecimento verdadeiro que já carregavam em suas almas, mas não é capaz de gerar tais conhecimentos.

Para realizar esta atividade, os alunos devem formular hipóteses, investigar e refletir, recorrendo à abordagem própria das ciências e desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 2. A análise do texto filosófico proposto contribui, por sua vez, para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

3. Aristóteles compreende a felicidade como o bem supremo que o ser humano pode almejar, resultado de uma vida praticando a virtude. Desse modo, a vida feliz está atrelada à ética no pensamento do filósofo grego. Para Kant, por sua vez, a ação ética está fundamentada na obediência à razão. Como a busca da felicidade diz respeito a uma questão da sensibilidade e não da razão, ele discorda de Aristóteles quanto a seu papel na construção da moralidade.
4. Espera-se que os alunos estruturem o texto com base em argumentos, utilizando-se das reflexões sobre a ética kantiana desenvolvidas no capítulo e apresentadas nos textos citados. A reflexão sobre a necessidade de entender as pessoas como fins em si mesmas é um fundamento do pensamento ético de Kant. Essa ideia pressupõe que as pessoas

REPRODUÇÃO PROIBIDA

nunca devem ser objetificadas ou instrumentalizadas, pois possuem uma dignidade intrínseca a elas. A segunda citação auxilia na proposta de intervenção, pois elenca as situações em que os seres humanos são tratados como objetos, ressaltando a necessidade de atenção para com seu sofrimento físico e emocional, com seus planos de vida, autoestima, reputação e potencial intelectual. A produção do texto contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

A elaboração de uma dissertação com sistematização de conteúdos e formulação de argumentos contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103. Ao produzirem um texto que envolve a desnaturalização e a problematização de formas de desigualdade e preconceito, identificando ações que promovam os Direitos Humanos, os alunos desenvolvem, por sua vez, a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao propor a realização de um texto dissertativo, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP15.

Referências complementares

As referências listadas abaixo contribuem para o aprofundamento das ideias filosóficas desenvolvidas ao longo do capítulo, bem como para a análise da ética ligada aos Direitos Humanos na contemporaneidade.

BARNES, Jonathan. *Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2001.

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIBEIRO, Renato J. Ética e direitos humanos. *Interface*, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 149-166, fev. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAPÍTULO 2.
Direitos humanos

Apresentação

O capítulo aborda o processo de criação dos direitos humanos ao longo do tempo, demonstrando a importância desses preceitos na garantia de condições fundamentais para o exercício digno da existência humana. O objetivo do estudo é capacitar os alunos para atuar cotidianamente de modo que esses direitos sejam concretizados e preservados.

A princípio é apresentada uma introdução à ideia de direitos humanos, e, em seguida, discutem-se as noções de justiça segundo Platão e Aristóteles. Abordam-se, então, os conceitos de *jusnaturalismo* – segundo o qual os seres humanos possuem direitos inatos – e de *direito positivo* – que determina a necessidade de diplomas legais que estabeleçam os direitos das populações.

Ainda vinculadas às noções de justiça, são apresentadas as ideias de pensadores da modernidade que questionaram o estabelecimento de penas cruéis e atentatórias contra a dignidade humana. Na sequência, são debatidas as teorias elaboradas ao longo dos séculos XIX e XX acerca das concepções de justiça e direito.

Com relação ao contexto da França revolucionária de 1789, é explicado como a atuação dos iluministas na busca por garantir constitucionalmente os direitos dos seres humanos culminou na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Por fim, são apresentados os argumentos dos pensadores da Escola de Frankfurt, que, após vivenciarem o extermínio em massa de minorias e a ascensão de governos totalitários na primeira metade do século XX, questionaram a efetividade dessa Declaração. Visando defender a diversidade e o respeito à dignidade da pessoa humana, no contexto histórico do pós-Segunda Guerra Mundial, proclamou-se, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em filosofia.

Orientações didáticas

Inicie o trabalho com o capítulo analisando com os alunos o grafite *Chuva de cores*, dos artistas Icy & Sot. Peça a eles que interpretem a intenção dos artistas ao representarem as crianças em preto e branco e a chuva colorida. Na sequência, discuta com eles as possíveis relações entre a imagem apresentada e a temática do capítulo – os direitos humanos. Aproveite a oportunidade para avaliar e mobilizar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Pergunte a eles se conseguem explicar o que são e para que servem os direitos humanos; ou se podem citar alguns dos direitos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É importante que os alunos leiam o texto apresentado na seção *Conversa inicial* para responder às questões.

O item *Introdução à ideia de direitos humanos* possibilita uma análise introdutória sobre a noção de direitos humanos. Procure ressaltar que esses direitos se constituíram, sobretudo, a partir da modernidade e estão atrelados a todo ser humano. O estudo de situações da vida cotidiana e a desnaturalização das desigualdades e dos preconceitos com o objetivo de promover os direitos humanos contribuem para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502. Além disso, a análise desse conteúdo propicia a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos, além de possibilitar diálogos que promovem os direitos humanos e colaboram com a construção de uma sociedade mais justa, como sugerem as competências gerais da Educação Básica 1 e 9.

MODERNA

O item *A ideia de justiça* promove discussões sobre o histórico da noção de justiça, destacando-se o pensamento de Aristóteles, que propunha a necessidade de correção das desigualdades por meio do conceito de equidade; o *jusnaturalismo*, que estabelecia a humanidade como a fonte de direitos naturais, inatos à espécie; e o *positivismo jurídico*, que declarava a necessidade de diplomas legais para se garantirem direitos – a ideia foi alvo de diversas oposições.

O subitem *A justiça para Cesare Beccaria* trata do entendimento desse pensador a respeito da necessidade de penas mais humanizadas, que não contrariassem os preceitos da razão humana mediante a prática de violência desmedida contra os condenados.

Ao examinar o subitem *A justiça nos séculos XIX e XX*, explore a noção de *utilitarismo*, por meio da qual é proposto o problema do individual e do coletivo, e destaque também outras duas correntes teóricas, o *comunitarismo* e o *neoconstitucionalismo*.

Por discutir as variadas ideias filosóficas e as diferentes narrativas que versam sobre as noções de justiça e explorar o pensamento de Cesare Beccaria sobre a oposição entre a vida em sociedade mediada por leis e a vida em estado natural, bem como por identificar, com base em argumentos éticos, as diversas formas de violência envolvidas na aplicação de penas que desconsideram os direitos humanos, o conteúdo desse item contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS105 e EM13CHS502.

O item *O Iluminismo e os direitos humanos* apresenta as reflexões dos iluministas sobre a *razão*. Explique que os pensadores desse período enxergavam a humanidade como um elemento civilizatório, opondo aquilo que se considerava *racional* àquilo que era julgado como *irracional*. Procure contextualizar e relativizar com eles os dualismos contidos na visão dos iluministas, como *civilização* e *barbárie*, *racional* e *irracional*, *esclarecimento* e *obscurantismo*. Essa discussão desenvolve a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203.

O subitem *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* apresenta o contexto de criação e promulgação desse documento. Procure explicar aos alunos que essa Declaração constitui a primeira geração de direitos, que foi seguida por diversas outras gerações, compondo o conjunto de direitos que conhecemos hoje. Ressalte a eles a importância dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo cultural e social para o entendimento e a explicação da realidade atual e para a constituição de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva no futuro, colaborando para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1. Ao abordar o conteúdo do *boxe* complementar *Direito cibernético*, questione os alunos sobre os impactos causados pela desigualdade de acesso à internet, entre eles a dificuldade de obter informações e expressar-se em ambientes virtuais. Essa discussão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 5.

Ao trabalhar o item *Direitos humanos hoje: as críticas à crença desmedida na razão e o legado iluminista*, auxilie os alunos a relacionar os episódios de violência que ocorreram no século XX às críticas feitas sobre o *poder* que se atribuía à *razão*. Na sequência, durante o trabalho sobre o subitem *A Declaração Universal dos Direitos Humanos no Pós-Segunda Guerra Mundial*, procure evidenciar que nesse contexto foi necessário desenvolver mecanismos internacionais para evitar a opressão e a violência estatal, bem como valorizar a cooperação entre as nações. Dessa forma, a fim de garantir o cumprimento desses preceitos, criou-se, em 1945, uma organização internacional de defesa da paz e do desenvolvimento humano – a ONU – e promulgou-se, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nesse sentido, por possibilitar discussões acerca do contexto de criação da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o estudo do conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604 e EM13CHS605.

Para você assistir

Toda pessoa tem o direito

Produção: Equipe de videojornalismo do Jornal *O Globo*. País: Brasil. Ano: 2018. Duração 39 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7cpdbEp97d8>. Acesso em: 14 jul. 2020.

O documentário marca os 70 anos da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos e apresenta o relato de cinco pessoas que descrevem episódios de suas vidas demonstrando como os direitos humanos ainda são desrespeitados cotidianamente.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 26*

1. É possível notar que a imagem transmite uma mensagem de esperança pela expressão facial das crianças representadas. Destaque aos alunos o olhar, os sorrisos e a feição de admiração e satisfação das personagens. Ressalte o contraste entre a chuva colorida, que expressa entusiasmo e alegria, e as cores preta e branca, sóbrias e com pouca vivacidade, usadas no desenho das crianças. Ao propor a observação e a interpretação do grafite dos artistas Icy & Sot, a questão trabalha o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.
2. Trata-se de uma oportunidade para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da noção de direitos humanos. Procure esclarecer quaisquer ideias de senso comum colocadas por eles em discussão. Explique que os direitos humanos foram criados com o intuito de evitar a submissão de qualquer ser humano a tratamentos cruéis ou desumanos, preservando-se integralmente a dignidade. Na atualidade, eles englobam o direito à liberdade,

MODERNA

à livre expressão de ideias e manifestação de crenças, à proteção da juventude, ao trabalho em condições dignas, à educação, entre outros.

Ao propor a análise de um mural com temática relacionada aos direitos humanos e uma discussão a respeito da efetivação desses direitos no cotidiano do aluno, a questão contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por envolver a análise de uma obra de arte e suas possíveis interpretações, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602.

Explore — *Página 35*

Como afirma o preâmbulo da Carta das Nações Unidas, a ONU tem o objetivo de salvaguardar os direitos fundamentais do ser humano e garantir o cumprimento dos tratados internacionais. Essa função é de extrema importância, considerando, sobretudo, que a criação dessa organização relaciona-se a um contexto de violência no qual os conflitos mundiais desrespeitaram a dignidade humana e promoveram o massacre de milhões de pessoas.

Reflita — *Página 35*

Após o estudo do conteúdo, os alunos terão condições de compreender que, como demonstrado em seu histórico, os direitos humanos têm o objetivo de assegurar os direitos de todos os seres humanos; ou seja, trata-se da necessidade de defender a dignidade da pessoa humana, protegendo a todos da violência estatal e da vida em condições degradantes, além de garantir a liberdade, a igualdade e o valor à vida. Diz respeito também, como visto no tópico sobre Beccaria, a garantir esses mesmos direitos às pessoas acusadas de cometer crimes, pois elas devem responder a um julgamento justo e cumprir penas que não violem a sua dignidade. Pode ocorrer de o senso comum associar o respeito ao direito humano a uma ideia de "direito de bandido". Contudo, essa visão não corresponde à realidade.

Durante o debate, procure interferir quando identificar ideias baseadas no senso comum. Ressalte, sempre que for necessário, a importância da desnaturalização da desigualdade, do preconceito e da discriminação em todas as esferas da vida cotidiana, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502. Tenha em vista que a atividade também desenvolve o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*, além de possibilitar aos alunos que exercitem a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, promovendo o respeito a si mesmo e ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade, preceitos relacionados às competências gerais da Educação Básica 9 e 10.

Diversas óticas — *Página 36*

1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que todo ser humano tem direito à educação gratuita. Por esse motivo ela deve ser obrigatória nos graus elementares e fundamentais, além de comprometida com o respeito aos direitos humanos. Desse modo, não propiciar o acesso a uma educação que tenha como base os direitos humanos descumpre os princípios da Declaração.
2. A educação em direitos humanos, ao esclarecer quais são os direitos básicos de qualquer ser humano, contribui para que os indivíduos conheçam seus direitos e reconheçam quando eles são desrespeitados, sabendo cobrar das autoridades competentes medidas que os efetivem. Além disso, a educação tem um papel crucial para a interiorização dos princípios dos direitos humanos, pois busca formar cidadãos que compreendam o quanto é importante as relações sociais se realizarem de forma respeitosa e digna.
3. Resposta pessoal. Podem ser mencionadas situações que contrariam os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como desemprego, condições de trabalho insalubres, desigualdade salarial no cumprimento das mesmas funções, condições de vida indignas, em que o padrão de vida é insuficiente para prover o bem-estar da família, crianças em situação de rua e mães desprotegidas, bem como a falta de acesso à educação. Para efetivar o respeito a tais direitos e cobrar medidas do poder público, são necessários, entre outros fatores, o acesso à informação e a conscientização e atuação cidadã dos sujeitos.

A reflexão sobre as questões propostas exigem que os alunos selecionem informações e componham argumentos sobre a sociedade, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103. O conteúdo da seção relaciona-se ao tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos* e contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605. Sugere-se que a leitura e a resposta às questões sejam feitas em duplas, de modo que os alunos possam argumentar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 7. Ao trabalhar o conteúdo da seção, busque ampliar a compreensão dos alunos a respeito da relação que se estabelece entre o mundo do trabalho, o projeto de vida deles e a defesa dos direitos humanos, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 6.

Atividades — *Página 37*

1. c.
2. a) O direito natural é constituído por uma gama de direitos inatos aos seres humanos, que são racionalmente conhecidos. Ele é, portanto, universalmente aceito e conhecido. O direito positivo, por sua vez, é instituído pelas sociedades e está inscrito nas diferentes legislações.

   b) Na medida em que é considerado inato à espécie humana, o direito natural não sofreria mudanças. O direito positivo, por sua vez, por depender da deliberação daqueles que instituem as constituições, pode mudar, variando de uma sociedade para outra.

PROIBIDA

Ao solicitar a leitura e a interpretação de um trecho de texto filosófico, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

3. a) Beccaria criticava as penas retributivas, ou seja, que aplicavam ao indivíduo um castigo semelhante ao crime cometido (condenando um acusado de homicídio à morte, por exemplo). Ele defendia o fim da tortura e de tratamentos degradantes, a erradicação da pena de morte e a necessidade de aplicação penal, compreendendo que cada crime correspondia a um tipo de pena diferente. Do mesmo modo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos determina que a tortura não deve ser praticada contra nenhuma pessoa, assim como deve ser estabelecida a garantia de direitos ao investigado ao longo do julgamento.

   b) No ordenamento jurídico atual, as pessoas têm o direito de serem presumidas como inocentes até que se prove o contrário. Em outros termos, ao acusador cabe o ônus da prova. Os acusados têm direito à ampla defesa e a um julgamento público. Além disso, mesmo que a pessoa seja indubitavelmente culpada, a Constituição brasileira não prevê a pena de morte. Dessa forma, os linchamentos públicos e o assassinato pela força policial, nos casos em que não há ameaça à vida dos policiais, contrariam os preceitos legais e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

   Os dados sobre a letalidade policial foram sistematizados pela diretora executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Samira Bueno, e podem ser consultados em: NUNES, Samira B. *Trabalho sujo ou missão de vida?*: persistência, reprodução e legitimidade da letalidade na ação da PMESP. 2018. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/22070/TESE_SamiraBueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Os dados sobre os linchamentos no Brasil foram trabalhados pelo sociólogo José de Souza Martins e podem ser consultados em: MARTÍN, María. Brasil tem um linchamento por dia, não é nada excepcional. *El País Brasil*, 8 jul. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/09/politica/1436398636_252670.html>. Os *sites* foram acessados em: 15 jul. 2020. Ao apresentar dados sobre as taxas de letalidade policial no Brasil, relacionando-os à noção de justiça, a atividade desenvolve a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS606.

4. a) A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante o direito de um indivíduo não ser atacado em sua honra e reputação. Os chamados "tribunais da internet" destroem reputações acusando pessoas, instituições etc. por meio de boatos e notícias falsas. De todo modo, no caso de as acusações apresentarem provas, cabe às autoridades competentes julgar os possíveis delitos.

   b) A solução mais eficaz para evitar tais tribunais é uma interação consciente nas redes, alinhada aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, é importante criar campanhas de informação e conscientização para que as vítimas aprendam a reunir as provas necessárias a fim de denunciar aqueles que atacam sua honra e sua reputação.

Ao problematizar situações de violência e propor uma reflexão sobre a importância da atuação em defesa dos direitos humanos na internet, a atividade mobiliza a competência geral da Educação Básica 5 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS503.

5. Sugere-se que, antes do debate, os alunos consultem a íntegra da Declaração Universal dos Direitos Humanos em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> (acesso em: 15 jul. 2020). A atividade tem a finalidade de levar os alunos a perceber que a defesa dos direitos humanos não está restrita à ação de Estado, mas deve ser praticada por todas as pessoas. O primeiro passo é conhecer o teor desses direitos, e os próximos consistem, sobretudo, no reconhecimento da dignidade de todo ser humano, na defesa da igualdade e no repúdio a qualquer tipo de discriminação. Nesse sentido, não praticar *bullying*, posicionar-se diante de uma situação que considera injusta, tratar os demais com respeito, independentemente de gênero, idade, religião ou situação socioeconômica, são atitudes que ajudam a consolidar os preceitos do documento elaborado pela Organização das Nações Unidas.

   Por possibilitar um debate sobre as atitudes individuais e cotidianas que podem fortalecer a defesa dos direitos humanos, a *atividade* 5 contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 2, uma vez que os alunos terão de recorrer à reflexão e à análise crítica para resolver problemas e criar soluções que garantam em seu cotidiano o respeito aos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

A realização de um debate em sala de aula envolvendo a exposição de argumentos e o respeito às ideias dos colegas mobiliza a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP25.

Referências complementares

Para obter mais informações e ampliar as reflexões e análises acerca da importância de processos educativos que tenham os Direitos Humanos como princípio norteador, sugere-se a leitura das referências a seguir.

ARAÚJO, Alexandre M. de; ARAÚJO, Antônio P.; CARVALHO, Willyam F. A relevância da educação em direitos humanos na formação do cidadão: uma proposta kantiana para o respeito à dignidade humana. *Dialektiké*, v. 2, n. 5, maio 2018.

COMPARATO, Fábio K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2017.

FRANKLIN, Karen. Direitos humanos na educação: superar os desafios. *Conjectura*, v. 14, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RFf50R6DPKcJ:www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/37/35+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 jul. 2020.

HAMMES, Lúcio J.; ZITKOSKI, Jaime J.; BOMBASSARO, Luiz C. Ética, educação e direitos humanos. *Signos*, v. 34, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/742>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CAPÍTULO 3.
Autoritarismo e populismo na América Latina

Apresentação

Nesse capítulo, discutem-se a Era Vargas e o período democrático no Brasil (1945-1964), o cardenismo no México e o peronismo na Argentina. Abordam-se as temáticas do populismo e do paternalismo, discutindo a ambiguidade das lideranças carismáticas do período no contexto da emergência de novos atores políticos oriundos dos processos de industrialização e urbanização nos países citados. Ressalta-se o protagonismo de diversos movimentos sociais na busca pela conquista de direitos e exercício da cidadania.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

Orientações didáticas

Inicie o estudo do capítulo realizando uma discussão sobre os critérios para o exercício da cidadania, ou seja, usufruir dos direitos políticos, civis e sociais. Argumente que a construção da cidadania é uma tarefa que depende da contínua mobilização da sociedade, pautando os assuntos de seu interesse e negociando com os diversos setores o reconhecimento de suas demandas. Além dos assuntos encadeados pelas questões da seção *Conversa inicial*, se julgar conveniente, questione os alunos a respeito do processo de conquista do sufrágio universal por parte das mulheres e do estabelecimento de políticas de ações afirmativas, tanto as cotas sociais e raciais como as políticas de distribuição de renda, por exemplo, reforçando o argumento que evidencia um processo de embates, seja ele empreendido por igualdade de direitos entre homens e mulheres, seja em favor de reparos à desigualdade estrutural no país. A seção *Conversa inicial*, ao propor o debate a respeito da interdependência de direitos para o exercício da cidadania, desenvolve o tema contemporâneo transversal *Educação para os direitos humanos*.

Ao iniciar o item *A Era Vargas*, que discorre sobre os processos políticos, sociais e culturais que marcaram o governo de Getúlio Vargas, aborde os descontentamentos com os arranjos políticos mobilizados para manter o poder e atender aos interesses de determinadas oligarquias. Comente com os alunos a respeito do termo *oligarquia* (de origem grega), que frequentemente é empregado no vocabulário político para designar uma forma de organização na qual o poder é exercido por um grupo pequeno de pessoas. Usualmente, esse grupo seleto de dirigentes está associado a uma origem comum: é composto de membros de uma mesma família, partido político ou grupo econômico. No período estudado no capítulo, o termo faz referência aos grandes proprietários rurais, em especial aos ligados ao cultivo do café. Entre as oligarquias mais poderosas do país estavam as dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que, por meio de alianças e arranjos políticos, conseguiram manter ou negociar seus interesses durante boa parte do período da Primeira República.

Comente com os alunos as eleições de 1930, em que o candidato Júlio Prestes teve o apoio do então presidente do Brasil, Washington Luís, ambos do Partido Republicano Paulista (PRP), e como isso desagradou a outras oligarquias. O processo eleitoral fraudulento e o assassinato de João Pessoa – candidato a vice-presidente na chapa da Aliança Liberal, encabeçada por Getúlio Vargas – convergiram para o golpe de Estado que empossou Vargas em outubro de 1930.

Na sequência, explique que a centralização política praticada por Vargas enfrentou a oposição das elites paulistas. O Partido Democrático (PD) e o PRP – adversários nas eleições de 1930 – se uniram para pleitear a convocação de uma assembleia constituinte. As lideranças desses partidos ainda articularam o apoio de políticos gaúchos e mineiros, todos descontentes com o governo provisório. Em São Paulo, sobretudo na capital, a bandeira constitucional envolveu diversos setores da sociedade. O movimento contou com o amplo alistamento de voluntários, com a adaptação de fábricas para o esforço de guerra, e, por intermédio da campanha *Ouro para o bem de São Paulo*, com a doação de joias, alianças de casamento, tudo destinado a financiar os custos dos combates. Mesmo com todo esse esforço, os paulistas foram derrotados. As elites de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, embora estivessem descontentes com o governo provisório, não se engajaram na luta armada contra o governo que elas mesmas haviam ajudado a chegar ao poder. Ao abordar os episódios e os descontentamentos políticos que marcaram a década de 1920, a ascensão de Vargas ao poder, bem como sua política centralizadora e as reações dos paulistas que redundaram em um movimento armado com participação de civis e militares, demandando, entre outras coisas, a elaboração de uma Constituição, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS602 e EM13CHS603.

Na sequência, comente a convocação de Vargas para a Assembleia Constituinte, que fixou, para tanto, eleições a serem realizadas em 3 de maio de 1933. Tais eleições foram disciplinadas pelo Código Eleitoral de 1932, que postulava uma série de avanços no combate às fraudes eleitorais, como a instituição do voto secreto e a Criação da Justiça Eleitoral,

EM OBRA

que, entre outras coisas, atribuía aos juízes eleitorais a fiscalização do processo eleitoral. Além dessas medidas, reconhecia à mulher o direito de votar e ser votada, consagrando uma longa história de lutas do movimento feminino.

Destaque para os alunos a ativista feminista Diva Nolf Nazario, que fazia parte da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), nos anos 1920. Em São Paulo, ela chamou a atenção das autoridades para o direito das mulheres ao voto. Para realizar a solicitação, Nazario baseou-se na Constituição de 1891, que determinava:

> "Art. 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> § 1º Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei".
>
> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1891*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

O pedido de Diva Nolf Nazario, como eleitora, foi negado pelas autoridades responsáveis pelo processo, que não admitiram alistar uma mulher sem a anuência do juiz. Já que não havia uma lei que excluísse expressamente as mulheres do sufrágio, o alistamento delas deveria ser garantido. Casos como esse construíam a jurisprudência divulgada pela FBPF, que acabou pressionando a inclusão da participação feminina no Código Eleitoral de 1932. Ao discutir o protagonismo feminino na conquista de direitos e no incremento no exercício da cidadania, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS603.

Com relação ao subitem *A Ação Integralista Brasileira e a Aliança Nacional Libertadora*, é importante evidenciar o fato de que Vargas já optara por soluções corporativistas, como a eleição de bancadas classistas e a mediação entre patrões e sindicatos feita por um ministério; no entanto, o integralismo, fortemente inspirado no fascismo italiano, era mais radical e pretendia, com um programa profundamente antiliberal, o controle total da sociedade e a correspondência entre Estado e Nação.

Se julgar conveniente, argumente que o fascismo, *grosso modo*, pode ser definido como uma ideologia política originada dos traumas vividos pela população da Europa no pós-Primeira Guerra Mundial e acentuada pelos efeitos da crise de 1929. Originalmente, designa o movimento iniciado na Itália, sob a liderança de Benito Mussolini, mas também é utilizado para nomear os regimes totalitários que se desenvolveram na sequência, como o nazismo, na Alemanha. Em linhas gerais, o fascismo caracteriza-se pela exacerbação do nacionalismo e pela militarização, com perseguição à oposição e uso de violência contra adversários. Há também o culto à liderança política e ao domínio do Estado, indicando descrença na democracia liberal. A abordagem da formação de organizações extremistas como a AIB, de inspiração fascista, bem como da reação de setores da sociedade a esse movimento autoritário, contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504, EM13CHS602 e EM13CHS603.

Na sequência, depois de abordar os acontecimentos políticos e o embuste do Plano Cohen, arquitetado pelo integralista e capitão do exército Olímpio Mourão Filho, que serviu de pretexto para a instauração da ditadura varguista, discuta a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) no combate ao racismo e na luta pela igualdade de oportunidades. Se julgar conveniente, comente com os alunos o fato de que os líderes da FNB eram adeptos de tendências políticas diversas, o que causou tensões e rachas no movimento. Um de seus principais líderes, José Correia Leite, era um jornalista autodidata que tinha simpatia pelo socialismo. Outro que se destacou no movimento foi o intelectual e professor Arlindo Veiga dos Santos, alinhado ao conservadorismo católico e ao movimento pela volta da monarquia. Leite acabou rompendo com a FNB, alegando que ela estava sendo dirigida por "traidores da raça". Fundou o Clube Negro de Cultura Social e o jornal *A Chibata*, ambos ainda no início da década de 1930. Com o fim do Estado Novo e a volta da democracia nos anos 1950, esteve à frente da Associação Cultural do Negro e da revista *Niger*, atuando como militante pela igualdade racial até os anos 1970. Já o movimento de Santos pela volta da monarquia ganhou o nome de Ação Imperial Patrianovista Brasileira, e congregava toda a sorte de conservadores e tradicionalistas. Muitos patrianovistas, especialmente os mais jovens, fundaram a AIB. Santos esteve presente na AIB no início, mas rompeu com a organização quando ela se declarou republicana e laica, em busca de um Estado forte, nos moldes fascistas. Ao identificar e analisar as demandas e as estratégias das populações afrodescendentes no país, nesse caso, reunidas na FNB, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601.

Ao iniciar o subitem *O Estado Novo e seus símbolos*, explique que Vargas foi o único civil a comandar uma ditadura no país. É importante destacar a característica do Estado Novo ao compartilhar traços com o fascismo europeu, como a personificação da liderança, o arranjo corporativo da sociedade e a tutela pelo Estado. Embora não fosse um regime fascista propriamente dito, o governo Vargas mobilizou um sistema repressor, típico de governos autoritários, para perseguir a oposição e eliminar o dissenso à força e, ao mesmo tempo, estruturou um aparato propagandístico para legitimar sua imagem com as "massas". Destaque a cerimônia da queima das bandeiras, que visava simbolizar uma homogeneidade, uma harmonia entre os estados da nação como se convergissem em direção ao governo federal, que buscava se credenciar como o representante dos interesses nacionais.

Argumente que a construção desse consenso se fazia em torno da figura do próprio Getúlio Vargas. Com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a propaganda política do governo foi intensificada. O órgão era responsável pela elaboração das peças publicitárias de culto à personalidade do ditador e pelo condicionamento da produção cultural do país. Com relação à repressão policial,

REPRODUÇÃO

ela já vinha se estruturando havia mais tempo. Caso julgue oportuno, vale mencionar alguns atos instituídos no governo de Vargas: em 1933, a criação da Delegacia Especial de Segurança Política e Social, na prática uma polícia política que perseguiu, encarcerou e torturou os que eram considerados suspeitos; em 1935, a promulgação da Lei de Segurança Nacional, que definia as ações consideradas criminosas contra a ordem no país; e, em 1936, a instituição do Tribunal de Segurança Nacional, que tinha a atribuição de julgar sumariamente os adversários políticos do regime.

Por abordar a maneira pela qual o governo utilizou as mídias e o aparato repressivo do Estado para difundir propaganda política, disciplinar a sociedade e legitimar Vargas como liderança, esse subitem mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202 e EM13CHS602.

Para você assistir

Propaganda e repressão

Direção: Arthur Fontes. País: Brasil. Ano: 2011. Duração: 27 min. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/historiasdobrasil/episodio/propaganda-e-repressao-episodio-9>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Misto de ficção e documentário, o vídeo é composto da dramatização de uma conversa de jornalistas durante o período Vargas mesclada com o depoimento, verídico, de especialistas no assunto, como as historiadoras Ângela de Castro Gomes e Marieta de Moraes Ferreira.

Na Era Vargas, é importante mencionar também as políticas educacionais e trabalhistas que, nesse período, caminharam em paralelo. Na questão educacional, o Ministério da Educação e Saúde Pública buscou expandir as vagas na escola pública e reestruturar os currículos do Ensino Secundário e Universitário. Na questão trabalhista, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio possibilitou uma progressiva mudança na legislação trabalhista, com importantes concessões ao operariado, que se consubstanciou na Consolidação das Leis do Trabalho (1943), tendo a Justiça do Trabalho intermediado os conflitos entre trabalhadores e empregadores. Ao mesmo tempo que estabelecia conquistas importantes para a classe trabalhadora, como a jornada diária de oito horas, o direito à aposentadoria e à pensão, e a regulamentação do trabalho da mulher e do menor, cooptava os sindicatos, impedindo o livre associativismo que escapasse ao controle do Estado. Saliente a intenção implícita dessas ações do governo na área trabalhista, ou seja, a oportunidade para reforçar a construção da imagem de um líder carismático e paternalista.

Além do caráter ambíguo, carismático e repressor do governo, ele também se mostrou contraditório ao apoiar a luta contra o fascismo durante a Segunda Guerra Mundial. É importante destacar a neutralidade do governo brasileiro durante boa parte do conflito, buscando estabelecer acordos comerciais com ambos os lados. O apoio dos Estados Unidos ao projeto modernizador da indústria brasileira levou Getúlio a se decidir pelos Aliados. No decorrer dos conflitos, setores da sociedade brasileira já se organizavam para pressionar pelo fim do Estado Novo.

O fim desse governo foi marcado ainda pelo forte apoio popular que se traduziu no *movimento queremista*, em favor da permanência de Getúlio Vargas, que, no entanto, não foi suficiente para mantê-lo no poder.

Por abordar diferentes momentos do período designado como Era Vargas (1935-1945), destacando os aspectos políticos concernentes, por exemplo, à extensão de direitos sociais sob a égide de um governo autoritário e à construção de sua imagem como a de um líder paternalista, bem como por discutir as ações em proveito do restabelecimento da democracia, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS602 e EM13CHS603.

Ao iniciar o estudo do item *Populismo no Brasil e o período democrático*, explique aos alunos que o termo *populismo* é utilizado para designar uma faceta da política latino-americana que combina processos de urbanização e industrialização, êxodo rural, demanda por direitos e lideranças carismáticas, por vezes autoritárias. É interessante argumentar que, por conta da visão estereotipada a respeito do populismo, o termo é muitas vezes utilizado como adjetivo pejorativo para desqualificar candidatos e governos ocupados em propor e desenvolver políticas de ações afirmativas.

Esse fato demonstra a polissemia do termo *populismo*, que, empregado em ambientes acadêmicos nas análises sobre a política ou no cotidiano, desqualifica oponentes. Para incrementar esse debate e abordar o conceito de *populismo* com a turma, sugere-se o acesso ao "Politiquês", o glossário de política veiculado pelo jornal *Nexo* em formato de *podcast*. Por tratar do tema de modo abrangente e de maneira acessível e sucinta, o conteúdo auxilia a construir com os alunos o conhecimento de modo processual e reflexivo.

MODERNA

Por abranger a discussão inicial referente a diferentes usos do termo *populismo* na caracterização de experiências políticas, movimentos sociais e discursos sobre determinados governos na América Latina, relacionados aos processos de urbanização e emergência de novos atores políticos, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS401, EM13CHS602 e EM13CHS603.

Na sequência, ao tratar da redemocratização no Brasil, mencione a retomada da liberdade associativa depois de oito anos de fechamento de todas as assembleias legislativas e de supressão das agremiações e dos partidos políticos. Contudo, houve restrições na reestruturação partidária que visavam impedir o ressurgimento de agremiações regionais, assemelhadas às das Primeira República, além daquelas de caráter ideológico, uma vez que os juízes do Tribunal Superior Eleitoral poderiam vetar a criação de partidos que pudessem contrariar o jogo democrático. Mencione a criação das diversas siglas partidárias relacionando-as às respectivas agendas políticas.

Se julgar oportuno, comente sobre o maior partido do período, o Partido Social Democrático (PSD), que oscilava entre posturas ambíguas e apresentava tensões internas marcantes. Teve papel estratégico na manutenção da ordem política e institucional ao longo do período, e suas rupturas com outros partidos e figuras de liderança muitas vezes contribuíram para a desestabilização política e alterações na composição dos governos, destacando-se o isolamento de João Goulart e sua posterior deposição com o golpe civil-militar de 1964.

Chame a atenção para o fato de o general Dutra ter sido eleito presidente com o apoio de Vargas, mas ter realizado uma política econômica próxima aos ideais da União Democrática Nacional (UDN), ironizada na charge da página 47. É importante abordar a Constituição de 1946, uma vez que, por vinte anos, ela determinou o rito democrático da nação. Ao mesmo tempo que assegurou as conquistas sociais obtidas desde a década de 1930, previu eleições diretas periódicas para o Executivo e para o Legislativo, manteve excluída do direito ao voto uma ampla parcela da população formada por analfabetos, além de apresentar restrições ao direito de greve dos trabalhadores.

Além disso, algumas disposições no texto constitucional poderiam ser interpretadas como uma abertura para a reorganização da posse da terra; porém, a desapropriação permaneceu submetida a indenizações aos proprietários, persistindo a desigualdade de acesso à terra. Para obter mais informações sobre o assunto, consulte: GUIMARÃES, Alberto P.; MEDEIROS, Leonilde S. de. Reforma agrária. *CPDOC*. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/reforma-agraria-5>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Ao abordar a reestruturação política e partidária no país e ao discutir a elaboração de uma nova Constituição, destacando seus avanços e assinalando as exclusões provocadas pelo texto constitucional, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

Com relação ao subitem *O retorno de Getúlio Vargas*, mencione a questão da continuidade do projeto de industrialização no país, entendida de diferentes maneiras pelas elites econômicas. Havia setores que defendiam a presença intensa do Estado no projeto de industrialização nacional e aqueles que eram partidários da ação exclusiva da iniciativa privada e de uma política associada à entrada de capitais estrangeiros. Além disso, o quadro da Guerra Fria acirrava os ânimos da política no país. Getúlio Vargas passou a ser acusado pela UDN de tramar um novo golpe, com o apoio de setores nacionalistas e dos sindicatos.

É interessante destacar a proposta de Vargas ao buscar construir um apoio ao seu governo, oferecendo pastas ministeriais à UDN e promovendo oficiais antinacionalistas no exército, a partir de 1952. Enquanto agia dessa forma, ele dava andamento à agenda econômica nacionalista. Para reforçar sua base de apoio popular, Vargas nomeou João Goulart para o Ministério do Trabalho. O reajuste salarial de 100% instaurou uma crise, e setores do exército passam a denunciar a ameaça de constituição de uma "república sindicalista" de viés antidemocrático. Diante da instabilidade política, aprofundada com o atentado contra o udenista Carlos Lacerda, Getúlio Vargas suicidou-se, gerando comoção social e política.

Após o suicídio de Vargas, a imprensa publicou a chamada *carta-testamento*. Com relação a isso, vale mencionar a assinatura de Vargas em dois documentos. Um deles, abordado na seção *Analisando* da página 49, tem autoria atribuída a Maciel Filho, elaborada sob encomenda após o "Atentado da Rua Tonelero". Há um segundo documento, de autoria de Vargas, chamado *carta despedida* pelo historiador e cientista político José Murilo de Carvalho, que traz um tom mais de desabafo pessoal. Carvalho afirmou que o conteúdo combinado das duas contribuiu para a consolidação de uma memória potente sobre a figura de Getúlio Vargas no período. Para obter mais informações sobre esse tema, consulte: CARVALHO, José Murilo de. As duas mortes de Getúlio Vargas. *Jornal do Brasil*, n. 138, p. 11, 24 ago. 1994. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_11&PagFis=122905>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Se julgar conveniente, comente com os alunos o período conturbado entre o suicídio de Vargas e a eleição de Juscelino Kubitschek. O vice de Getúlio, Café Filho, assumiu a Presidência da República, prevendo as eleições de 1955. A UDN estabeleceu alianças com integrantes de setores do comando militar, tentando impossibilitar a candidatura de Kubitschek e Goulart. Derrotado nas urnas, o partido procurou impedir a posse dos eleitos por meio de articulações que envolveram o presidente interino Carlos Luz (Café Filho estava afastado por problemas de saúde), além de militares. Essas manobras, com quebras de hierarquia e da legalidade, foram consideradas golpistas por integrantes de setores militares leais ao trabalhismo, que, sob o comando do ministro da Guerra, Henrique Teixeira Lott, articularam-se e depuseram Carlos Luz. O movimento, ocorrido em 11 de novembro de 1955, foi justificado como "contragolpe preventivo" para resguardar o rito democrático contra um golpe de Estado.

REPRODUÇÃO

Com relação ao subitem *JK e os "cinquenta anos em cinco"*, além de abordar a política econômica que combinou processos de industrialização e urbanização com o aumento da inflação e da dívida externa brasileira, comente, se julgar conveniente, o plano antigo de transferir a capital do Brasil para o interior. Até existia como projeto quando José Bonifácio, em 1821, considerou essa possibilidade, já prevista na primeira Constituição republicana, sendo criada uma comissão para percorrer o interior do Brasil, especialmente o cerrado, entre Minas Gerais e Goiás, e definir o melhor lugar para a implantação da capital. Para obter mais informações sobre o assunto, leia: VIDAL, Laurent. *De Nova Lisboa a Brasília*: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX). Brasília: Editora UnB, 2009.

Ao refletir sobre a política empreendida pelo governo JK e pelos governos militares (1964-1985) de ocupação dos "espaços vazios" do país com a justificativa ideológica de preservação do território brasileiro diante de um possível avanço comunista, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203 e EM13CHS204. O estudo das contradições que permearam a política desenvolvimentista do governo JK e das condições de trabalho que marcaram o processo de construção da cidade de Brasília contribuem, por sua vez, para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS401 e EM13CHS404.

Na sequência, ao abordar o breve governo de Jânio Quadros, destaque a política externa, debatendo duas questões importantes. Uma delas é a da complexa estratégia diplomática de Jânio Quadros: apesar de poder representar uma provocação às pressões pelo alinhamento na Guerra Fria, ao longo das negociações, as atitudes de Quadros viabilizaram a libertação de padres espanhóis presos em Cuba e possibilidades de acordos comerciais. A outra envolve as represálias que ele sofreu. Elas demonstram que a retórica anticomunista era uma arma política oportuna, direcionada a figuras de todo o espectro político, e contribuem para a compreensão de que a paranoia anticomunista, exacerbada no período, foi fruto de uma cultura política construída laboriosamente ao longo de décadas.

Com relação ao governo de João Goulart, o último do período democrático, é importante ressaltar que, desde o início de seu mandato, ele governou sob forte adversidade. Quando da sua posse como Presidente da República, em 1961, o regime havia mudado para parlamentarismo, e somente após o plebiscito de 1963 é que voltou a ser presidencialismo. Seu governo enfrentava diversos problemas de ordem econômica, como a dívida externa herdada do período JK, o processo inflacionário e o fracasso nas negociações com o FMI. No plano interno, a polarização política prejudicava ainda mais a governança.

A sua militância pelas reformas de base trazia um ponto sensível: ele prometia a reforma agrária. A aproximação com setores populares, estratégia para pressionar o Legislativo a aprovar seu projeto reformista, gerou forte oposição dos setores conservadores da sociedade, dos empresários, dos latifundiários e do exército, resultando no rompimento com a curta experiência democrática vivenciada pelo país até aquele momento.

Para você assistir

História do Brasil independente II

Marcos Napolitano. *Canal USP*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLAudUnJeNg4s-4VovmXIdTvgsFberfNEq>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Trata-se de um curso de história do Brasil republicano, ministrado pelo professor doutor Marcos Napolitano. Indicamos o conjunto de aulas que abrange desde *A Era Vargas 1930-1945* (aula 3, parte 1) até *Crise política e golpe de Estado* (aula 8, parte 4). No intervalo de aulas indicado, o professor comenta a *Revolução de 1930* e, no período varguista, há aulas sobre a situação dos negros, das mulheres e temas mais clássicos. O mesmo vale para o que o especialista chama de *República de 1946*, quando analisa o trabalhismo e o populismo pós-Vargas até a ruptura do processo democrático.

Por fim, antes de completar o estudo das facetas da política brasileira de 1930 a 1964, destaque o subitem *A experiência das Ligas Camponesas*. As Ligas apresentavam-se como uma forma de associativismo rural que pressionava por melhorias destinadas ao trabalhador do campo. Explique que o trabalhador rural não foi mobilizado, pois não havia sido alvo das mesmas políticas protetivas que circunscreveram os trabalhadores urbanos. Nesse cenário e com a ajuda política e jurídica do advogado e deputado Francisco Julião, o movimento renasceu no campo, tornando-se o maior movimento de trabalhadores rurais do país. Entretanto, o golpe civil-militar acabou desarticulando todo o movimento. Ao abordar a história das Ligas Camponesas, destacando as reivindicações e o protagonismo dos agentes envolvidos na busca pela conquista de direitos, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501, EM13CHS502 e EM13CHS602.

MODERNA

Para fechar o estudo desse capítulo, discuta com os alunos os governos de Lázaro Cárdenas del Río, no México, e de Juan Domingo Perón, na Argentina. Inicie a abordagem comparando o contexto da emergência dos governos ditos populistas citados no texto e destacando as características compartilhadas por cada um deles: crises econômicas dos anos 1930, processos de industrialização e urbanização combinados com a emergência de novos atores políticos, surgimento de lideranças carismáticas e presença de Estado intervencionista e autoritário, tutelando a população. Na sequência, argumente que as respostas locais às conjunturas políticas internas e externas produziram experiências políticas com características muito específicas.

Ao abordar o cardenismo, mencione, por exemplo, que, além de promover uma política de nacionalização econômica e de tutela da classe trabalhadora, o governo de Cárdenas aprofundou o processo de reforma agrária. No plano externo, colocou-se contra o fascismo espanhol de Francisco Franco. Ao discutir a experiência política do cardenismo, apresentando suas especificidades com relação a outros governos ditos populistas e ressaltando sua política de distribuição de terras, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS602 e EM13CHS603.

Na sequência, aborde a experiência peronista na Argentina. Apresente a trajetória de Perón e os aspectos de seu governo ligados a uma política que controlava os sindicatos e, ao mesmo tempo, estendia benefícios aos trabalhadores, e destaque também o papel exercido por Eva Perón na construção da imagem positiva e benfeitora do governo. Além disso, é importante discutir como setores da esquerda, antes antiperonista, passaram a se identificar com Perón em razão das políticas trabalhistas e sociais desenvolvidas em seu governo. Ao abordar a experiência política do peronismo, discutindo os aspectos econômicos e sociais do seu governo, bem como a construção da memória com relação a esse período, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS602 e EM13CHS603.

Para você ler

***Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo**

Maria Helena Rolim Capelato. São Paulo: Unesp, 2009.

Edição mais recente do clássico trabalho da historiadora brasileira Maria Helena Rolim Capelato sobre o uso da propaganda política como ferramenta dos governos Vargas e Perón. O livro analisa a construção da figura do líder das massas no período, lembrando que o fenômeno da teatralização da política, do uso de desfiles e eventos cívicos e a emersão das massas no vocabulário político foram também mobilizados na Europa, em regimes fascistas.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial *Página 38*

1. Além dos direitos citados, que compõem cada um dos três eixos, os alunos podem citar: os direitos políticos de participação em plebiscitos e em iniciativas populares, e o direito ao voto direto e secreto; os direitos civis de igualdade perante a lei, à vida, à propriedade e à segurança; os direitos sociais à moradia, à saúde, à escola e à previdência social. A conversa sobre essa questão é uma boa oportunidade para avaliar o conhecimento dos alunos sobre os direitos que a Constituição de 1988 passou a garantir aos cidadãos brasileiros.
2. A expressão refere-se à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sancionada em 1943, durante o período Vargas. Apesar de ter sofrido reformas e adendos, a CLT segue como o modelo de emprego formal, estável e de segurança no trabalho. A expressão está associada, portanto, ao mundo do trabalho e à extensão de direitos trabalhistas, e é fruto de uma ambígua experiência que combina a figura do líder carismático e paternal com a do autoritário, que cerceia a autonomia dos trabalhadores quando não persegue opositores e censura a imprensa. Tal experiência, salvo especificidades locais, foi comum a diversos países da América Latina durante o período estudado.
3. Os alunos podem mencionar, em um primeiro momento, o fato de que a manifestação retratada está diretamente associada ao texto porque se refere ao exercício da cidadania, ao direito de se organizar coletivamente para demonstrar insatisfação com algo, solicitar direitos ou exigir o respeito aos direitos já conquistados. Além disso, a fotografia é de uma manifestação contrária à perda de direitos trabalhistas, demonstrando que o desenvolvimento da cidadania é um processo ativo e inacabado, que envolve participação popular, negociações, embates, avanços e retrocessos.

Explore ***Página 40***

Inicialmente, os elaboradores do texto do anteprojeto da lei buscaram estabelecer um critério censitário, restringindo o direito de votar às mulheres que comprovassem renda. A FBPF desempenhou importante papel nesse processo de luta, organizando conferências na sede do Instituto da Ordem dos Advogados, discutindo as restrições presentes no anteprojeto e estabelecendo um canal de diálogo com a subcomissão eleitoral. Na resposta à questão, ao caracterizar as condutas utilizadas para restringir o direito ao voto das mulheres e ao debater o papel desempenhado pela FBPF, os alunos podem problematizar o funcionamento de certas estratégias políticas que visam à concentração do poder por grupos dominantes e identificar ações que engendraram outras conquistas de direitos por parte das mulheres, desenvolvendo as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS504.

Explore ***Página 42***

O objetivo da FNB expresso no texto era possibilitar aos negros as mesmas oportunidades garantidas aos brancos nos âmbitos social, político, cultural e econômico. A FNB advogava pelo acesso à educação como um importante canal de ascensão social dos negros. Ao assinalar as demandas e o protagonismo político do movimento negro, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS601.

Explore ***Página 43***

A primeira vez em que é mencionada no texto, a unidade das bandeiras contrapõe-se às bandeiras de vários estados, expressando a ideia de que o federalismo e a autonomia administrativa dos estados seriam prejudiciais à união. Em outras palavras, união seria sinônimo de força e a autonomia dos estados indicaria fraqueza nacional. Depois, é usada a expressão "uma só pátria", vinculada à noção de que a divergência de pensamentos e a oposição não eram bem-vindas, revelando a intolerância da ditadura varguista a quem fugisse de seu projeto. Na parte final do discurso, repete-se várias vezes a mesma ideia, apenas com variações confirmatórias dos dois primeiros usos. Em resumo: a unificação da bandeira, do povo e do projeto político corresponderia à unidade, força e harmonia. Essa ideia opunha-se no discurso à pluralidade, compreendida como dissidência, discórdia, desunião e enfraquecimento da nação. O Estado Novo, conforme o discurso, "salvaria" o Brasil de ameaças internas e externas, do "comunismo" e de outras formas de oposição à política varguista. Por envolver a elaboração de hipóteses, atrelada à análise do discurso do então ministro da justiça Francisco de Campos, com o objetivo de propor o desvelamento da estratégia utilizada para legitimar simbolicamente a emergência da ditadura estadonovista, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS104 e EM13CHS603.

Reflita ***Página 43***

Estimule os alunos a manifestar suas opiniões, respeitando as falas dos colegas. É muito importante eles perceberem que a discussão de ideias, a apresentação de argumentos e a contestação de opiniões são características de ambientes democráticos, cujos traços de união são a pluralidade de ideias e a possibilidade de manifestá-las sem que isso redunde em qualquer tipo de violência física ou psicológica. Quando oportuno, destaque o fato de que discursos como o de Campos dão vazão a posturas autoritárias por parte de indivíduos ou grupos que, em nome de uma causa "supostamente" maior, encontram desculpas para perseguir e extinguir dissidências políticas e sociais, além de proibir agremiações partidárias e pleitos livres. Por envolver a manifestação dos conhecimentos construídos e das opiniões dos alunos em um debate realizado com base no diálogo e na valorização das observações dos colegas, a atividade mobiliza as competências gerais da Educação Básica 1, 7 e 9. Ao refletir sobre os discursos que dão vazão a comportamentos autoritários, perseguições e violência como forma de coibir comportamentos dissidentes, a atividade contribui, por sua vez, para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 10 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS502.

Explore ***Página 45***

É importante que os alunos percebam a grandiosidade da organização do evento. Cerimônias desse tipo, além de escamotear a política de perseguição à oposição, a censura, o controle dos sindicatos e da livre organização dos trabalhadores, eram organizadas para fundir as funções do Estado à imagem do líder estadista, ou seja, atribuir ao presidente carismático um papel que é do Estado. Por envolver a análise da cerimônia do dia 1º de Maio em que Getúlio Vargas, buscando reforçar sua imagem de líder carismático e "paternal", anunciou medidas que beneficiavam os trabalhadores, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS104 e EM13CHS602.

Analisando ***Página 49***

1. Ele se dirigiu a seus correligionários, eleitores e apoiadores. É interessante que os alunos percebam que ele associou esses destinatários ao povo brasileiro, considerando, portanto, seus opositores inimigos do povo.
2. No início do texto, Vargas menciona uma ameaça ao povo (dando a ideia de que isso é recorrente na história do país) e declara que os autores de tal ameaça tentaram calar o presidente, que se considera defensor inconteste do povo. Depois, liga esses opositores a grupos internacionais e nacionais, num complô de longo alcance para evitar a vitória varguista na política. Ele declara, então, que lutou muito contra esse complô, mas nada mais poderia fazer a não ser suicidar-se. Por fim, liga a força de seu suicídio à libertação do povo de seus inimigos. Numa associação religiosa implícita, argumenta que seu sangue redimiria os brasileiros do mal.
3. Posiciona-se como mártir da pátria, transformando seus adversários em algozes terríveis da nação brasileira. Ao mesmo tempo, apresenta a imagem

CONFIDENCIAL

de um Vargas forte o suficiente para que, com seu sangue, redima a pátria.

4. O suicídio equipara-se a um sacrifício, um holocausto. Ele declara que os inimigos tramaram um complô de ódio, espoliação, calúnias e difamação, atacando os mais pobres, e que o suicídio era necessário para defender o povo de tais ataques contra ele e contra o Brasil. Seu sangue redimiria a nação e serviria como uma espécie de escudo contra novos ataques ao povo.
5. A ideia de posteridade política é a leitura mais simples. Vargas sabia que sua morte entraria para a história como um forte ato político. Espera-se que os alunos percebam também que há uma lógica de fundo religioso no trecho, pois "sair da vida" seria um ato terreno e mortal, que imortalizaria Getúlio Vargas e seus ideais políticos em uma espécie de eternidade, em uma atemporalidade igualada à história.

Com o exercício proposto, atende-se à prática de pesquisa *Análise documental* (princípios de análise do discurso) por meio da análise do discurso presente em um emblemático documento do Brasil republicano, a carta-testamento de Getúlio Vargas. Antes de prosseguir, é preciso esclarecer o fato de que *discurso* não deve ser entendido apenas como uma mensagem de um político endereçada a determinado público, pois os mais diversos gêneros textuais e imagéticos manifestam um discurso.

Neste livro, em diferentes momentos e com diversas intensidades, buscou-se analisar os textos e as imagens como discursos. Nesse exercício, em especial, isso ocorre de maneira mais contundente.

Em livros como *A arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*, publicados respectivamente em 1969 e 1970, Michel Foucault define discurso como um tipo de representação cultural, um conjunto de enunciados, práticas, saberes, instituições e construções sociais instruídos pela realidade, que não expressam a realidade em si. O discurso produz o conhecimento, limitando o que pode ser falado, escrito e expresso e a maneira como isso pode ser feito. Portanto, ao produzir o conhecimento, ele regula e institui poder.

> "[O discurso] tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas 'aplicações práticas'), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política."
>
> FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 136-137.

O poder deve ser considerado, nessa lógica, não como uma força imposta de cima para baixo, mas que está entremeada à sociedade, nos valores compartilhados, nas linguagens que incluem e excluem, nas lógicas que se autorreforçam etc., moldando os sujeitos históricos.

Todo discurso é histórico, pois é produzido em determinado tempo e com base em valores de determinada sociedade (ou grupo de poder). Novas maneiras de agir e pensar podem ser incensadas ou rechaçadas pelo discurso.

Assim, é possível decompor discursos, entendendo suas regras (logo, regularidades), seus geradores de opinião, seus significados e o que e como ele inclui e exclui. Constantemente as pessoas se perguntam o que é representado como verdade ou norma em determinado texto ou imagem, como tal verdade ou norma é construída, de que forma ela se vale de elementos de sua época e regimes de poder e de que forma ela exclui ou relega a segundo plano outras formas de existência, que interesses estão expressos em um enunciado e por que estão expressos daquela forma. Proponha aos alunos questões como essas ao apresentar-lhes a carta-testamento. Ao elaborar as respostas, eles realizarão a análise do discurso.

A seguir são apresentados dez itens a serem observados nesse trabalho, passíveis de adequação aos diferentes tipos de produção discursiva, que contribuem para a compreensão das intencionalidades humanas presentes em todo documento histórico.

Peça aos alunos que identifiquem no discurso os seguintes elementos:

a) o emissor da mensagem;
b) o grupo de pertencimento do emissor (com quem o emissor se relaciona);
c) o público ao qual a mensagem é dirigida;
d) a forma adotada pelo autor do discurso enunciado (texto, fala transcrita, imagem etc.);
e) o conteúdo do discurso (o tema do enunciado);
f) a organização interna do enunciado (como os argumentos são amarrados, criando uma tese – uma forma de opinar com estrutura demonstrativa);
g) as estratégias ou modos de enunciação (como o emissor organiza as ideias para criar lógica e estratégias de convencimento: por meio da ironia, de um discurso de neutralidade, em primeiro ou terceira pessoa etc.) e o efeito dessas estratégias;
h) o(s) beneficiário(s) do discurso (quem se beneficia com o que é dito e, num jogo de poder, quem é excluído do enunciado);
i) o veículo em que o discurso foi divulgado (meio de comunicação de massa – informando quem controla tal mídia –, discurso oral em público, exposição etc.);
j) a relação entre as estratégias presentes no discurso e o contexto em que foram produzidas.

Por envolver a análise da carta-testamento de Getúlio Vargas, buscando compreendê-la como um documento histórico dotado de discursividade, fruto de um regime de intencionalidades, que revelam a estrutura do documento (nesse caso, a construção do discurso), bem como as características da política brasileira nos planos nacional e internacional, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS602 e EM13CHS603.

MODERNA

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao propor a análise do discurso presente na carta-testamento de Getúlio Vargas com o propósito de identificar o conteúdo e as estratégias de linguagem presentes no documento relacionando-o às circunstâncias políticas, mobilizam-se as habilidades de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG101, EM13LGG102 e EM13LGG104.

Explore — *Página 54*

Logo no início da restauração do movimento, as ligas atuaram por meio da judicialização das disputas, representando os trabalhadores rurais na justiça. No início da década de 1960, parte dos integrantes das ligas passaram a defender um projeto de reforma agrária mais radical, iniciando ocupações de terras. Um grupo dissidente partiu para o treinamento de guerrilha, mas foi debelada pelo exército ainda em 1962. Por fim, a maioria buscou uma estratégia de organização de massas, semelhante à dos trabalhadores urbanos. Por envolver a discussão de formas de organização social no meio rural como estratégia para pressionar a elaboração de políticas públicas, como reforma agrária e incentivo aos pequenos agricultores, com o intuito de mitigar os efeitos da desigualdade no campo, o conteúdo dessa página contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501, EM13CHS502 e EM13CHS602.

Explore — *Página 57*

A experiência política do peronismo foi marcada pelo anticomunismo e pela simpatia ao nazifascismo do regime instaurado em 1943, ao qual Perón pertenceu. Entretanto, os benefícios concedidos aos trabalhadores durante o período contribuíram para a mobilização operária decorrente da percepção da necessidade da luta por direitos. Em razão desses fatores, houve uma aproximação entre a esquerda e o peronismo.

Atividades — *Páginas 58 e 59*

1. d.
2. e.
3. d.
4. a) A visão tradicional sobre o termo foi construída sobretudo pelos opositores dos governos populistas, e se conectou à recusa da perda de privilégios ou da cessão de direitos, associando-o a um sentido pejorativo de passividade do corpo social submetido à demagogia de líderes carismáticos em períodos eleitorais.

   b) Ao recusar a análise do fenômeno do populismo somente por seus aspectos pejorativos, a concepção mais recente do termo se caracteriza pela compreensão de que, sob a égide de um Estado centralizador e interventor, emergiram relações sociais que desembocaram no atendimento às reivindicações de natureza social e política, reconhecendo os atores sociais envolvidos (as "massas") como agentes históricos.

   c) Em todo o capítulo, buscou-se evidenciar as ambiguidades inerentes aos governos populistas, sobretudo as relacionadas à política de extensão de direitos civis e políticos, atendendo às reivindicações de diversos atores sociais, combinada com uma prática centralizadora e autoritária, buscando censurar opositores e regular as formas de organização com o objetivo de suprimir a autonomia popular. Como exemplo, os alunos podem citar o governo de Vargas, de Perón ou de Cárdenas, que, a despeito das diferentes realidades nacionais e das especificidades de uma dessas experiências, em maior ou menor grau, empreenderam uma política de atenção às reivindicações sociais e de extensão de direitos, combinada com práticas autoritárias e centralizadoras, bem como de controle social.
5. Segundo Cássio Silva Moreira, o golpe de 1964 resultou de embates entre dois projetos para o país: um, com base nas políticas trabalhistas e nacional-desenvolvimentistas, das quais Getúlio Vargas e João Goulart eram representantes, e um modelo econômico que tinha por característica a aproximação com o capital estrangeiro, o qual foi consolidado durante o período de ditadura civil-militar.
6. Conduza o debate estimulando os alunos a manifestar suas opiniões sobre o assunto. É importante destacar o fato de que o instituto da censura e de seus mecanismos de produção, de difusão e de distorção gera uma grande assimetria no mercado da informação, desestabilizando a imprensa, causando o enriquecimento das empresas que se prestam a seguir os ditames de um governo discricionário e a ruína dos veículos de comunicação que lhe fazem oposição ou simplesmente veiculam informações que se chocam com os interesses do governo.

   A censura e o controle dos meios de comunicação são praticados para construir a legitimação social do governo. Ao calar e perseguir a oposição e ao comprar linhas editoriais dos jornais, busca-se criar uma estrutura para construir uma imagem positiva do governo independentemente da realidade. Além de suprimir a autonomia dos jornais e de condicionar a difusão da informação, a censura e seu aparato redundam em prisões arbitrárias e torturas.

   No debate, é importante destacar também o fato de que a promulgação da Constituição de 1988 ocorreu após um longo período ditatorial (que será estudado no *Capítulo 4*). Com o intuito de vedar práticas lesivas à sociedade, a Constituição promove a liberdade de imprensa, mas adverte que "os meios de comunicação social não podem ser objeto de monopólio ou oligopólio", como forma de garantir a circulação plural de informações.

   É importante conversar com os alunos a respeito do papel dos cidadãos diante das informações a que têm acesso, de maneira que eles reconheçam que nenhum veículo de comunicação, mesmo com a alegação de uma pretensa neutralidade, é desprovido de ideologia, o que não é, necessariamente, ruim. No entanto, é preciso verificar sempre a veracidade das informações, a confiabilidade do veículo,

MODELINA

quem financia e quem anuncia em determinado veículo e quem é favorecido pelo conteúdo transmitido. Por envolver um debate em sala de aula sobre os impactos negativos da censura aos meios de comunicação e a postura dos cidadãos diante das informações a que têm acesso, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1, 4 e 10 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito da experiência sociopolítica no Brasil (1930-1964), do cardenismo no México e do peronismo na Argentina, sugerem-se as referências a seguir.

CRIPA, Ival de A. *O vento das reformas, Lázaro Cárdenas e a revolução mexicana (1934-1940)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FERREIRA, Jorge. *A democracia no Brasil (1945-1964)*. São Paulo: Atual, 2013. (Discutindo a História do Brasil).

PRADO, Maria L. C. (org.). *Vargas & Perón*: aproximações & perspectivas. São Paulo: Memorial da América Latina, 2009.

CAPÍTULO 4.
Ditaduras na América Latina

Apresentação

Nesse capítulo, abordam-se as características dos regimes ditatoriais implementados no Brasil, na Argentina e no Chile, no contexto da Guerra Fria e de ascensão de governos autoritários na América Latina, o processo de abertura política e a elaboração da Constituição Brasileira de 1988, a Operação Condor e o estabelecimento de Comissões da Verdade em países do Cone Sul.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

Orientações didáticas

A foto da obra *Geometria da consciência*, do chileno Alfredo Jaar, e o texto apresentados na abertura do capítulo buscam sensibilizar os alunos para a relação entre as ditaduras que se estabeleceram na América Latina, a violação dos direitos humanos e a memória desses acontecimentos. Inicie promovendo a leitura coletiva do texto. Lembre-os de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi estudada no *Capítulo 2* e peça a eles que retomem o que aprenderam sobre ela. Explique que existem inúmeras obras de arte (como a retratada parcialmente na foto) concebidas para problematizar as ações de governos autoritários e, assim, evitar que elas caiam no esquecimento.

No trabalho com o item *A ditadura civil-militar no Brasil*, retome com os alunos o contexto da Guerra Fria e as disputas entre os blocos capitalista e socialista, estudados nos anos finais do Ensino Fundamental, para explicar o início da ditadura civil-militar no Brasil. Destaque a influência dos Estados Unidos na instauração do regime ditatorial brasileiro e o apoio que o regime recebeu de setores da sociedade civil, caracterizando-o como uma ditadura civil-militar. Analise a importância dos Atos Institucionais (AI) para a estruturação do governo, assim como a implantação do bipartidarismo. Ao comentar sobre o recrudescimento do regime, destaque o AI-5, assinalando a importância da censura e da violência física e psicológica nesse contexto. Explique também o significado da expressão "anos de chumbo", associada ao governo Médici: esse termo, utilizado para se referir às marcas profundas produzidas pelo aparato repressor do Estado, é comparável ao contato físico de seres humanos com o chumbo, metal pesado que, uma vez absorvido pelo corpo humano, nunca mais é expelido. Essa metáfora permite problematizar com os alunos os efeitos em longo prazo da ditadura civil-militar no Brasil.

Aborde também a resistência à ditadura. Destaque as guerrilhas rurais e urbanas, a imprensa alternativa, o movimento negro e a resistência por meio das artes, analisando a importância de manifestações como o teatro, o cinema e a música.

Para você ouvir

Os negros e a luta contra a ditadura militar

Ricardo Alexino Ferreira. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2018/11/DIVERSIDADES-20-11-18_1968.mp3>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Podcast do professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo Ricardo Alexino Ferreira, transmitido pela Rádio USP, a respeito do ano de 1968 e da participação dos negros nos movimentos de resistência à ditadura no Brasil.

Ao analisar a instauração da ditadura civil-militar no Brasil, o impacto social e cultural causado pelo regime autoritário, diversas formas de violência decorrentes de práticas que violam os direitos humanos, e também os mecanismos de resistência que a sociedade construiu para combater injustiças e violências, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503 e EM13CHS602. Ao identificar o protagonismo negro na organização de coletivos visando à valorização de sua história e de suas raízes, bem como a luta contra a discriminação racial, mobiliza-se também a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601.

No subitem *O auge da ditadura e o "milagre econômico"*, destaque as estratégias dos economistas e a importância dos investimentos estrangeiros para o mercado brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. Ressalte o papel das multinacionais e da política desenvolvimentista (caracterizada pelos grandes investimentos estatais nas indústrias e nas obras de

MODERNA

infraestrutura), assim como a criação de empregos e o incentivo ao consumo. Destaque também o sentimento ufanista, a influência da propaganda governamental no estímulo a esse sentimento, bem como a política de integração nacional defendida no período.

Ao abordar o esgotamento do "milagre" econômico, ressalte o aumento da dívida externa, da inflação e da desigualdade social. Comente também os problemas ambientais e sociais decorrentes da política desenvolvimentista, como o extermínio de diversos povos indígenas, a exemplo do que ocorreu com o povo Waimiri-Atroari. Explique aos alunos que, em 2019, indígenas dessa etnia foram ouvidos durante audiência judicial, como parte de uma ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal no Amazonas. O objetivo dessa ação é responsabilizar e cobrar do Estado brasileiro a reparação e as indenizações pelas violações de direitos humanos cometidas contra esses indígenas durante a construção da rodovia Manaus – Boa Vista (BR 174), entre os anos de 1960 e 1980.

A análise dos indicadores econômicos durante a ditadura civil-militar, considerando os processos de desigualdade socioeconômica resultantes do "milagre" econômico brasileiro, mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS402. A compreensão dos impactos socioambientais decorrentes da política desenvolvimentista empreendida nesse período mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS304. A identificação da luta judicial dos sobreviventes do povo Waimiri-Atroari contra as violações de direitos humanos cometidas durante a ditadura civil-militar mobiliza, por sua vez, a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601.

Ao abordar o subitem *A política de distenção e a abertura política*, relacione o esgotamento do "milagre" econômico ao desgaste do governo militar no Brasil. Explore também o aumento da pressão popular pela abertura do regime, destacando a repercussão do assassinato do jornalista Vladimir Herzog, o ressurgimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) e a reorganização do movimento sindical na região do ABC paulista. Aborde também a revogação do AI-5 e contextualize as pressões que levaram à sanção da Lei da Anistia e ao fim do bipartidarismo.

Explique que, com a Lei da Anistia, retornaram ao país vários artistas, importantes lideranças políticas, além de intelectuais, fortalecendo a oposição e os clamores pela volta à democracia. Acrescente que, em contrapartida, certos grupos da linha-dura dos militares, que desejavam o reestabelecimento do antigo aparato opressor, organizaram uma série de atentados terroristas e sequestros que apenas se encerraram em 30 de abril de 1981. Nessa data, houve um atentado a bomba no Riocentro, um centro de convenções e eventos localizado no município do Rio de Janeiro. Durante um festival de música em comemoração ao Dia do Trabalhador, uma bomba atingiu a central de energia do local, enquanto a outra explodiu acidentalmente dentro do carro que a transportava, matando um sargento do exército. A responsabilidade do atentado nunca foi apurada.

Destaque também a rearticulação do movimento negro, por meio da criação do Movimento Negro Unificado, suas lutas e conquistas, bem como a participação dos movimentos feministas na luta por direitos, pela igualdade de gênero e contra a ditadura.

Para você acessar

Memórias da ditadura

<http://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Maior acervo *on-line* a respeito da história da ditadura no Brasil. Disponibiliza textos, vídeos, biografias, sequências didáticas, entre outros materiais que ajudam a aprofundar o estudo sobre temas como a repressão, o movimento negro, a anistia e a abertura política.

Para finalizar o estudo sobre o processo de abertura política no Brasil, explore com os alunos a campanha das *Diretas Já*, a apresentação da emenda Dante de Oliveira e a eleição indireta de Tancredo Neves para a presidência da república. Explique que ele faleceu antes de tomar posse, por isso o cargo de presidente foi assumido por seu vice, José Sarney. Explore os planos econômicos implementados durante o governo Sarney para tentar superar a recessão econômica e, sobretudo, a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e suas principais conquistas. Comente a mobilização, durante a Assembleia Constituinte, de diversos setores sociais com a intenção de lutarem por seus direitos. Muitos indígenas, por exemplo, acamparam em Brasília e conseguiram que suas lideranças fossem ouvidas pelos parlamentares. Isso garantiu a eles o reconhecimento do direito à manutenção de suas terras e de sua cultura no texto constitucional.

A análise do processo de abertura política brasileiro e das conquistas da Constituição de 1988, com destaque para o engajamento de diversos setores sociais, em especial indígenas, afrodescendentes e mulheres, mobiliza a competência geral da Educação Básica 1 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601 e EM13CHS602.

O item *A América Latina e os regimes militares* trata das ditaduras no Chile e na Argentina. Para a compreensão dos contextos sociopolíticos em que essas ditaduras se efetivaram, reforce o papel da Guerra Fria e da interferência dos Estados Unidos na América Latina. Procure caracterizar esses regimes, ressaltando suas consequências sociais, econômicas e culturais. Se julgar conveniente, compare os diferentes modelos econômicos adotados no Chile e na Argentina (neoliberalismo) e no Brasil (desenvolvimentismo). A identificação e a análise dos indicadores econômicos dos três países durante os governos ditatoriais realizadas no item mobilizam a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS402.

Destaque também o forte aparato repressivo mobilizado por essas ditaduras, as torturas e os desaparecimentos, bem como os movimentos de resistência articulados pela população. Em relação à Argentina, acrescente que, em 1978,

EDIÇÃO

o país organizou e venceu a Copa do Mundo de futebol. Essa foi uma importante inciativa da junta militar para gerar consenso em torno da ditadura. No entanto, nesse momento, também ganharam notoriedade os movimentos em torno da procura pelos desaparecidos políticos no país, entre eles as *Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo* (Mães e Avós da Praça de Maio). Com o tempo, as várias denúncias de violação aos direitos humanos colaboraram para o isolamento da Argentina. Além disso, a mudança da política de direitos humanos operada pelos Estados Unidos durante a presidência de Jimmy Carter também foi fundamental para a desestabilização e a consequente queda da ditadura no país.

A abordagem das consequências sociais, econômicas e culturais do autoritarismo que passou a vigorar com a instauração das ditaduras no Chile e na Argentina, na década de 1970, e a análise da interferência política, militar e econômica dos Estados Unidos nesses países, das estratégias de resistência e da luta pelo retorno à democracia e por justiça às vítimas da violência e violação dos direitos humanos, contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503, EM13CHS602, EM13CHS604 e EM13CHS605.

Ressalte a importância da Operação Condor para a estruturação dos meios de controle e repressão no Chile, na Argentina, no Brasil, assim como no Uruguai, no Paraguai e na Bolívia, de modo que seja demonstrado o alinhamento dos governos ditatoriais latino-americanos. Explique que o conhecimento dessa operação foi possível graças ao trabalho de resgate da memória que se seguiu às ditaduras.

Destaque a instauração de Comissões da Verdade – decorrentes do esforço das sociedades – para investigar a violação dos direitos humanos, assegurar o conhecimento do passado e o direito à memória, bem como a reparação simbólica ou material dos crimes cometidos por agentes do Estado durante a ditadura, a fim de promover uma reconciliação nacional. Comente também, no caso brasileiro, os obstáculos impostos pela Lei de Anistia e, consequentemente, o impedimento no aprofundamento das investigações e na punição desses crimes, inviabilizando o estabelecimento de uma política reconciliatória.

A discussão sobre formas de promover ações concretas pelos direitos humanos, como a instauração de investigações referentes a crimes cometidos durante as ditaduras latino-americanas, mobiliza a competência geral da Educação Básica 7 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605, além do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 60*

1. Pretende-se com essa questão retomar os conhecimentos dos alunos sobre alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É interessante observar que muitos alunos conhecem o conteúdo dos artigos e não percebem que usufruem deles diariamente. Por exemplo, o direito humano universal de crianças e jovens terem formação escolar (artigo 26) pode ser tratado com tanta naturalidade, e até mesmo passar despercebido, que não se questiona o fato de esse direito ser quase sempre violado nas regiões em situação de guerra ou por estarem os jovens refugiados em outros países. O texto integral da Declaração Universal dos Direitos Humanos está disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.
2. Podemos citar como exemplo situações de conflito civil ou de guerra envolvendo vários países, como os que acontecem na Síria desde 2011. Naquele país, mais de 100 mil civis foram mortos, sendo 35 mil crianças e mulheres. Além disso, mais de 13 milhões de sírios foram deslocados ou exilados, e pelo menos 80 mil pessoas morreram por causa da tortura. Nessa situação de guerra na Síria, diversos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram violados, como o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, e outros não garantidos, como a não submissão à tortura, o direito de livremente circular e escolher sua residência e o direito a não ser privado de sua propriedade, entre outros. No Brasil, podemos citar a situação indígena como um caso grave de violação aos direitos humanos. A invasão de suas terras, a violência cometida por garimpeiros que querem explorar as áreas indígenas e a manipulação de povos indígenas vulneráveis e sem apoio jurídico diante das forças materiais e bélicas são formas de violação dos direitos humanos. O sistema prisional brasileiro também é outro exemplo de graves violações aos direitos humanos: julgamentos adiados, prisões provisórias sem julgamentos, tortura, falta de condições mínimas de higiene e de alimentação etc.
3. O direito à memória é um direito de todo cidadão. Ao reconhecermos erros políticos, injustiças sociais, tragédias e atrocidades do passado, podemos elaborar ideias e ações preventivas para que os problemas não se repitam em tempo algum. Ao levarem pessoas a refletir e se sensibilizar com as consequências da violação de direitos humanos, como ocorre em exposições de artes visuais, sejam em galerias comuns, sejam em Museus de Memória, as sociedades estão difundindo e ampliando esses mesmos direitos.

Ao retomar os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, indicar situações em que eles são violados e refletir sobre a relação entre obras de arte e a luta por esses direitos, mobilizam-se as competências gerais da Educação Básica 3 e 7, as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS605, além do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Explore — *Página 67*

Durante o "milagre econômico", o consumo de bens como automóveis e eletrodomésticos foi muito incentivado, pois era necessário escoar a produção industrial

PROIBIDA

decorrente do grande número de empresas multinacionais e nacionais instaladas no país. A publicidade apela para valores e sentimentos que relacionam a aquisição do automóvel à possibilidade de vida feliz e divertida em família.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao analisar uma fonte iconográfica, no caso, uma propaganda publicitária do período em estudo, para compreender processos históricos e econômicos relacionados à indústria cultural e ao consumismo, a atividade mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS303, e a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG104.

Analisando — *Página 70*

1. Os censores eram autorizados a comparecer às redações dos jornais para censurar o que acreditavam ser críticas ou denúncias sobre o governo, e os veículos de comunicação podiam ser obrigados a antecipar os artigos de jornais e revistas para o departamento de censura do Ministério da Justiça. O governo ameaçava os jornais com a supressão da publicidade das empresas estatais caso publicassem artigos críticos a ele.
2. O documento registra o veto à música *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque. Esse veto expressa a prática de censura na ditadura civil-militar, confirmando o exposto no artigo de Olivieri. Os censores analisavam letras de canções para impedir que denúncias e críticas fossem feitas ao governo de maneira metafórica ou simbólica.
3. Os censores acreditaram que havia um jogo de palavras de duplo sentido, que a intenção dos músicos era criticar o governo. O termo *cálice* do verso "Pai, afasta de mim esse cálice" pode ser substituído oralmente por *cale-se*, o modo conjugado do verbo *calar*, conforme a anotação do censor no documento. O verbo *calar* remete à censura, prática comum durante o regime ditatorial. Os outros versos abordam a falta de liberdade, a opressão, o medo e a tortura. A utilização de duplo sentido era uma estratégia para burlar a censura.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

A análise de documento oficial possibilita o reconhecimento de evidências, a composição de argumentos relativos à prática de censura e a abordagem do autoritarismo durante o período histórico em estudo e mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS104 e EM13CHS602, e a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG202.

Reflita — *Página 74*

Espera-se que o aluno comente a violação dos direitos humanos na ditadura civil-militar, como prisões arbitrárias, censura e tortura sistemática. Como essas práticas são consideradas crimes contra a pessoa, a humanidade e a democracia, ao reivindicá-las pode-se dizer que os manifestantes em questão admitem ou mesmo estimulam que práticas criminosas sejam "normalizadas".

Explore — *Página 75*

A charge é uma crítica à política externa dos Estados Unidos, representado pelo personagem Tio Sam. Os Estados Unidos investiram materialmente na militarização de países da América Latina a fim de assegurar a hegemonia política nessa parte do continente. O objetivo era garantir o alinhamento ideológico e político com os Estados Unidos e combater, portanto, o crescimento de ideias e movimentos socialistas. Entretanto, essa política externa estadunidense era feita de maneira oculta, pois a politização das forças armadas, por meio do aparelhamento e doutrinação, era ilícita.

Atividades — *Páginas 82 e 83*

1. d.
2. Os Estados Unidos auxiliaram na instauração da ditadura civil-militar no Brasil apoiando logisticamente parte dos militares e das elites civis brasileiras que pretendiam tomar o poder. Além das intervenções diretas e indiretas do corpo diplomático estadunidense e de instituições como a *Agência Central de Inteligência* (CIA) e a *Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional* (Usaid), os Estados Unidos procuravam reforçar sua influência política com forte propaganda política continental. Um dos exemplos mais conhecidos dessas políticas foi o lançamento, em 1961, do programa de cooperação econômica *Aliança Para o Progresso*, cujo objetivo final era aumentar a área de influência do bloco capitalista e impedir a aproximação de países alinhados ao socialismo.
3. e.
4. d.
5. e.
6. Espera-se que o aluno ressalte que, por não conseguir combater firmemente o flagelo histórico da tortura, o Brasil continua sendo palco de graves episódios de violação dos direitos humanos, principalmente relacionados ao seu sistema carcerário. É importante que ele classifique como crime a prática da tortura, porque fere o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nas visitas de monitoramento realizadas entre 2015 e 2016, o *Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura* levantou que os presos, em diversos estados brasileiros, são submetidos a espancamentos, queimaduras, afogamento, humilhações verbais e ameaças, havendo até mesmo o relato de castigos no pau de arara.

   Dados e análises sobre o tema podem ser encontrados nos *sites*: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tortura-nunca-mais>, <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/pdf/mecanismo-nacional-de-prevencao-e-combate-a-tortura-lanca-relatorio-anual-2016-2017-2>, <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/01/relatorio-relatorio_tortura_2010.pdf> e <http://memoriasdaditadura.org.br/combate-a-tortura/>. Acessos em: 21 jul. 2020.

PROIBIDA

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

A leitura, a análise e a produção de texto sobre um tema polêmico e relevante para a sociedade brasileira, qual seja, a violação dos direitos humanos no sistema prisional, mobilizam a competência geral da Educação Básica 7, a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605, as habilidades de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGC104 e EM13LGC303, além do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito das ditaduras implementadas no Brasil, no Chile e na Argentina, da Guerrilha do Araguaia e da participação feminina na luta armada no Brasil, bem como sobre o papel do Museu da Memória e dos Direitos Humanos na construção de memórias sobre a ditadura chilena, sugerem-se as referências a seguir.

CARVALHO, Aline V. de; LIMA, Fernanda L. T. Memórias em construção: o presente e o passado da ditadura militar chilena representados no Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 81-105, jan./abr. 2019.

FICO, Carlos. Ditadura militar: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74, jan./abr. 2017.

MECHI, Patrícia S. *Os protagonistas do Araguaia*: trajetórias, representações e práticas de camponeses, militantes e militares na guerrilha (1972-1974). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2015.

MOTTA, Rodrigo P. S. (org.). *Ditaduras militares*: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

RIBEIRO, Maria C. B. *Mulheres na luta armada*: protagonismo feminino na ALN (Ação Libertadora Nacional). São Paulo: Alameda, 2018.

CAPÍTULO 5.
Desigualdades sociais e igualdade de direitos

Apresentação

O capítulo favorece a compreensão e a análise crítica do fenômeno da desigualdade social, apresentando aos alunos as ferramentas jurídicas, sociais e econômicas que podem ser utilizadas para combatê-la. Para isso, abordam-se teorias de diferentes pensadores que procuraram explicar e problematizar os processos de estratificação social em castas, estamentos e classes. Nesse contexto, procura-se debater as possibilidades ou impossibilidades de mobilidade social às quais os indivíduos foram submetidos em diferentes contextos históricos.

Na sequência, o capítulo trata das concepções de direitos fundamentais e cidadania, mostrando como ocorreu o amadurecimento dessas ideias ao longo dos séculos XVIII e XIX. Menciona, também, os conflitos e as circunstâncias que culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída em 1948.

Em seguida, apresentam-se as perspectivas teórico-conceituais que contribuíram para o desenvolvimento das noções de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, e discute-se como as pressões de diversos grupos sociais foram importantes para a consolidação desses direitos. Na sequência, o capítulo aborda as causas e as consequências da pobreza e as relações entre exclusão e desigualdade social e o capitalismo. Por fim, analisa-se os problemas e os desafios do exercício pleno da cidadania no contexto da globalização.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

Orientações didáticas

A seção *Conversa inicial* oportuniza o resgate e avaliação do conhecimento prévio dos alunos a respeito das temáticas que serão desenvolvidas ao longo capítulo. Debata com eles sobre as inter-relações que podem ser apontadas entre a charge *Giz*, do cartunista Moisés, e o título do capítulo. Procure destacar o contexto social em que estão representados os personagens e, se necessário, questione-os sobre os possíveis significados que podem ser apreendidos da relação entre a criança e o desenho feito por ela na imagem. Na sequência, promova uma leitura conjunta do texto e peça a eles que respondam às questões.

Ao discutir as questões propostas na seção com os alunos, tenha em vista que o discurso sobre a meritocracia deve ser relativizado. Por isso, é necessário propor a eles que analisem os impactos sociais causados pela responsabilização do indivíduo em administrar e superar situações sociais associadas ao não cumprimento de direitos básicos que devem ser garantidos pelo Estado. Nesse sentido, enfatize que não basta reconhecer e recompensar o esforço e o talento individuais: é necessário compreender que essas condutas não são suficientes para transformar as situações que ultrapassam a esfera pessoal.

No item *Estratificação e mobilidade sociais*, o estudo do conteúdo, ao favorecer a realização de análises acerca das condições de vida das pessoas por meio da seleção de evidências e da composição de argumentos relativos a processos políticos, econômicos e sociais, contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, mobilizando também a competência geral da Educação Básica 4 por subsidiar a utilização de linguagem visual com o objetivo de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos.

MODERNA

Ao trabalhar o subitem *O direito a ter direitos*, proponha uma leitura conjunta dos artigos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Posteriormente, promova uma leitura conjunta da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acessos em: 22 jul. 2020. Compare os dois documentos com os alunos e aproveite esse momento para impulsionar o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605. É importante auxiliá-los a identificar quais preceitos foram mantidos e quais foram acrescentados ou excluídos.

A análise realizada com base na comparação entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, possibilita um trabalho sobre o tema contemporâneo *Educação em direitos humanos*.

Avalie a pertinência de sugerir aos alunos que façam uma pesquisa de dados socioeconômicos relacionados aos direitos individuais e sociais no Brasil, como os índices de emprego, renda, escolaridade e desigualdade de gênero e raça. Esses dados podem ser levantados nos *sites* de instituições como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada); outras informações sobre políticas públicas podem ser obtidas diretamente nos *sites* dos ministérios vinculados ao governo federal. A proposta é que os alunos possam comparar os direitos assegurados na Declaração Universal dos Direitos Humanos com a realidade existente no Brasil no que tange à garantia desses direitos.

Na página 91, explore o gráfico *Brasil: proporção de pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza por unidade da federação – 2018*. Procure utilizar os dados representados para exemplificar aos alunos as características socioeconômicas do país, evidenciando os fatores que produzem desigualdade e são potenciais causadores da pobreza. Estimule-os a refletir sobre os dados e a propor ações na escola e na comunidade na qual vivem para enfrentar os problemas identificados. A realização dessa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS606.

Ao trabalhar o conteúdo do subitem *Os despossuídos*, procure explicar que a expansão da ciência e da tecnologia permitiu o desenvolvimento de uma compreensão maior acerca da natureza social e política de problemas como a pobreza e a desigualdade – fenômenos que já haviam sido naturalizados em determinados contextos históricos. Contudo, é necessário destacar aos alunos que, contraditoriamente, o uso crescente das tecnologias digitais também amplia a desigualdade social, uma vez que essa prática divide socialmente os indivíduos em *conectados* e *não conectados*.

Nesse contexto de estudo, sugira aos alunos que investiguem, entre amigos e familiares, se o uso dessas tecnologias, como consultar *sites* em celulares e computadores, por exemplo, já favoreceu o acesso deles a informações, serviços e bens materiais ou imateriais, como livros, filmes, séries, cursos, mercadorias de diversos tipos etc. Proponha a eles que anotem o resultado da pesquisa para debater com os colegas em sala de aula. As análises sobre os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos mobilizam a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202, além de desenvolver a competência geral da Educação Básica 5 ao promover a compreensão dos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva e contribuir com a produção de conhecimentos sobre o tema.

Para você assistir

Indígenas digitais

Direção: Sebastián Gerlic. País: Brasil. Ano: 2010. Duração: 26 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2I7ovB6E7k>. Acesso em: 22 jul. 2020.

O documentário aborda a relação de diferentes etnias indígenas com as tecnologias de comunicação, mostrando a forma como elas se apropriam dos equipamentos tecnológicos, como câmeras e celulares, para registrar o cotidiano, compartilhar rituais e manifestações culturais e reivindicar direitos.

O subitem *Abordagens sobre a pobreza* apresenta algumas linhas de pensamento a respeito das causas da pobreza e distingue os posicionamentos que podem ser adotados pelo Estado nas ações relacionadas à distribuição de renda e a outras questões sociais, possibilitando aos alunos compreender diferentes exemplos de produção e aplicação do conhecimento, bem como reconhecer implicações e valores que sustentam, em diferentes contextos, a utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, o que contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1. Durante o estudo desse subitem, comente com os alunos que a proporção de negros e indígenas entre a população com ensino superior completo é bastante reduzida. Isso se deve, principalmente, ao fato de essas populações terem sido excluídas socialmente e alijadas do acesso à educação.

Entretanto, no Brasil, os movimentos sociais negros e indígenas têm lutado para garantir que esses povos tenham acesso efetivo aos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. As chamadas políticas de cotas raciais, por exemplo, foram ampliadas na década de 2000 e procuram garantir o acesso dessa parcela da população à carreira nas instituições públicas e ao ensino universitário público. Sugira aos alunos que busquem dados atualizados sobre o assunto na internet, nas bases de dados do IBGE e do Ipea, e discutam com os colegas o efeito das políticas de ação afirmativa e sua importância para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

A atividade proposta contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601. Espera-se que, ao realizá-la, os alunos identifiquem as demandas da população indígena e afrodescendente

REPRODUÇÃO

e observem que medidas como as políticas de ação afirmativa podem gerar efeitos positivos na redução das desigualdades raciais e étnicas no Brasil.

Ao discutir o item *Globalização, desigualdade e diversidade*, explique que o conceito de *aldeia global* foi criado na década de 1960 pelo filósofo canadense Marshall McLuhan (1911-1980), o qual preconizava que o avanço das tecnologias de informação e comunicação encurtaria as distâncias no mundo, facilitando as trocas culturais entre os diferentes povos, e diminuiria as barreiras geográficas, reduzindo o planeta a uma organização semelhante às aldeias (onde tudo e todos estariam interconectados).

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 84*

1. Espera-se que o aluno perceba a precariedade material das pessoas que vivem em situação de rua, como a ausência de moradia, segurança e amparo social. Na charge, nota-se que a criança desenhou uma casa, o que expressa seu desejo de resolver o problema da ausência de moradia, fornecendo segurança e proteção às pessoas com quem convive. Ao discutir o tema, caso os alunos citem que o esforço dessas pessoas não foi o suficiente para conquistar uma vida digna, é importante aproveitar a oportunidade e levá-los a refletir sobre as dificuldades de diversas ordens que são enfrentadas por quem vive nessa situação, desnaturalizando a noção de que só o esforço pessoal seja o suficiente. Dessa forma, é necessário propor-lhes uma análise mais atenta das condições de vida das pessoas, de forma que eles analisem até que ponto é possível transferir ao indivíduo a responsabilidade de administrar situações sociais amplas, que poderiam ser melhoradas por uma gestão mais eficiente do Estado.
2. Espera-se que os alunos reflitam sobre suas próprias realidades e possam analisar também as condições socioeconômicas de outros lugares, identificando o que caracteriza as desigualdades sociais nas sociedades contemporâneas. É possível, porém, que os alunos façam referência somente à pobreza extrema, aos moradores de rua ou às favelas, por exemplo. No entanto, é importante que eles compreendam a relação entre as desigualdades, de vários níveis, e os fatores econômicos, constatando que elas ocorrem nas diversas classes sociais e se diferenciam pelo acesso a bens materiais e simbólicos, como moradia, educação, saúde, cultura, entre outros. Pode-se mencionar que é possível notar as desigualdades no espaço urbano de forma ampla quando uma região da cidade é comparada com outra; em bairros periféricos, ou em "periferias", por exemplo, reside, geralmente, a maior parte da população mais pobre, ao passo que a população com maior poder aquisitivo ocupa as áreas mais centrais das cidades ou os subúrbios valorizados pela construção de condomínios residenciais.
3. Espera-se que os alunos mencionem que as desigualdades sociais e as condições precárias de vida estão relacionadas à distribuição desigual de renda e à carência de oportunidades, entre elas o acesso à educação de qualidade, a equipamentos básicos de saúde e ao emprego. É provável que citem estratégias para reverter essa situação, por exemplo: melhoria nos serviços de saúde, maiores investimentos na educação pública, ampliação dos programas sociais ligados à moradia e aos transportes, diminuição da informalidade do trabalho e das taxas de desemprego. É importante que os alunos estabeleçam uma conexão entre os direitos sociais mencionados e a importância da atuação do Estado.

As análises que, com base em situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores e condutas, desnaturalizam e problematizam formas de desigualdade, contribuindo para a identificação de ações que promovem os Direitos Humanos, mobilizam a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por promover um diálogo pautado em diversas linguagens acerca de temas que se referem ao interesse comum e são orientados por princípios e valores de equidade e assentados na democracia e nos Direitos Humanos, a seção *Conversa inicial* mobiliza a habilidade da área de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG204.

Explore — *Página 87*

Espera-se que os alunos concluam que sim, mas percebam que a charge faz uma ironia à ascensão social que se dá por meio do consumo e não garante os direitos sociais básicos. Isto é, pode-se mencionar que, em função de terem um elevado padrão de consumo e de aspirarem a um estilo de vida que se assemelhe ao das camadas mais altas da sociedade, as classes médias, muitas vezes, buscam inserir-se e destacar-se socialmente por meio do consumo de produtos de marcas consagradas, o que resulta em um consumo exclusivo e de luxo. Cientes desse fenômeno, as próprias empresas fabricantes dessas marcas expandem seus mercados para atender às classes médias.

Na charge, o personagem definiu-se como um membro da classe média ao tornar-se um consumidor de novas mercadorias, ainda que essa condição, como demonstra a imagem, não seja permanente. É importante notar que a inserção social por meio do consumo pode ser somente simbólica, sem que ocorra a eliminação das desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de vida da população.

Por meio da observação e da interpretação da charge *A pobreza diminui*, de Junião, os alunos podem refletir sobre situações da vida cotidiana de grande parte das cidades brasileiras e desnaturalizar a desigualdade social nelas presentes, desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Diversas óticas — *Página 90*

A seção procura apresentar o contraste entre os direitos sociais garantidos pela Constituição brasileira, promulgada em 1988, e a desigualdade social, marcada

EDITORIA

pelas condições precárias em que vive parte da população brasileira, como exposto na charge de Angeli. Instrua os alunos a relacionar o texto com o recurso iconográfico para resolver as atividades, levando-os a identificar os problemas e contradições que o sistema de garantia de direitos no Brasil apresenta em sua legislação e na prática.

1. Espera-se que os alunos identifiquem a crítica expressa na charge *Ordem e Progresso*, de Angeli, sobre o não atendimento das demandas básicas do cidadão tais como são garantidas pela Constituição Federal. Essa contradição fica clara na ação realizada pela pessoa representada, que se vê obrigada a arrancar um pedaço da bandeira nacional para se cobrir e proteger do frio. O lema "ordem e progresso" da bandeira brasileira amplia ainda mais essa contradição, posto que a atitude que o personagem se vê obrigado a tomar não reflete o significado da mensagem inscrita na bandeira nacional. Os objetos representados, que parecem pertencer ao personagem, indicam também que ele não tem acesso aos direitos sociais estabelecidos pela Constituição.
2. Os alunos poderão responder que nem sempre os direitos básicos garantidos na Constituição são atendidos devidamente. Por exemplo, apesar de fornecer algum acesso à saúde e ao transporte, nem sempre esses serviços são suficientes e de qualidade. Também não há garantia de moradia, trabalho e assistência à maternidade, entre outras demandas, para toda a população. Nesse sentido, é importante que os alunos reflitam acerca das dificuldades de se fazer cumprir a Constituição no que se refere à garantia de direitos iguais a todos os cidadãos.

Reflita — *Página 93*

Espera-se que os alunos percebam que as situações precárias de vida, a falta de acesso aos programas de renda mínima e à educação levam muitas crianças e adolescentes com menos de 14 anos a trabalhar, frequentemente em ambientes prejudiciais ao seu desenvolvimento, com o intuito de complementar a renda da família. A exploração da mão de obra infantil descumpre os direitos garantidos com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1992.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao promover discussões acerca das condições de vulnerabilidade social ligadas ao ingresso precoce no mercado de trabalho a que crianças e adolescentes estão sujeitos, a questão mobiliza a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT207.

Analisando — *Página 94*

1. À medida que as famílias não conseguem aumentar sua renda, o acesso delas aos serviços essenciais, como saúde e educação, fica abaixo da necessidade, e, com isso, seu potencial participativo na economia e na sociedade produtiva é menor se comparado às famílias que detêm maior renda. Durante a atividade, incentive os alunos a observar também a relação entre a ineficiência dos serviços oferecidos pelo Estado e o agravamento e perpetuação das desigualdades de renda.
2. Os alunos deverão identificar os aspectos relacionados a sua formação educacional e o acesso que tiveram a equipamentos de cultura e lazer e ao aprendizado de línguas estrangeiras. Pode-se mencionar, ainda, fatores relacionados ao bem-estar físico, mental e social, como a prática de atividades esportivas e acompanhamentos terapêuticos.

Atividades — *Página 97*

1. d.
2. a.
3. O *estudo de caso* refere-se a uma prática de pesquisa na qual se investiga um ou alguns poucos fenômenos que estejam relacionados ao contexto de vida de uma comunidade ou região. De acordo com Yin (2005, p. 32): "o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamento e experimentos". Outras informações sobre a prática de pesquisa *estudo de caso* estão disponíveis em: GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 59.

   Para realizar a pesquisa utilizando as metodologias empregadas em estudos de caso, os alunos precisam estar organizados em grupos e seguir o percurso descrito na atividade.

   O objetivo dessa pesquisa será o de compreender o fenômeno de *evasão escolar*, identificando os motivos e as causas que levaram ao abandono dos estudos no contexto comunitário em que os alunos pesquisadores estão inseridos.

   Primeiramente, sugira a eles que façam uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da evasão escolar em *sites*, livros e outras publicações, como relatórios e artigos científicos. Nesse momento, é importante que os alunos acessem indicadores sociais e econômicos relacionados a esse fenômeno e busquem compreender as causas e consequências da evasão escolar no Brasil.

   Em seguida, oriente-os a elaborar um roteiro de entrevista que deverá ser aplicado às pessoas da comunidade escolar que estejam dispostas a participar da pesquisa. Nessa etapa, é necessário que os alunos façam um levantamento dos possíveis entrevistados, considerando aqueles que se enquadram no perfil da pesquisa. Caso tenham dificuldades para

COPIANA

realizar os encontros presencialmente, sugira-lhes a utilização de outros recursos, como conversas via chamada telefônica ou *e-mail*. Se necessário, solicite à escola um ofício que os autorize a realizar entrevistas em outras escolas do bairro.

Depois da coleta de dados, os alunos deverão produzir um relatório com as informações que obtiveram, analisando, principalmente, os motivos que levaram os alunos a abandonarem os estudos; oriente-os a interpretar as informações qualitativas e a quantificar determinadas respostas, por exemplo: o período total de permanência na escola (em anos ou meses), os períodos de interrupção na frequência escolar e a idade com que os entrevistados começaram a trabalhar.

Por fim, é importante que essas informações sirvam de base para um diagnóstico sobre as características da evasão escolar dessa comunidade e as possíveis soluções para minimizar o problema. Pode-se, por exemplo, elaborar propostas que subsidiem as escolas com alternativas para evitar o abandono escolar; ou, até mesmo, propor a criação de programas gerenciados pelos recursos humanos de empresas para incentivar seus funcionários a continuar os estudos. É possível, ainda, produzir uma página na internet e divulgá-la em escolas e empresas para que os alunos troquem informações sobre o assunto.

A atividade pressupõe que os alunos recorram à abordagem própria das ciências, na medida em que eles devem investigar e analisar de forma crítica as causas e as consequências da evasão escolar na comunidade onde vivem, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 2.

Referências complementares

Para ampliar as reflexões e análises sobre desigualdades sociais e pobreza, considerando suas complexas relações com a ciência e a tecnologia, as políticas sociais e as oportunidades de mobilidade social no Brasil, sugere-se a leitura das referências a seguir.

FONSECA, Alexandre B. Ciência, tecnologia e desigualdade social no Brasil: contribuições da Sociologia do conhecimento para a educação em Ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 2, p. 364-377, 2007. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART8_Vol6_N2.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GODINHO, Isabel C. Pobreza e desigualdade social no Brasil: um desafio para as políticas sociais. *In*: I CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS – IPEA, 2011. *Anais eletrônicos* [...] 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo31.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

RIBEIRO, Carlos A. C. Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional. *Mercado de Trabalho*, v. 23, p. 49-65, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7807/1/bmt_62_tend%C3%AAncias.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CAPÍTULO 6.
Urbanização e direito à cidade

Apresentação

Nesse capítulo, discute-se a urbanização com base nas redefinições desse processo impulsionadas pela Revolução Industrial, ou seja, pelo desenvolvimento das sociedades urbano-industriais capitalistas. As tendências mundiais de crescimento da população urbana em cada continente são analisadas, bem como a formação de megacidades, destacando-se seu caráter demográfico, e de megalópoles, que se diferenciam pelas complexas dinâmicas e fluxos espaciais que estabelecem. A essas grandes aglomerações humanas estão associados inúmeros desafios e problemas sociais e econômicos, que são colocados em discussão.

Propõe-se ainda o estudo das formas de intervenção do Estado e de outros agentes socioeconômicos no espaço urbano e a reflexão crítica acerca das contradições inerentes à urbanização, problematizando o direito à cidade e os entraves a sua efetivação.

Nessa perspectiva, são abordadas questões como o acesso à moradia, a mercantilização da vida urbana, a segregação socioespacial, a vigilância dos espaços públicos, as territorialidades exercidas por diferentes grupos sociais e os principais impactos socioambientais decorrentes da urbanização, buscando-se uma visão ampla das múltiplas dimensões da atual crise urbana para que o aluno se posicione criticamente diante de reivindicações e medidas que possam favorecer a vida em comunidade no espaço das cidades.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em geografia.

Orientações didáticas

Inicie os estudos sobre a urbanização no mundo e no Brasil dedicando um momento para retomar conceitos centrais ligados a essa temática, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos e os princípios do raciocínio geográfico que possibilitam a análise das diferentes formas de ocupação humana e produção do espaço geográfico, além da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206. É com esse objetivo que o item *A cidade, o urbano e a urbanização* discute tais conceitos, apresentando-os a partir das contribuições do filósofo francês Henri Lefebvre. Certifique-se em sala que os alunos compreendam o conceito de cidade como *morfologia material* e o urbano como uma *morfologia social*.

As reflexões sobre a interdependência entre campo e cidade e as perspectivas históricas da relação entre essas duas formas de ocupação do espaço abordadas no subitem *A cidade, o campo e a noção de moderno* contribuem, por sua vez, para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

O subitem *Urbanismo moderno e reestruturação do espaço urbano* fornece subsídios para os alunos compreenderem preceitos básicos que norteiam o planejamento urbano na modernidade e algumas das principais consequências das intervenções no espaço. As reflexões compartilhadas pela turma, que serão retomadas no estudo do subitem *Segregação socioespacial e violência*, favorecem a análise e a incorporação de valores importantes para si e para o coletivo, contribuindo para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 10.

Para você ler

Morte e vida de grandes cidades

Jane Jacobs. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Publicada em 1961, essa obra discute, com base no estudo da cidade de Nova York, as condições para a diversidade urbana, os projetos de revitalização e as forças e os agentes econômicos responsáveis pelas grandes transformações urbanas.

No subitem *A questão do direito e do acesso à moradia*, aprofunde a análise da situação habitacional nos Estados Unidos, explorando a leitura e a interpretação do mapa disponível em: <https://www.jchs.harvard.edu/son-2019-cost-burdens-map>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Auxilie os alunos também a interpretar as informações representadas no gráfico da página 108, *Estados Unidos: custo habitacional médio nacional* versus *renda média – 1950-2018*. É importante que notem o salto do valor de compra de um imóvel em 1950 (pouco mais de 125 mil dólares) e em 2018 (em torno de 375 mil dólares), o que representa um aumento de 300%. Nesse mesmo período, a variação do valor médio anual da renda do cidadão estadunidense foi de aproximadamente 85%, passando de cerca de 35 mil dólares para 60 mil após quase sete décadas.

No subitem *Privatização e vigilância de espaços públicos*, ao discutir com os alunos o processo no qual moradores de rua são repelidos da convivência nos espaços da cidade, comente algumas medidas tomadas nesse sentido, como a instalação de grades em parques públicos e seu fechamento ao anoitecer; a retirada de bancos de praças; a instalação de esguichos de água em canteiros públicos para evitar que essas pessoas aí se acomodem para descansar; entre outras medidas. Compreender o objetivo dessas ações, que se configuram como formas de preconceito e discriminação, permite aos alunos refletir sobre as diferentes formas de produzir a segregação socioespacial, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS205 e EM13CHS502.

No subitem *Territorialidades no espaço urbano*, enfatize as noções de direito à cidade e a dimensão sociocultural da apropriação dos espaços pelas tribos urbanas. Explore os exemplos no mapa da página 115, *Campina Grande (Paraíba): tribos urbanas – 2011*, e levante os conhecimentos prévios dos alunos acerca de cada uma. É importante que percebam, por exemplo, a confluência de tribos na área do entorno do Açude Velho. Estimule-os a pensar nos hábitos das tribos urbanas que conhecem no lugar onde vivem.

O subitem *Mobilidade urbana e o direito à liberdade de locomoção* visa ampliar as noções dos alunos acerca das diferentes formas de deslocamento pelo espaço urbano – seja por transporte coletivo, seja individual – e problematizar em que medida são sustentáveis ou impactantes do ponto de vista socioambiental, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS304. Ao exemplificar os danos causados às pessoas e ao desenvolvimento econômico, destaque a grande perda de tempo nos deslocamentos e a queima excessiva de combustíveis, que resulta no lançamento de grandes quantidades de gases de efeito estufa na atmosfera, doenças respiratórias e desconforto psicológico nas pessoas que ficam muitas horas diariamente em longos congestionamentos.

Ainda nesse item, o resgate histórico da questão da infraestrutura viária das cidades brasileiras possibilita conduzir reflexões com a turma sobre a decisão política de priorizar o transporte rodoviário em detrimento de outras opções mais sustentáveis, como a metroferroviária ou a cicloviária. É importante que percebam os reflexos atuais dessas políticas, que influenciam as escolhas individuais da população, as desigualdades de mobilidade urbana e o aumento do trânsito e da poluição em razão da maior quantidade de veículos em circulação. Desse modo, os alunos podem avaliar melhor esses aspectos no contexto do município onde moram e valorizar ações ambientais, sociais e econômicas que promovam a proteção do meio ambiente e a qualidade de vida da população.

MODERNA

Para você ler

***Mobilidade urbana no Brasil*: desafios e alternativas**

Dawid D. Bartelt e Marilene de Paula (orgs.). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2016. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/mobilidade_urbana_boll_brasil_web_.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

A obra apresenta um panorama da organização do transporte nas cidades brasileiras. Enriquecido com mapas, fotos, gráficos e infográficos, o texto fornece muitos dados para se refletir sobre os desafios da mobilidade urbana no país.

No infográfico *Urbanização, poluição e impactos ambientais*, explore os recursos gráfico-visuais para explicar os fenômenos ligados à poluição do ar pela ação antrópica, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106. Comente com os alunos a existência de outras fontes naturais de poluição do ar, como os gases emitidos durante a atividade vulcânica, as tempestades de poeira no deserto, a fumaça gerada pelos incêndios florestais espontâneos e os gases liberados no processo de apodrecimento da vegetação, que podem causar problemas à saúde dos seres vivos.

Ao comentar as formas de poluição das água urbanas, aproveite para abordar o problema dos alagamentos e das enchentes, muito frequentes em diversas cidades do mundo, ocasionados pela ocorrência de chuvas intensas associadas a um sistema de esgoto e escoamento de águas pluviais inadequado ou entupido pelo lixo, à alta impermeabilização do solo urbano e à canalização de rios e córregos. O transbordamento dos rios gera impactos sociais e ambientais, como expansão de doenças de veiculação hídrica, contaminação provocada pelo contato com a água da enchente, afogamentos e prejuízos materiais diversos. Assim, a prevenção e a diminuição do risco e da vulnerabilidade das populações urbanas às enchentes demandam ações do poder público como regulamentação e fiscalização da ocupação do solo urbano, obras de infraestrutura urbana, criação de sistema de alerta e monitoramento do nível das águas fluviais e treinamento de evacuação da população.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

O conteúdo do infográfico mobiliza a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT206, pois permite ao aluno avaliar problemas ambientais urbanos decorrentes da ação humana e propor medidas para sua mitigação, em consonância com as discussões relacionadas ao tema contemporâneo transversal *Educação ambiental*.

Para você ler

Educação ambiental urbana

Vilson Sérgio de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2008.

O livro trata de vários problemas sociais e ecológicos derivados da produção do espaço e aponta a necessidade de práticas de educação ambiental no contexto urbano.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 98*

1. Resposta pessoal. Estimule os alunos a expressarem livremente o que sentem e pensam sobre a vida nas cidades, expondo seus anseios e medos em relação ao espaço urbano, sua opinião acerca das condições de habitação, a oferta de meios de transporte, as relações sociais, a disponibilidade de áreas de lazer e convívio etc. Espera-se que os alunos comentem que nas cidades o ritmo de vida tende a ser mais dinâmico e agitado, há grandes aglomerações de pessoas, veículos e edificações com usos múltiplos, ocasionando problemas como a poluição sonora, visual, atmosférica etc. As cidades concentram os espaços de comando e poder. Nelas, é mais intensivo o uso dos meios de comunicação e transporte em comparação com o campo. Os tempos de trabalho também se diferenciam, pois na cidade existe um número maior de atividades noturnas e no campo as atividades agrícolas estão mais associadas ao tempo da natureza. A observação e a intepretação

da pintura *Freeway 8*, de Katie Metz, contribuem para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3.

2. Estimule os alunos a refletir sobre os problemas sociais e ambientais existentes nas cidades, partindo, se possível, da identificação daqueles presentes na área urbana do município em que a escola está inserida. Entre os problemas que afetam, sobretudo, as médias e as grandes cidades, estão os congestionamentos, o transporte público ineficiente, a poluição das águas dos rios urbanos por ausência ou insuficiência de saneamento ambiental e a existência de áreas favelizadas, que evidenciam o déficit habitacional. Esses problemas podem afetar a população de diferentes maneiras, causando o aumento do estresse diário, a elevação das doenças de veiculação hídrica e aumento de casos de doenças respiratórias, ocasionadas pela inversão térmica, fenômeno que dificulta a dispersão dos poluentes na atmosfera, piorando a qualidade do ar. Além disso, é importante mencionar outros problemas decorrentes do processo de urbanização, como a chuva ácida e a ilha de calor. Esse levantamento de conhecimentos prévios, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS304, prepara a classe para iniciar o estudo do capítulo.
3. Resposta pessoal. Antes dos relatos, que devem abarcar situações da vida cotidiana, valores, condutas individuais ou coletivas, estilos de vida etc., estimule os alunos a explicitarem o que eles entendem por modo de vida urbano e quais fatores condicionam esse modo de vida. Eles podem mencionar a densidade e a heterogeneidade da população, que, por ser oriunda de diversas regiões do Brasil e do mundo, imprime diversidade à vida nas cidades, se comparada à vida no campo. Estimule os alunos a se engajar no tema e a relatar suas experiências para os colegas, buscando ressaltar questões sociais, econômicas e ambientais das cidades subjacentes aos relatos pessoais que poderão ser retomados durante o estudo do capítulo.

Reflita — *Página 101*

Resposta pessoal. Incentive os alunos a apresentarem as características da organização do espaço urbano do município onde vivem. Ouça-os com atenção e auxilie-os na elaboração da resposta. Procure discutir com eles como as formas de segregação socioespacial ocorrem na cidade. Por exemplo, em muitas grandes cidades, esses processos de segregação se manifestam pelos distintos vetores de crescimento da malha urbana, havendo evidente direcionamento de expansão de áreas residenciais distintas para pessoas de classes mais abastadas e pessoas mais pobres. Essa segregação pode ser observada também pelos lugares de consumo e lazer, como os *shopping centers*, que se dividem de acordo com o público a que se destinam: de alta renda e os populares, parques públicos e áreas para a prática regular de esporte.

Explore — *Página 102*

No período de 1970 a 1990, havia cidades com taxas altas de crescimento da população (5% ou mais) na América Latina, no Caribe, na África, no Oriente Médio e na Ásia. Em contrapartida, as taxas mais baixas (menores que 1%) estavam presentes em cidades na América do Norte, com destaque para a região nordeste dos Estados Unidos, e na Europa Ocidental, além de poucas cidades na Europa Oriental. Já para o período de 2018 a 2030, verifica-se uma tendência de diminuição generalizada das taxas de crescimento da população das cidades. Regiões como a América Latina, o Caribe e o extremo leste da Ásia apresentam uma perspectiva de crescimento da referida taxa nas categorias menor que 1% e entre 1 e 3%. Já no continente africano, a maioria das cidades tenderá a apresentar uma taxa entre 3 e 5%. Por sua vez, a região sul da Ásia terá grande parte das cidades com taxas de crescimento da população entre 1 e 3% no período de 2018 a 2030. Essa atividade favorece uma análise da produção do espaço e exercita os princípios de localização, distribuição e ordem do raciocínio geográfico, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Explore — *Página 103*

Em 2030, estima-se que África, Ásia e Europa tenham mais megacidades que em 2018. Em todas as regiões do planeta a proporção de população rural vai diminuir, mas estima-se que a redução mais significativa ocorrerá na África. As grandes mudanças relacionam-se à maior intensidade da urbanização na África, na Ásia e na América Latina. A Ásia continuará sendo a região com maior número de megacidades; entretanto, o percentual mais expressivo de população vivendo em megacidades é e continuará sendo o da América Latina e Caribe.

Reflita — *Página 103*

Na atualidade, são vários os desafios vivenciados nas megacidades, e alguns dos principais foram sinalizados no texto (e serão aprofundados ao longo do estudo do capítulo). No campo social, é possível citar a necessidade de superar o déficit habitacional que existe em todas as megacidades; em termos econômicos, é importante o desenvolvimento de políticas de trabalho com geração de renda para diminuir a pobreza; no âmbito da questão ambiental, é importante ampliar as áreas verdes das megacidades para minimizar os efeitos do microclima urbano, além de obras de engenharia que poderão reduzir os problemas com enchentes durante as chuvas mais fortes nas cidades de grande porte. Em termos culturais, é importante o desenvolvimento de políticas de ampliação do acesso dos mais pobres à cultura de diversas formas, proporcionando o acesso regular a equipamentos culturais, conhecimento e lazer para os trabalhadores e suas famílias.

Auxilie os alunos a refletir criticamente sobre a agenda de metas de organismos internacionais e estimule-os a recuperar conhecimentos prévios quanto à atuação e às funções de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU). Eles podem mencionar a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>, acesso em: 12 jul. 2020), amplamente estudados no volume que aborda as

transformações da natureza e os impactos socioambientais. Essa questão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 7 ao mobilizar a consciência socioambiental em uma perspectiva global, estimulando o aluno a inter-relacionar problemas e tendências gerais da urbanização e a construir uma visão sólida quanto a questões sociais e ambientais e à sustentabilidade.

Explore ***Página 104***

Espera-se que os alunos identifiquem a origem dos fluxos na porção nordeste dos Estados Unidos, área que corresponde ao seu polo de decisão e comando de influência mundial, com destino à costa oeste e ao sul do país, na chamada Sun Belt, onde se localizam Los Angeles (metrópole mundial principal) e outras metrópoles mundiais e grandes centros dinâmicos. Os fluxos populacionais estão relacionados ao grande atrativo que essas regiões oferecem, como centros financeiros, de serviços, de comércio e de inovações tecnológicas. Nelas se localizam as sedes de grandes empresas e importantes centros de pesquisa, desenvolvimento, saúde, cultura e lazer. Essa atividade contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico pela análise das dinâmicas da população, das atividades econômicas e dos fluxos de capitais nos Estados Unidos, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 e EM13CHS206.

Analisando ***Página 105***

Auxilie os alunos a reconhecer e interpretar corretamente os elementos presentes nas imagens de satélite (tonalidades, formas, tamanhos, localização e padrão), para que possam obter informações geográficas confiáveis. Caso, durante a aula, seja possível navegar em um *site* que disponibilize a visualização de imagens de satélite, recorra a outras escalas e a outros exemplos de metrópoles brasileiras. Dê preferência a uma metrópole localizada na unidade federativa onde vocês estão.

1. Espera-se que os alunos descrevam que, entre 1984 e 2016, a urbanização avançou na cidade de Manaus em direção às áreas a leste e a norte. Ao mesmo tempo, no município de Iranduba, na outra margem do Rio Negro, a urbanização também se expandiu. Nota-se, inclusive, na imagem de 2016, a presença de uma ponte, chamada Jornalista Phelippe Daou, que não existia em 1984.
2. Os alunos poderão indicar as migrações, em direção aos grandes centros, geralmente ligadas à mecanização do campo, que diminui a oferta de trabalho; a ação de grupos econômicos que atuam na construção de loteamentos nas metrópoles buscando lucrar com a valorização do espaço; e a difusão do processo de industrialização.

Ao abordar aspectos importantes relacionados à aplicação de imagens de satélite no estudo de fenômenos urbanos, as questões da seção contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Reflita ***Página 106***

Espera-se que os alunos reconheçam que o espaço urbano pode possibilitar acesso ao saneamento básico, aos serviços de saúde e de educação, aos meios de comunicação e de transporte, entre outros e deve ser pensado como um espaço de elevado potencial para propiciar o bem-estar. Entretanto, esse espaço tem sido produzido e reproduzido com grandes desigualdades, segregando classes sociais. Desse modo, ele é repleto de contradições, pois há pessoas vivendo com muito conforto, em ambientes salubres e com acesso a todos os serviços (saúde, educação, energia elétrica, rápido deslocamento etc.), e um grande contingente populacional que vive à margem, com acesso mínimo e precário a esses benefícios materiais ou até mesmo prescindindo deles, como é o caso de moradores em situação de rua. A problematização das desigualdades no espaço urbano associada ao reconhecimento da possibilidade de transformação dessa realidade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Explore ***Página 116***

Espera-se que os alunos mencionem como semelhança o fato de que o modal mais utilizado para transporte, em 2015, era o automóvel individual. Porém, nos países da OCDE, verificava-se o uso do modal aéreo, como o segundo mais importante, enquanto em outros países o modal rodoviário (transporte coletivo) ficava em segundo lugar, com 26%. Nos países da OCDE o uso do transporte individual, por motos, era bem pequeno (2%), e, nos demais países, 15 em cada 100 habitantes usavam esse tipo de transporte para deslocamento.

Reflita ***Página 117***

Aumento do desmatamento para a construção de edificações, ruas, avenidas etc.; poluição/contaminação das águas superficiais e subterrâneas; poluição do ar; falta de infraestrutura básica; poluição sonora e visual. Espera-se que os alunos mencionem, por exemplo, a implementação de programas de habitação, que evitem os processos de favelização e ocupação irregular em áreas de risco; criação de planos diretores que preservem o maior número de áreas verdes; tratamento de esgoto, para minimizar os impactos sobre as águas superficiais e subterrâneas; priorização dos transportes coletivos (ônibus, metrô), para diminuir os congestionamentos, aumento do índice de área verde da cidade, melhorando a qualidade de vida de sua população, entre outras ações. Essa questão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 7 ao mobilizar a consciência socioambiental em uma perspectiva global, estimulando o aluno a inter-relacionar problemas e tendências gerais da urbanização e a construir uma visão sólida quanto a questões sociais e ambientais e à sustentabilidade.

Infográfico ***Páginas 118 e 119***

1. Espera-se que os alunos mencionem aspectos relacionados ao bem-estar da população e à sua qualidade de vida, como os impactos causados à saúde humana, em especial à função pulmonar (asma,

EM MODERNA

bronquite e enfisema, por exemplo), mal-estar gerado pelas altas temperaturas nas áreas centrais, em decorrência da poluição atmosférica e da dificuldade de dispersão dos poluentes. A acidificação das águas urbanas, bem como o descarte de resíduos sólidos e líquidos, também afeta a relação da população com o ambiente, especialmente com os cursos d'água, os quais, uma vez poluídos, impossibilitam diversas atividades que poderiam ser realizadas pelas pessoas e passam a transmitir doenças de veiculação hídrica. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS301.

2. Espera-se que os alunos associem o início das emissões de dióxido sulfúrico ao período de consolidação da Revolução Industrial, por volta de 1850. O crescimento contínuo das emissões até 1980, por sua vez, está relacionado à difusão da industrialização pelas diferentes regiões do mundo.

3. Os alunos podem mencionar como medidas para mitigar os problemas ambientais urbanos: o investimento em transporte público eficiente a fim de desestimular o uso intensivo do transporte motorizado individual, pois isso acarreta a elevação das emissões de poluentes na atmosfera; a implantação de ciclovias e o incentivo ao uso de bicicletas para deslocamentos curtos e médios; e o estímulo ao consumo de combustíveis que emitam menos poluentes no meio ambiente.

   Essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS304 ao propor a reflexão sobre as alternativas ambientais mais conscientes e éticas. Além disso, explora a maneira como o aluno articula os conhecimentos adquiridos com a realidade vivida e percebida por meio da reflexão e da aprendizagem dos processos físico-naturais abordados com a linguagem gráfico-visual.

Atividades *Páginas 120 e 121*

1. a.

2. a) A atividade tem como foco a percepção e a discussão das características da desigualdade nas áreas urbanas, em termos de padrão de urbanização e de disponibilidade de equipamentos urbanos e espaços de lazer. Dada a faixa etária dos alunos, é de grande interesse o tema dos equipamentos urbanos voltados para o lazer e a cultura (como parques, praças, quadras de esportes, centros culturais e museus). É provável que uma parcela dos alunos se identifique com o trecho da letra de música *Fim de semana no parque*, morando ou não em grandes centros urbanos. É também possível que parte dos alunos tenha outra vivência, talvez por morar em regiões dotadas de recursos de cultura e lazer mais diversificados. Assim, recomendamos que nessa atividade seja promovido um amplo diálogo sobre as diferentes impressões a respeito da vida nas áreas urbanas do mundo e do Brasil. Uma maneira interessante de concluir essa atividade pode ser demonstrar que as dualidades centro-periferia e opulência-carência expressam a materialização no espaço da desigualdade existente nas relações entre classes sociais distintas dentro do modo de produção capitalista. Se possível, leve para a sala de aula imagens que evidenciem essas dualidades discutidas anteriormente – presentes nas diversas metrópoles do mundo.

   A atividade, ao problematizar questões de desigualdade a partir de uma letra de música, mobiliza a competência geral da Educação Básica 3. Se julgar conveniente, reproduza a canção para a classe.

   b) Acompanhe os alunos no desenvolvimento da atividade de pesquisa, que é proposta com o intuito de estimular o conhecimento de outras formas de cultura e lazer que são desenvolvidas nos grandes centros urbanos e abrangem as periferias dessas cidades. É possível analisar com eles alguns exemplos, como o Circuito Cinematográfico de Periferia, desenvolvido em Belo Horizonte, os *slams*, eventos de batalhas de versos, nos quais se desenvolvem a literatura e a poesia nas periferias urbanas ou o Programa VAI (Valorização de Iniciativas Culturais). A proposta de pesquisar exemplos de movimentos de lazer e cultura no Brasil e no mundo, estimulando os alunos a exercitar a curiosidade intelectual para a construção do conhecimento sobre distintas realidades urbanas, mobiliza a competência geral da Educação Básica 2 e contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502. Após a pesquisa, proporcione aos alunos um momento de diálogo e socialização dos resultados em sala de aula.

3. a) Os problemas sociais urbanos representados são: moradores em situação de rua, aumento do processo de favelização mundial e desemprego.

   b) Resposta pessoal. Estimule os alunos a descreverem as principais características desses problemas identificados no lugar onde residem e, caso seja possível, apresentarem outros problemas decorrentes da urbanização.

   c) Espera-se que os alunos indiquem propostas que sejam exequíveis e socialmente justas. Há a possibilidade de abrir as propostas individuais ao debate coletivo; neste caso, auxilie-os a avaliar a viabilidade social de cada uma das propostas, analisando-as com base nos princípios de justiça, respeito, igualdade e fraternidade.

   A atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 3 e 4 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106, por meio da leitura e da interpretação de charges que representam desafios e problemas da realidade urbana e ampliam o repertório cultural dos alunos, estimulando-os a valorizar diferentes formas de expressão de ideias, histórias e experiências. A problemática levantada pelas charges também mobiliza a habilidade EM13CHS605 ao apresentar os

problemas sociais presentes nas cidades e suscitar reflexões sobre possíveis ações para mitigar as desigualdades sociais tendo como referencial as noções de justiça, igualdade e fraternidade, princípios presentes na declaração dos Direitos Humanos.

4. Essa atividade mobiliza as premissas do *pensamento computacional*, ao mesmo tempo que propõe um olhar no planejamento espacial que considere a rede de transportes e as necessidades sociais, mostrando que essas questões são indissociáveis. As competências gerais da Educação Básica 2 e 6 são mobilizadas sob a ótica dos processos sociais, políticos e econômicos que geram desigualdade socioespacial, propiciando aos alunos uma oportunidade de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo do trabalho.

   Para organizar o raciocínio e o encadeamento das ideias e ações dos grupos, é importante que:

   - os grupos analisem as variáveis que devem ser consideradas como a cidade escolhida, o local de habitação da população e sua renda, o custo com o transporte e os preços diferenciados do aluguel na cidade. Ao analisar as variáveis separadamente, os alunos executarão a **decomposição** da situação-problema;
   - a pesquisa sobre o que já foi realizado em outros municípios acerca dessas variáveis seja usada como experiência positiva, uma forma de realizar o **reconhecimento de padrões** aplicáveis à situação que os grupos estão tentando resolver;
   - os alunos desconsiderem aquilo que não é prioridade para o projeto ou que não se aplica às variáveis solicitadas, realizando a **abstração**. Baixar o preço da passagem do transporte coletivo, por exemplo, não resolveria o problema do tempo gasto no deslocamento;
   - os grupos avancem por etapas, analisando o que pode ser aplicado em consonância com as especificidades das funções de cada secretaria, porém focando na resolução do problema principal. O conjunto de propostas elaboradas para resolver a situação-problema seria um **algoritmo** aplicável.

     As funções das Secretarias Municipais podem ser encontradas no *site* da Prefeitura Municipal de São Paulo, cujas diretrizes gerais adaptamos.

Funções das Secretarias Municipais	
Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras	Fiscalizar os contratos de obras de construção e recuperação de infraestrutura da cidade de São Paulo. Projetar, programar, executar e fiscalizar a construção de edifícios públicos.
Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Trabalho	Atrair investimentos, fomentar o empreendedorismo, a inovação tecnológica, além de oferecer qualificação profissional de acordo com as demandas atuais e futuras do mercado de trabalho.
Secretaria de Mobilidade e Transportes	Estudar, planejar, gerir, integrar, fiscalizar e controlar os transportes individuais, coletivos e de cargas no município.
Secretaria de Habitação	Formular e executar políticas urbanas relacionadas ao ordenamento físico e territorial do município, organizar o uso e a ocupação do solo e definir as diretrizes da política habitacional do município.
Secretaria da Fazenda	Desenvolver a política financeira e tributária do município. É responsável pela execução do orçamento anual, pelo controle dos gastos municipais e pelas compras da administração.

Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/organizacao/index.php?p=192643>. Acesso em: 26 jun. 2020.

   A seguir, elencamos algumas possibilidades de propostas:

   - incentivo à distribuição das atividades econômicas pelos bairros, descentralizando-as e possibilitando aos munícipes ter acesso ao emprego, comércio e serviços em áreas próximas de seu local de residência. Nesse projeto, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Trabalho teria protagonismo, contando com a Secretaria da Fazenda para criar programas de fomento aos negócios nos bairros;
   - utilização do imposto progressivo como prática para combater a ociosidade de imóveis nas regiões da cidade dotadas de infraestrutura básica. Baseia-se na prerrogativa legal de

cobrar impostos prediais mais elevados dos imóveis sem uso para forçar o proprietário a alugá-lo. Quanto maior a oferta de imóveis, menor o valor do aluguel. Isso possibilitaria que uma quantidade maior de pessoas habitasse as áreas do entorno do centro. Para entender outros aspectos do imposto progressivo, consulte o *link* a seguir, da Prefeitura de São Paulo: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/2179-2/>. Acesso em: 12 jul. 2020. Nessa proposta, a Secretaria da Fazenda assumiria a liderança do projeto;

- construção de moradias de interesse social para garantir habitação a pessoas de renda mais baixa em locais dotados de infraestrutura urbana. A Secretaria de Habitação coordenaria o projeto em conjunto com a Secretaria de Infraestrutura Urbana e de Obras;
- desenvolvimento e/ou expansão de novas formas de mobilidade urbana, que sejam rápidas e com custo acessível, como os corredores de ônibus (faixas das vias destinadas à circulação exclusiva dessa modalidade de transporte), que diminuem o tempo dos coletivos no trânsito, e o BRT (sigla do nome em inglês *Bus Rapid Transit*), que integra as linhas de ônibus urbanos, diminuindo o tempo de espera e a necessidade de pagamento de uma segunda passagem. O sistema é utilizado, por exemplo, em Curitiba;
- ampliação das linhas de metrô. Nesse caso, a prefeitura municipal precisa estabelecer parceria com o governo estadual, responsável pela construção dessa modalidade de transporte;
- criação do VLT (veículo leve sobre trilhos), um trem de superfície que possui agilidade e não está sujeito aos gargalos do trânsito. Esse modelo já existe em algumas cidades brasileiras, a exemplo do Rio de Janeiro. Nessa proposta, a Secretaria de Mobilidade Urbana teria o comando, associada à Secretaria de Infraestrutura e à da Fazenda, buscando garantir transporte rápido, de qualidade, a preço baixo.

Essa atividade contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206 e EM13CHS606.

5. As discussões propostas em relação ao texto devem contemplar o fato de as experiências de orçamento participativo representarem uma forma direta de influência popular na gestão urbana, em um processo consultivo e deliberativo voltado para as definições dos investimentos públicos municipais, contribuindo para consolidar a experiência democrática no país. Espera-se que os alunos caracterizem as transformações dos orçamentos públicos entre 1930 e 1960, segundo as informações do texto, mencionando que eles passaram a incorporar pressupostos de "gestão científica" e de "racionalização administrativa", o que culminou na adoção do orçamento-programa na década de 1960 – derivado do *Planning, Programming and Budgeting System* (PPBS). Entre as críticas e os problemas desse tipo de orçamento estão: o fato de legitimar a tecnocracia, de aumentar a falta de transparência na tomada de decisão, de promover uma cisão estrutural entre os gestores e a população e de encobrir finalidades enviesadas sob uma aparente imparcialidade.

Durante o seminário, os alunos devem comentar as questões específicas sobre as práticas de OP que o autor enumera no texto, abarcando: perfil socioeconômico das pessoas que se envolvem; eficácia do processo; contribuição para que ocorram mudanças sociais que sejam, de fato, significativas; incorporação efetiva da bandeira da participação popular na gestão pública; distribuição espacial da participação popular segundo o tipo de bairro; critérios e recortes espaciais adotados na organização do orçamento e suas consequências políticas e sociais; formas de garantir a participação de moradores de favelas e minimizar a segregação socioespacial; integração entre orçamento público e planejamento urbano; e os motivos das variações regionais das experiências de OP no país.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

O debate acerca da relevância social e política da participação popular na organização do orçamento público e na decisão dos investimentos do governo municipal mobiliza a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303.

6. Após o debate, os grupos deverão realizar suas pesquisas sobre os OPs de cada uma das duas metrópoles em *sites*, órgãos governamentais, revistas, jornais etc., procurando aprofundar o conhecimento sobre a realidade das experiências de participação popular nessas cidades. Sugere-se o levantamento de textos em *sites* de revistas especializadas e de instituições que tenham bancos de teses e dissertações, como a Scielo.

Comente com os alunos as especificidades do estudo de caso como modalidade de pesquisa que explora com profundidade o conhecimento de um fenômeno da realidade contemporânea. É importante que tenham clareza sobre a delimitação do objeto a ser investigado para selecionarem o material a ser estudado.

Para você ler

***Estudo de caso*: planejamento e métodos**

Robert K. Yin. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A obra fornece subsídios e inúmeros exemplos atualizados para se desenvolver esse método de pesquisa.

Depois da realização das pesquisas e da sistematização das informações que foram encontradas, os grupos deverão apresentar os resultados da pesquisa. Espera-se que os alunos conversem sobre as semelhanças e diferenças entre as duas práticas de OP. Caso saibam da existência dessas práticas no município onde vivem, isso pode ser abordado no momento de socialização dos resultados. É possível que os alunos as comparem com as experiências estudadas. Assim, sugerimos a elaboração de um mural elencando semelhanças e diferenças dos OPs de Porto Alegre

PNLD

e Belo Horizonte e do município em que a escola está localizada (caso tenha sido implementado).

Se julgar oportuno realizar mais um desdobramento dessa atividade, organize um debate na escola convidando líderes de associações de bairro, representantes de órgãos públicos, vereadores etc. para aprofundar as discussões sobre a importância da participação nas decisões da gestão pública.

Referências complementares

As referências listadas a seguir contribuem para o aprofundamento das ideias desenvolvidas ao longo do capítulo, bem como para a análise acerca do processo de metropolização e do planejamento urbano.

FEDOZZI, Luciano J.; MARTINS, André L. B. Trajetória do orçamento participativo de Porto Alegre: representação e elitização política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 95, p. 181-223, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n95/0102-6445-ln-95-00181.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Orçamento participativo em Belo Horizonte 15 anos*. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/comunicacao/pdfs/publicacoesop/revista__15anos_portugues.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SOUZA, Eudes L. de. A metropolização do espaço em marcha: o poder das metrópoles na geopolítica mundial e território brasileiro. *Terra Livre*, São Paulo, ano 29, v. 1, n. 40, p. 81-98, jan./jun. 2013.

VAINER, Carlos. Pátria, empresa e mercadoria – notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano. *In*: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia (org.). *A cidade do pensamento único*: desmanchando consensos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 75-103.

CAPÍTULO 7.
Preconceito, discriminação e violência

Apresentação

O capítulo discute, sob a perspectiva das ciências sociais, os conceitos de discriminação e de preconceito associando-os às noções de estereótipo, estigma, violência, intolerância e exclusão social. São temáticas interligadas e atuais, que se relacionam às desigualdades e às diferenças sociais nas sociedades contemporâneas e requerem discussões permanentes devido às consequências sociais e às dimensões política, econômica e cultural que alcançam. Nesse sentido, é importante preparar os alunos para investigar e analisar a desarmonia e o desequilíbrio causados por esses processos, que precisam ser desnaturalizados.

A compreensão dessas relações tem o objetivo de contribuir para a conscientização das formas diversificadas de vivência, que inclui a busca por igualdade, alteridade e equidade na construção de um mundo mais plural e tolerante com as diferenças, sobretudo em relação aos grupos considerados minorias, entre eles LGBTQ+, pessoas com deficiência, idosos, mulheres, negros e indígenas.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

Orientações didáticas

É importante considerar que os conceitos de *discriminação*, *preconceito*, *intolerância* e *violência* devem ser abordados por meio da investigação e da análise das causas e consequências desses fenômenos nas sociedades. Desse modo, ao estudá-los, os alunos exercitam a habilidade investigativa e uma postura crítica e analítica diante da realidade que os circunda. Além disso, ao compreender de que maneira os fenômenos mencionados são produzidos nas relações sociais e na interação entre indivíduos, os alunos podem desenvolver a valorização das diferenças e a percepção de que as sociedades, embora sejam ricas no que se refere à diversidade, também são permeadas pela desigualdade social entre grupos de etnia, gênero e condição socioeconômica diferentes.

Com base nisso, ao longo do capítulo, procure mencionar a importância do Estado na promoção da equidade social, por meio de políticas públicas e ações afirmativas que revertam o processo de exclusão histórica a que foram submetidas as minorias sociais, entre elas, principalmente, os povos originários indígenas, a população das comunidades quilombolas e os afrodescendentes no Brasil. A compreensão dos processos de desigualdade e exclusão social estimula os alunos a promover o diálogo e a cooperação na resolução de conflitos com o objetivo de ressaltar princípios igualitários que levem a uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. O estudo do conteúdo possibilita um trabalho sobre o tema transversal contemporâneo *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

As temáticas do capítulo estão associadas à habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503, uma vez que propiciam aos alunos a identificação das diversas formas de violência – física, simbólica, psicológica – e de alguns aspectos relacionados a elas, como as principais vítimas, causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais. Além disso, o conteúdo promove discussões acerca de possíveis mecanismos e estratégias para combater esse fenômeno.

A seção *Conversa inicial* aborda a relação entre as temáticas tratadas no capítulo, que estão ligadas aos direitos constitucionais diariamente desrespeitados e aos que não contemplam de forma abrangente as minorias. A foto de abertura retrata uma manifestação de grupos LGBTQ+ reivindicando o respeito às diferenças e liberdades individuais como *direitos humanos*. Espera-se que os alunos relacionem as reivindicações da população LGBTQ+ aos pressupostos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Aproveite para comentar que, no dia 28 de junho (dia da manifestação LGBTQ+, registrada na

MOLDURA

foto), comemora-se um evento ocorrido em 1969, em um bar chamado Stonewall Inn, localizado em Nova York. Na ocasião, os frequentadores do bar reagiram às constantes batidas policiais realizadas no local. Essa manifestação deu origem à primeira *Marcha do Orgulho LGBT* no mundo, em 1970.

Preconceito, discriminação e violência são fatos sociais presentes no cotidiano de grupos excluídos com base na cor da pele, religião, cultura, em opções de gênero e outros fatores que distinguem os grupos sociais entre si. As questões propostas na seção *Conversa inicial* estimulam os alunos a refletir sobre essas temáticas associando-as ao dia a dia deles e à convivência que estabelecem com as pessoas. Além disso, propicia análises sobre as relações sociais entre indivíduos e grupos que são orientadas por prejulgamentos e pela criação de estereótipos, que têm como critério a aparência física ou o modo de falar, se vestir, comportar – ou seja, comportamentos que expressam a semelhança ou a diferença entre indivíduos e grupos. Caso haja oportunidade, promova um debate sobre essas questões em sala de aula e destaque a importância da solidariedade e do respeito às diferenças.

O primeiro item do capítulo, *Discriminação e preconceito*, apresenta esses conceitos. Procure explicar aos alunos que, embora essas duas noções tenham definições distintas, elas se inter-relacionam, sobretudo, porque estão vinculadas à falta de compreensão do outro e das diferenças sociais. Comente que os dois conceitos também estão associados às desigualdades sociais, pois tanto a discriminação como o preconceito são promotores da exclusão. O entendimento e o debate sobre essas questões permitem aos alunos compreenderem que, para haver justiça nas relações sociais, é preciso exercitar a alteridade (colocar-se no lugar do outro, reconhecendo suas diferenças) e desenvolver a tolerância e o senso de equidade (busca pela supressão das desigualdades de gênero, étnicas, de classe, entre outras que possam existir em uma dada situação social).

O subitem *Estereótipo e estigma* aborda esses dois conceitos relacionando-os ao preconceito e à discriminação. Explique aos alunos que os estereótipos são referências e valores que criam e reforçam a ideia sobre determinados grupos sociais, podendo gerar estigmatização – ou seja, uma ideia negativa ou de desprezo e, consequentemente, um preconceito. Enfatize que, além disso, quando o indivíduo não consegue se inserir em um grupo social, pode acabar aceitando os estereótipos que lhe são atribuídos para se adequar às regras da sociedade.

Na sequência, o subitem *Racismo* apresenta uma discussão sobre o processo de construção cultural, política e social do termo *racismo*, que se fundamentou, principalmente, no entendimento de que haveria entre os grupos humanos uma suposta superioridade de uns sobre os outros. Essa teoria buscava associar as características físicas com os "traços" de personalidade e comportamento dos indivíduos para justificar seus pressupostos. A interpretação equivocada tinha como base, sobretudo, a cor da pele das pessoas. Com a elaboração de novos estudos, essa teoria foi sendo paulatinamente contestada e descartada, ainda que tenha sido usada por muito tempo como ferramenta política para justificar a superioridade de brancos em relação a negros, por exemplo. O racismo estabelece que algumas "raças" seriam melhores e outras piores e, portanto, cria formas de comparação e hierarquização dos grupos sociais. O indivíduo racista atribui a si mesmo uma superioridade que julga ser explicada em razão de suas características culturais, morais, intelectuais ou físicas. Em sala, incentive debates e reflexões sobre esse tema, com o objetivo de desnaturalizar as condutas baseadas no racismo, no preconceito e na discriminação.

Ao abordar o item *Minorias sociais e ações afirmativas*, procure dar exemplos de como as políticas públicas podem reparar danos históricos causados a grupos específicos – denominados pela sociologia como *minorias sociais*. Cabe, inclusive, comentar com os alunos que as minorias, para as ciências sociais, referem-se aos grupos excluídos historicamente por diversas razões, e devem, portanto, ser analisados a partir da desigualdade gerada pela discriminação sistemática. Podem ser citados como exemplo indígenas, negros, idosos, imigrantes e, especificamente, as mulheres que integram esses grupos sociais, que ocupam, muitas vezes, posições subalternas na sociedade. A exploração e a invasão de terras indígenas, a condição socioeconômica mais desfavorecida da população negra, mesmo após o fim da escravidão no Brasil, são exemplos de violação de direitos que afetam as minorias mencionadas. Por essa razão, é importante que ações afirmativas sejam implementadas – ações, programas ou políticas específicas amparadas em leis para que grupos sociais e historicamente excluídos se aproximem de um padrão de vida considerado digno. A identificação e a análise das demandas e dos protagonismos políticos e sociais (sobretudo da população negra e indígena) mobilizam a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS601. A identificação de ações concretas que combatam a desigualdade e as violações dos direitos de determinados grupos estimula o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605.

O item *Violência* trata o fenômeno da violência como um fato da vida coletiva que se expressa na história da humanidade por meio de guerras, brigas, punições penais, maus-tratos, tortura, entre outras situações que afetam grupos específicos e vulneráveis, como crianças, mulheres e idosos. Apresente aos alunos as *formas de violência* partindo da compreensão do sociólogo Norbert Elias, segundo o qual foi o *processo civilizador* – padrões de atitudes e comportamentos que tendem a controlar os impulsos violentos – que construiu as leis responsáveis por criminalizar os atos de violência, embora elas resultem de um processo de monopolização da violência protagonizado pelo Estado desde seu surgimento, no século XV. Comente que, de acordo com Elias, as regras de convívio social modelaram gradativamente os instintos humanos ao longo dos últimos cinco séculos, não tendo sido, porém, capazes de impedir completamente as práticas violentas. A violência pode se dar de forma física, psicológica, sexual, verbal, cultural/simbólica, política e por meio da negligência.

MANUAL DO PROFESSOR

O subitem *Intolerância* discute as associações entre as condutas sociais e os atos de preconceito e discriminação, ações que geram violência e consequências negativas nas relações sociais. Proponha um debate com os alunos sobre como a intolerância entre indivíduos ou grupos pode expressar, de modo geral, atitudes depreciativas direcionadas a crenças ou opiniões. Já o subitem *Crimes de ódio* aborda um padrão específico de violência: a que se direciona a um grupo social ou minoria considerado inimigo por não pertencer às mesmas etnia, origem e cultura ou ao mesmo gênero do agressor. As motivações desse tipo de crime vão desde preconceitos étnico-raciais, de gênero, geracional, de cultura, de orientação sexual, de credo religioso até a intolerância diante das deficiências das pessoas, podendo se manifestar por meio de ameaças verbais, insultos ou até por ataques ao patrimônio. O subitem apresenta, ainda, dados relativos às motivações dos crimes de ódio ocorridos no Brasil em 2018, contribuindo para a compreensão da realidade brasileira acerca desse fenômeno.

Para você ler

***Violência nas escolas*: dez abordagens europeias**

Éric Debarbieux e Catherine Blaya (org.). Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128722>. Acesso em: 23 jul. 2020.

O livro é parte de uma série de obras traduzidas e publicadas pela Unesco-Brasil que tem o objetivo de debater a violência no âmbito escolar. Além de discutir a violência, os capítulos apresentam informações sobre projetos desenvolvidos em países europeus com o objetivo de aperfeiçoar a assistência à juventude e à infraestrutura educacional para contribuir com a construção de ambientes escolares mais seguros.

Converse com os alunos a respeito do *bullying* praticado entre os jovens, principalmente nas escolas, tema tratado no subitem *O bullying*. Explique que essas ações se caracterizam por atos violentos e contínuos praticados de forma física ou psicológica contra um indivíduo ou grupo, na forma de humilhação e intimidação. As consequências para as vítimas são graves e envolvem quadros de ansiedade, depressão, problemas físicos de saúde e diminuição do aprendizado. Ressalte a importância de se prestar atenção a fatores indicativos de que um amigo ou pessoa próxima possa estar sendo vítima de *bullying*, por exemplo: baixo rendimento escolar, demonstrações de tristeza e insegurança, manifestações de depressão, ansiedade e crises de pânico.

O diálogo permanente entre a escola e os pais é fundamental para evitar que o *bullying* provoque consequências extremas. Por isso, é necessário que a comunidade escolar observe os alunos que tenham sintomas similares aos já mencionados. Segundo o médico pediatra Aramis A. Lopes Neto, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia):

> "Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes."
>
> LOPES NETO, Aramis A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Para você assistir

As melhores coisas do mundo

Diretora: Laís Bodanzky. País: Brasil. Ano: 2010. Duração: 105 min.

O filme narra a história de dois adolescentes cujos pais estão se separando. Em meio a diversas situações com as quais os dois personagens precisam lidar estão: o *bullying* na escola, o primeiro relacionamento amoroso, o relacionamento em casa, as inseguranças, os preconceitos e a descoberta do amor.

Ao tratar do *bullying*, aproveite para frisar que a discriminação praticada nas redes sociais também é crime. Nesse sentido, destaque a importância de os alunos perceberem que elas são um ambiente social e, por essa razão, a ética e o respeito aos direitos humanos fundamentais para a convivência entre

as pessoas devem nele prevalecer. A internet, portanto, deve ser um ambiente seguro e sem agressões de qualquer natureza, como prevê o artigo 2º da Lei nº 13.185, de 2015. É igualmente importante frisar que as publicações postadas têm propagação imediata, estando acessíveis a um grande número de pessoas.

Durante o estudo do item *Motivos da exclusão social*, discuta com os alunos qual é o significado de estar ou sentir-se excluído. É importante discutir, também, como a sociedade percebe os excluídos e prepara-se (ou não) para incluí-los. Nesse item, são apresentadas duas teorias diferentes sobre as causas da exclusão social. O francês Robert Castell compreende a exclusão social como reflexo de um processo geral de desestabilização da condição salarial, que vulnerabiliza os trabalhadores e os coloca em situações-limite de precariedade. Esse pensador destaca algumas práticas de exclusão, como a *genocida* (semelhante à que ocorreu com os judeus, na Alemanha); a *segregação* (*apartheid*, por exemplo) e a *privação de direitos e atividades sociais* a determinados grupos. Para o sociólogo brasileiro José de Souza Martins, a exclusão social deve ser considerada uma *inclusão marginal*, ou seja, os "excluídos" são, na realidade, vítimas de processos sociais, políticos e econômicos gerados pela sociedade capitalista.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 122*

1. Espera-se que os alunos relacionem as reivindicações da população LGBTQ+ com os pressupostos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Os LGBTQ+ sofrem as consequências da exclusão social motivada pela homofobia: discriminação, violência física e psicológica, entre outras. O movimento LGBTQ+ procura validar sua reivindicação nos pressupostos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que ressalta o respeito à dignidade e ao valor de cada pessoa: os direitos humanos são universais e devem ser aplicados de forma igual e sem discriminação. É importante ressaltar o fato de que o Direito Internacional dos Direitos Humanos é um conjunto de normas que regula a ação dos Estados e suas responsabilidades com os indivíduos no interior de suas fronteiras, estabelecendo a obrigação dos governos de agir de determinadas maneiras ou de se abster de certos atos a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos.

   De acordo com o artigo 22 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, "todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais, indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade". Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-22-direito-a-protecao-social/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

   Para obter mais informações sobre a *Declaração dos Direitos Humanos*, acesse: Textos explicativos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Nações Unidas Brasil*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/textos-explicativos/>. Acesso em: 24 jul. 2020.
2. Espera-se que, para responder, os alunos reflitam sobre o fato de que a discriminação é a manifestação de algum preconceito, ou seja, opinião ou sentimento sem fundamento ou análise crítica. Esses prejulgamentos podem ser resultado de generalizações, impressões ou heranças sociais e familiares que as pessoas assimilam sem reflexão. Reconhecer a existência do preconceito e sua falta de legitimidade pela ausência de fundamento crítico e racional é o primeiro passo para combatê-lo.
3. A pergunta pode ser geradora de um momento de reflexão sobre o que leva as pessoas a julgar as outras com base em estereótipos, sem conhecê-las. É importante que os alunos percebam que as pessoas fazem isso sem se darem conta de que estão discriminando ou estabelecendo um estereótipo, conceito que será definido no capítulo.

A formulação de hipóteses sobre os motivos do preconceito e da discriminação e a reflexão crítica sobre essas práticas contribuem para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS503.

Explore — *Página 124*

Corresponde ao conceito de estereótipo – ideia ou imagem de alguém ou de si mesmo que se baseia em padrões criados pela sociedade na qual se está inserido. Na tirinha, o uso de óculos com lentes de correção, por mudar a aparência física, cria insegurança na personagem.

Os alunos podem apontar um estereótipo relacionado ao uso de óculos, pois a fala de Armandinho transmite a ideia de que pode ser motivo de vergonha. Outra possibilidade é a interpretação da fala de Armandinho: "Muita gente não consegue enxergar além das aparências!". Provavelmente, a ideia do autor da tirinha foi demonstrar que certas pessoas ficam presas aos estereótipos e, mesmo sem o uso de óculos, não conseguem enxergar as outras como elas são, incluindo o que pensam, de que gostam, suas histórias de vida e experiências. Em razão disso, julgam precipitadamente com base em aparências. A maneira como as pessoas se apresentam na sociedade pode causar diferentes impressões e julgamentos quando não se considera a liberdade que cada um tem de escolher, por exemplo, o estilo de se vestir.

A tirinha do personagem Armandinho possibilita aos alunos refletir sobre a criação de estereótipos devido a uma incapacidade coletiva de se respeitar e valorizar as diferenças e as liberdades individuais, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Reflita — *Página 125*

Oriente os alunos a realizar uma pesquisa sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* relacionando os fatos constatados nos meios de comunicação com os

direitos das pessoas que sofreram injustiças. Espera-se que os alunos analisem alguns fatos que tenham acompanhado pelos meios de comunicação e os relacionem com os abusos associados ao preconceito e à intolerância sofridos por determinado grupo ou minoria. É importante que reflitam sobre as formas de combater esses abusos recorrendo a canais de denúncia, por exemplo, ou a políticas de proteção a injustiças e abusos. Ao responder às questões desse boxe, os alunos podem refletir criticamente sobre condutas racistas na realidade em que estão inseridos e propor soluções para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante, desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Atividades *Página 133*

1. Espera-se que os alunos apontem a precarização das condições de vida que podem ser observadas na foto, como a ausência de asfaltamento, calçamento e saneamento básico (como se pode constatar pelo esgoto a céu aberto) e a predominância de moradias precárias. É importante, também, que eles associem essa realidade a outros direitos negados, geralmente, às populações que vivem em locais como o retratado, como o direito à saúde, à educação, ao trabalho, ao transporte, ao lazer, à segurança, entre outros, caracterizando uma situação de exclusão social.
2. e.
3. Essa atividade problematiza a questão do *bullying*. Nela, propõe-se aos alunos que, após pesquisarem informações sobre o *bullying* e entrevistarem algumas pessoas, elaborem uma campanha para divulgar o seu significado, suas consequências e como é possível combatê-lo, com o objetivo de esclarecer as pessoas de seu convívio e da comunidade escolar acerca do assunto. Para realizar a atividade, os alunos devem cumprir as etapas descritas a seguir.
   I. Pesquisar sobre o *bullying* em *sites*, livros, jornais e revistas. Nesta etapa, é importante que os alunos dividam a pesquisa em grandes temas, como tipos de *bullying*, consequências físicas e psicológicas, ações que contribuem para combatê-lo, entre outros.
   II. Elaborar um roteiro de perguntas para compreender como as pessoas entendem o *bullying*, de que maneira ele ocorre e como deve ser combatido. A ideia é produzir um diagnóstico do que as pessoas pensam sobre o assunto para perceber o que será necessário esclarecer na campanha. As perguntas podem ser dirigidas a um público determinado (alunos, pais, professores e outros profissionais da escola).
   III. Analisar os resultados obtidos na pesquisa e no diagnóstico, selecionando as informações mais relevantes, que podem se tornar ideias a serem utilizadas na campanha.
   IV. Elaborar estratégias e ações, a fim de auxiliar as pessoas a compreender e combater o *bullying*.
   V. Produzir um suporte de divulgação da campanha: cartaz, vídeo ou *podcast*, jornal da escola, canais de participação na internet, como *sites* e *blogs* etc.

   Peça aos alunos que avaliem o que consideram necessário para executar cada ação. Lembre-os de que toda ação requer controle e acompanhamento; por isso, é importante que elaborem um quadro para registrar informações sobre a data de início, o prazo de realização de cada etapa, o monitoramento e o impacto das ações.

   Caso julgue conveniente, quando terminarem a campanha, solicite aos alunos que sistematizem o trabalho, descrevam as etapas e registrem a experiência, diagnosticando o que foi mais eficaz, quais foram os impactos de cada ação e os desvios de percurso. Sugira a eles que reflitam sobre a possibilidade de aplicar a experiência em outra campanha com um assunto diferente (como dengue, reciclagem, respeito aos idosos etc.).

   Espera-se que a atividade proporcione aos alunos o exercício do protagonismo, o desenvolvimento de uma postura crítica e propositiva diante dos acontecimentos do cotidiano e de uma atitude cidadã destinada a mudar a realidade em que vivem.

   No final, eles podem convidar um especialista para promover um debate na escola sobre as etapas da atividade e os resultados alcançados. Os objetivos do debate é fazer com que a atividade sirva de modelo para futuras ações que esclareçam as pessoas sobre a importância de discutir o *bullying*, incentivando o exercício da solidariedade e do respeito às diferenças e às liberdades individuais. É importante ressaltar aos alunos que todo tipo de violência (como o *bullying*) fere os princípios de dignidade humana expostos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

   A realização dessa atividade pressupõe que os alunos exercitem procedimentos próprios das ciências, como a investigação e a análise, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 2. Na realização da pesquisa, os alunos utilizam as tecnologias digitais para obter informações e fundamentar propostas, desenvolvendo as competências gerais da Educação Básica 5 e 7. O estudo do *bullying* e a formulação de propostas para combater esse tipo de prática desenvolvem, por sua vez, a competência geral da Educação Básica 9.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por envolver a realização de uma campanha de esclarecimento sobre o *bullying* e possibilitar a atuação social, política, artística e cultural dos alunos para enfrentar esse desafio contemporâneo, favorecendo discussões pautadas em princípios solidários e éticos, a atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG305.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e mais informações sobre o *bullying* e a violência nas escolas, sugere-se a leitura das referências a seguir.

ORIENTAÇÕES

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
MANZINI, Raquel G.; BRANCO, Ângela U. *Bullying*: escola e família enfrentando a questão. Porto Alegre: Mediação, 2017.
PRIOTTO, Elis P.; BONETI, Lindomar W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p .161-179, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CAPÍTULO 8.
Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais

Apresentação

O capítulo discute o contexto das principais origens e destinos dos deslocamentos populacionais que ocorrem no mundo contemporâneo. Aborda também a problemática dos imigrantes e dos refugiados, destacando a atuação dos organismos multilaterais e das organizações de ajuda humanitária no apoio a essas populações.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em geografia.

Orientações didáticas

O primeiro item do capítulo, *O fenômeno migratório*, discorre sobre como os deslocamentos populacionais, forçados ou voluntários, fazem parte da história da espécie humana, sendo responsáveis por ampliar a diversidade social e as trocas culturais e econômicas entre os povos. O mapa *Mundo: origem e destino dos deslocamentos – 1500-1914*, na página 135, permite uma exploração numérica dos contingentes populacionais que se deslocaram entre os continentes e as regiões do mundo a partir do ano 1500. O conteúdo apresentado coloca em discussão os principais fatores que impulsionam as migrações no mundo contemporâneo: a busca por emprego, por independência financeira e por segurança. Ao abordar as estatísticas de deslocamentos populacionais que ocorrem entre continentes e entre regiões, é importante destacar as migrações ilegais ou irregulares, que não são registradas oficialmente e, portanto, não estão devidamente quantificadas.

Explique aos alunos que a Organização Internacional para as Migrações (OIM) é uma organização intergovernamental que pertence à ONU e se dedica a fornecer assistência tanto aos governos quanto aos migrantes. A OIM publica anualmente um boletim que apresenta dados oficiais sobre os migrantes legais e dados estimados sobre as migrações ilegais ou irregulares. A caracterização dos deslocamentos populacionais em diversos continentes e a análise dos fatores que impulsionam esses deslocamentos contribuem para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

Ao trabalhar o conteúdo do subitem *Principais origens e destinos de migrantes*, é importante refletir com os alunos sobre o dado referente aos deslocamentos desde 2000, que ocorreram, em sua maioria, em direção aos países de maior renda. Explique a eles que nos países em desenvolvimento, além de haver uma ampla camada de população com baixa renda, o acesso a serviços de saúde, educação, habitação e saneamento básico é mais precário e torna ainda mais difícil que pessoas em dificuldade econômica permaneçam neles. Da mesma forma, no caso de desastres relacionados a eventos naturais (como terremotos, deslizamentos de terra, enchentes, entre outros), a assistência governamental oferecida às pessoas atingidas tende sempre a ser insuficiente.

O deslocamento de populações dos países em desenvolvimento em direção aos países desenvolvidos repercute na economia: os países desenvolvidos tendem a aumentar internamente a força de trabalho, e, nos países em desenvolvimento, o recebimento de remessas de dinheiro pelas famílias dos que emigraram contribui para a dinâmica econômica interna. Essa movimentação financeira merece ser analisada a partir da leitura em sala dos dados apresentados nas tabelas da página 138. Por outro lado, esses países perdem contingentes importantes de pessoas em idade ativa. A análise de informações com base na interpretação de dados apresentados em tabelas contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

O subitem *Os deslocamentos populacionais forçados* apresenta um estudo mais detalhado das especificidades dos deslocamentos forçados, que envolvem, em muitos casos, conflitos populacionais internos aos países – não raro decorrentes de perseguições étnicas, culturais, religiosas ou políticas. O aprofundamento dessa questão contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Ressalte que a importância dos organismos internacionais, como a ONU, justifica-se não somente pela realização de estudos e pesquisas, mas pela proposição e organização de medidas de proteção dos refugiados para sua inclusão nos locais de destino. Essas ações são realizadas por meio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), que atua desenvolvendo programas de acolhimento e proteção a refugiados, que reforçam as redes de apoio da sociedade civil, e promovendo atividades de geração de renda voltadas para a autossuficiência e a inserção dos refugiados no país de destino. É fundamental os alunos discutirem o papel dos organismos internacionais na proteção e no auxílio a essas populações, reconhecendo o quanto elas estão sujeitas à violação dos direitos humanos. Para esse trabalho, sugere-se solicitar aos alunos que pesquisem informações sobre quais são as características mais relevantes dos principais deslocamentos de refugiados ocorridos nas últimas duas décadas. A informação apresentada na página 140 sobre os dez principais países de origem de refugiados em 2018 (Síria, Afeganistão, Sudão do Sul, Mianmar, Somália, Sudão, República

EDIÇÃO PRELIMINAR

Democrática do Congo, República Centro-Africana, Eritreia e Burundi) pode ser considerada na pesquisa. Oriente os alunos a investigar também informações e imagens sobre os campos de refugiados e a participação da ONU e de organizações não governamentais (como a ONG Médicos sem Fronteiras) na construção, organização e manutenção desses espaços de acolhimento. Proteger os refugiados de situações de risco, pobreza extrema e vulnerabilidade constitui-se em uma aplicação das noções de justiça e fraternidade e uma atitude de respeito aos direitos humanos, aspectos importantes para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9, das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604 e EM13CHS605 e do trabalho com o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Para você assistir

***Human flow*: não existe lar se não há para onde ir**

Diretor: Ai Weiwei. País: China. Ano: 2017. Duração: 140 minutos.

Neste documentário, o renomado diretor chinês apresenta imagens e reflexões sobre as causas que levam milhões de pessoas a abandonarem seus países em busca de uma vida melhor. Para realizar o documentário, Weiwei acompanhou durante um ano refugiados em 23 países, entre eles, França, Grécia, Alemanha, Iraque, Afeganistão, México, Turquia, Bangladesh e Quênia.

Em *A problemática dos refugiados ambientais*, os deslocamentos populacionais ocorridos em razão de desastres ou do agravamento de problemas ambientais (como terremotos, erupção de vulcões, *tsunamis* e secas prolongadas) são tratados especificamente. Oralmente ou como atividade escrita, solicite a interpretação do gráfico, na página 141, *Mundo: deslocamentos forçados associados a desastres – 2018*, que representa dados que revelam a predominância do fator tempo atmosférico como causa dos deslocamentos ambientais em detrimento de fatores relacionados à dinâmica da estrutura interna da Terra: ciclones, furacões e tufões, tempestades e inundações estão entre os fatores que mais causam deslocamentos forçados. Os alunos também podem realizar uma pesquisa sobre desastres recentes que tenham ocorrido no mundo.

O item *As políticas e as barreiras anti-imigração* trata dos entraves impostos pelos Estados nacionais para frear a entrada de imigrantes em seu território por meio de mecanismos que vão desde barreiras físicas, como muros, até obstáculos burocráticos, como políticas imigratórias restritivas. Por problematizar as políticas e barreiras anti-imigração, identificando, de forma implícita, as diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.) e as principais vítimas, o estudo do conteúdo mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.

Na página 144, chame a atenção dos alunos para o mapa *Mundo: barreiras físicas à circulação de imigrantes e refugiados – 2015*, no qual está representada a localização dos muros que separam países e regiões com o objetivo de impedir a entrada de imigrantes e refugiados. A interpretação desse mapa permite o desenvolvimento de dois princípios do raciocínio geográfico: o de localização e o de distribuição; além de evidenciar determinados pontos de tensão entre países, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS206.

Outros importantes entraves para a imigração são o racismo e a xenofobia, aspectos sociais, culturais e políticos que afetam de maneira violenta imigrantes e refugiados no mundo inteiro. É fundamental promover em sala a consciência crítica em relação às causas da xenofobia e do racismo e ressaltar a importância do combate a qualquer tipo de preconceito. Nesse sentido, explore as informações apresentadas no subitem *Ação humanitária e direitos humanos*, na página 146, sobre a importância do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa Mundial de Alimentos (PMA), associado ao Acnur, e de ONGs que desenvolvem ações de ajuda humanitária, como Médicos sem Fronteiras (MSF), Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) e Anistia Internacional. O conhecimento acerca das ações e dos desafios que essas organizações enfrentam é fundamental para os alunos reconhecerem a relevância do trabalho realizado por elas no combate à violação dos direitos humanos, à intolerância e ao preconceito. O estudo desse conteúdo mobiliza a competência geral da Educação Básica 2 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS502, além de possibilitar um trabalho sobre o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*. A identificação da importância de ações concretas que respeitem a identidade étnica e cultural de indivíduos e grupos sociais, especificamente, mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS605.

A partir do entendimento das questões que envolvem os deslocamentos populacionais no mundo, propõe-se a análise das migrações internacionais que ocorrem na Europa e entre os países do hemisfério sul.

De fornecedora de migrantes entre os séculos XV e a primeira metade do século XX, a Europa transformou-se, a partir desse momento, em receptora de imigrantes e refugiados. A exploração oral coletiva ou escrita (como atividade individual) do mapa *Europa: fluxos migratórios internacionais – 2017*, na página 147, poderá proporcionar o entendimento mais aprofundado da imigração em cada país da Europa. Sugere-se que os alunos observem, identifiquem e interpretem, sobretudo, os dados que indicam os países com os maiores números de imigrantes e as setas que representam as direções dos movimentos populacionais. A leitura e a interpretação desse mapa contribuem para o desenvolvimento dos princípios do raciocínio geográfico de localização, conexão e ordem, previstos na habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206. A seção *Diversas óticas*, na página 148, é de especial relevância para a compreensão de pontos de vista divergentes sobre a entrada de imigrantes na Europa, fornecendo elementos para que os alunos se posicionem contrariamente ao preconceito e à xenofobia.

O estudo mais detalhado das migrações entre os países em desenvolvimento detém-se na exploração dos diferenciais desses deslocamentos populacionais, já que eles ocorrem devido às dificuldades criadas pelos países desenvolvidos e ao crescimento econômico ocorrido em diversos países em desenvolvimento, como Brasil, África do Sul, Índia e China. Em alguns países africanos, esse crescimento é explicado, em parte, pelo investimento de empresas transnacionais em seus territórios, sobretudo as do ramo de extração mineral. A interpretação do mapa *África: migrações intracontinentais – 2015*, na página 149, permite aos alunos identificar os principais fluxos migratórios entre os países desse continente, desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201. Expandir a exploração desse mapa mobiliza os princípios de conexão e ordem do raciocínio geográfico, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS206. Na sequência, o estudo sobre os países africanos que mais recebem remessas de dinheiro de imigrantes desenvolve a competência geral da Educação Básica 2 e também mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

O subitem *América Latina e Caribe* analisa como essas regiões do continente americano são tradicionalmente aquelas de onde partem milhões de migrantes em direção à América do Norte, especialmente para os Estados Unidos. Dentro da América Latina e da região caribenha, há um movimento migratório considerável entre os países. A partir de 2015, merece destaque a grande quantidade de migrantes venezuelanos em direção a outros países latino-americanos. Com relação ao Brasil, predomina a migração de brasileiros que se deslocam em direção a outros países para trabalhar.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 134*

1. Espera-se que os alunos percebam a existência de diversos riscos e dificuldades a que essas pessoas estão sujeitas. Na condição de migrantes internacionais ou refugiados, ao deixarem seu país de origem, muitas vezes de forma forçada, essas pessoas se encontram em condição de maior vulnerabilidade, sendo expostas a maior risco de acidentes, podendo provocar mortes e danos psicológicos graves.
2. Espera-se que os alunos comentem histórias de familiares ou pessoas de seu ciclo de convívio. Nessa conversa, eles mobilizarão os princípios do raciocínio geográfico de localização, de conexão entre os aspectos que impulsionam as migrações e de analogia entre processos e fenômenos semelhantes.

Explore — *Página 135*

Da África em direção às Américas, cerca de 12 milhões de pessoas foram forçadamente deslocadas na condição de mão de obra escrava para trabalhar nas colônias de exploração da América Central, América do Sul e sul dos Estados Unidos. Da Europa em direção às Américas, o maior contingente populacional migrou para colônias de povoamento da América do Norte, especialmente para os Estados Unidos, embora um contingente também significativo tenha migrado para as colônias de exploração, constituindo uma das matrizes de formação populacional desses territórios. A análise dos deslocamentos representados e das relações que motivaram esses fluxos, em conexão com o processo de colonização, mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Explore — *Página 137*

Espera-se que os alunos observem que os principais fluxos migratórios internacionais, com maiores contingentes populacionais, ocorrem intrarregionalmente, ou seja, entre países que fazem parte da mesma região. Com exceção da Ásia Central e Sul da Ásia e da América Latina e Caribe, em que os números referentes aos deslocamentos inter-regionais são superiores aos deslocamentos intrarregionais, nas demais regiões a migração intrarregional se sobressai, destacando-se a Europa e a América do Norte, a África Subsaariana e o Norte da África e o Oriente Médio. A análise e a discussão desses dados possibilita aos alunos desconstruir percepções equivocadas acerca da migração internacional, de modo a refutar abordagens estereotipadas sobre a questão.

Analisando — *Página 142*

1. Espera-se que os alunos consigam identificar se existem áreas potencialmente sujeitas a riscos de desastres no município ou região em que vivem, relacionando características ambientais e padrões de ocupação humana aos eventos que são reconhecidos como sendo os principais motivos de deslocamento por desastre no Brasil. A análise sobre o modelo de risco de deslocamento por desastres, que leva o aluno a inferir sobre a realidade em que está inserido, desenvolve alguns dos princípios do raciocínio geográfico, como localização e casualidade, e contribui para a mobilização da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.
2. Espera-se que os alunos afirmem que sim. Via de regra, as populações mais pobres não possuem

EDIÇÃO

condições de habitar moradias com tecnologias adequadas para suportar os impactos dos eventos naturais, vendo-se obrigadas a residir em áreas de risco, como morros e fundos de vale, reconhecidamente áreas mais sujeitas a inundações e aos impactos dos movimentos de massa, como os deslizamentos de terra. Nesse sentido, pode-se afirmar que a desigualdade socioeconômica é fator diretamente associado ao risco de deslocamento por desastre.

3. Com base nas informações referentes ao modelo do IDMC, espera-se que os alunos elenquem ações que possibilitem prevenir e/ou reduzir o risco de deslocamento forçado de pessoas por desastres. Algumas dessas ações podem ser: implantação, manutenção e/ou aprimoramento de sistemas de monitoramento de áreas de risco (inclusive com a criação de sistemas de alerta preventivo); ações comunitárias voltadas à conscientização das populações (incluindo a multiplicação de informações sobre legislação, ordenamento territorial e gestão ambiental); incentivo a práticas de desenvolvimento social e econômico com vistas à redução das desigualdades; investimento em obras de infraestrutura, como as de contenção de encostas e regularização das drenagens urbanas, entre outras. A análise das informações apresentadas e a seleção de ações e tecnologias úteis para a prevenção de determinados desastres contribuem para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103. A reflexão acerca de soluções ou medidas que possam contribuir para reduzir os riscos de deslocamento por desastres, com base no modelo do IDMC, favorece o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 2.

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Por propor medidas de redução de riscos com base no modelo do IDMC, que considera probabilidades, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT205.

Reflita — *Página 145*

Espera-se que os alunos exercitem o olhar crítico para essa questão, refletindo sobre suas experiências e relações interpessoais, e possam adotar uma postura propositiva, com enfoque no respeito às diferenças, de modo geral, e na valorização dos direitos humanos. Ao conversar em sala sobre as experiências de cada aluno, verifique se os relatos são feitos de maneira respeitosa e sem causar constrangimento nos demais alunos.

Diversas óticas — *Página 148*

1. Os alunos podem indicar diferenças entre tolerância e intolerância; acolhimento e repulsa; aceitação e recusa. No texto 2, chame a atenção para o medo e o desespero dos imigrantes em relação à polícia local e para a situação de violência psicológica que vivenciaram. Na cena descrita, a forma de resistência que eles encontraram foi enfrentar os policiais húngaros. A discussão sobre essa situação é bastante adequada e contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.
2. Embora a resposta seja de cunho pessoal, é de fundamental importância problematizar as respostas dos alunos e confrontá-las com as respostas da questão seguinte.
3. Espera-se que os alunos opinem que seriam melhor acolhidos em um contexto de aceitação e tolerância, como o defendido pelo autor do texto 1. É importante, porém, avaliar os argumentos que os estudantes apresentarem.

A comparação entre dois pontos de vista diferentes sobre a entrada de imigrantes no país e a identificação das posturas tolerantes e não discriminatórias com relação aos imigrantes contribuem para os alunos desenvolverem esses valores e discutirem sobre o preconceito, processo importante para o aperfeiçoamento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Explore — *Página 151*

Espera-se que os alunos consigam identificar e comentar alguns aspectos importantes, a começar pelo fato de que, embora a Ásia e a África sejam a origem dos maiores contingentes de refugiados e requerentes de asilo, a absoluta maioria deles tende a permanecer nos próprios continentes, embora 8,5% dos refugiados africanos (634.239) e 16% dos refugiados asiáticos (2.013.620) tenham se deslocado para outras regiões. Além disso, os números mostram como a América do Norte e, sobretudo, a Europa são o destino principal dos deslocamentos intercontinentais.

Atividades — *Páginas 154 e 155*

1. c.
2. e.
3. e.
4. d.
5. a) A maior parte dos deslocamentos populacionais forçados no Brasil relaciona-se a fatores associados a desastres.
   b) Em 2007 foi o ano em que se registrou o maior número de deslocados em virtude de obras de desenvolvimento; do total de 553,9 mil deslocados, 61% foram removidos devido a essa causa. Quanto aos deslocados em função de desastres, 2009 foi o ano em que houve o maior registro: 92% do total de 1,1 milhão de deslocados internos.
   c) No Brasil, além desses fatores contabilizados como causadores de deslocamentos internos, é importante pontuar o fator da violência. Embora não exista oficialmente um registro acerca desse motivo, o cotidiano de violência historicamente vivenciado no país, seja no campo, seja nas cidades, pode ser considerado um fator motivador para deslocamentos de grupos de pessoas.
6. O objetivo da atividade é contribuir para o exercício da ética, com valorização da liberdade criativa e da cooperação entre os alunos, uma vez que terão que se envolver coletivamente na produção de uma campanha comunitária de sensibilização acerca da questão migratória. O foco principal é propiciar a

convivência democrática, o respeito à diversidade e o senso de solidariedade. A realização da atividade contribui para a mobilização da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501.

Ao propor esse trabalho, apresente alguns materiais de campanhas publicitárias aos alunos – os cartazes de campanhas governamentais, como os de prevenção contra a dengue ou de vacinação, são bastante acessíveis na internet e constituem-se em exemplos adequados ao propósito. Com base nesses materiais, retome as principais características desse gênero, ressaltando a importância de utilizar imagens (geralmente fotografias) e recursos gráficos (grafismos, gráficos, uso de cores) para ilustrar fenômenos apresentados e chamar a atenção do leitor. Oriente cada grupo a definir os seguintes pontos para o planejamento do material: nacionalidade do grupo de imigrantes ou de refugiados selecionado, país de destino, condições da migração e contexto encontrado no país de destino. Para decidir quais serão as características do material de campanha, cada grupo deve estabelecer ainda: público-alvo e objetivo da campanha; argumentos de persuasão a serem utilizados; imagens e recursos gráficos; suporte onde a campanha será divulgada (cartaz, folheto, fôlder). Espera-se que os alunos formulem campanhas de defesa dos direitos humanos, tolerância e respeito aos imigrantes ou refugiados, e que incluam no material informações relevantes e argumentos coerentes com a proposta. Agende uma aula para cada grupo expor o trabalho aos demais.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por favorecer o engajamento dos alunos na denúncia de ações ou políticas de desrespeito aos direitos humanos por meio da realização em grupo de uma campanha publicitária para conscientizar a coletividade, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP27.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e mais informações sobre a migração de brasileiros para o exterior e a relação entre direitos humanos e refugiados, sugere-se a leitura das referências a seguir.

DIAS, José C. V. e; COSTA, João M. S. da. Migração de trabalhadores intelectuais brasileiros para o mercado internacional: identificação de atos de aliciamento de empregados e mecanismos legais para impedir a apropriação tecnológica e concorrência desleal. *Revista de Direito Internacional*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 284-306, 2016. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37564.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MOREIRA, Julia B. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 53, n. 1, p.111-129, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292010000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COLETIVO EM AÇÃO. *Slam*: a poesia da juventude

Apresentação

Neste volume, a seção *Coletivo em ação* propõe que os alunos produzam um *slam*, um *blog* e uma pesquisa que envolva a análise de métricas de mídias sociais para a divulgação de mensagens sobre a importância do respeito aos direitos humanos. A proposta, portanto, engaja os alunos no exercício da cidadania, promovendo reflexões sobre os direitos humanos no contexto social dos estudantes, e mobilizando, portanto, as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS605. O objetivo da atividade é que os alunos desenvolvam a consciência crítica e incentivem a comunidade da qual participam a rejeitar preconceitos, intolerâncias e discriminações, ensejando resistências baseadas nas noções de justiça, igualdade e fraternidade.

A interdisciplinaridade da proposta merece menção, sobretudo, no que se refere ao diálogo entre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as Linguagens e suas Tecnologias, promovendo o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 4.

A competência geral da Educação Básica 3, relacionada à valorização e à fruição de manifestações artísticas e culturais, inspira a proposta de criação de um *slam*. Vale considerar que o *slam* – "batalha de poesia falada" – é uma prática fortemente vinculada à cultura jovem, e sua produção pode estimular o protagonismo juvenil por possibilitar aos alunos expor seus pontos de vista a respeito do tema proposto. Nesse sentido, é relevante o fato de que uma das regras do *slam* é a não utilização dessa manifestação artística para a expressão de preconceitos. A relação dessa postura com os direitos humanos e a responsabilidade ética é um aspecto importante a ser valorizado.

A construção de um *blog*, por sua vez, tem a intenção de impulsionar a autoria dos alunos na vida pessoal e coletiva, além de incitar os estudantes a atuar como produtores de conteúdo no contexto da cultura digital, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética. Essa etapa de produção dos alunos mobiliza a competência geral da Educação Básica 5.

A proposta de analisar as métricas de mídias sociais visa também preparar os alunos para lidar com essas ferramentas digitais, fortalecendo sua autonomia, consciência crítica e responsabilidade, visto que cresce dia a dia a centralidade das mídias e das redes sociais digitais como ferramenta de comunicação, interação e circulação de informações.

Orientações didáticas

Para a realização da proposta de atividade deste volume – produção de um *slam* e de um *blog*, que deverá ser analisado com base em métricas de mídias sociais –, organize os alunos em grupos. As etapas de produção são descritas de modo associado à ilustração da dupla de páginas. Considere explorar essas informações promovendo a leitura e a interpretação conjunta em uma conversa inicial sobre o trabalho.

MODERNA

Ao trabalhar em sala de aula as questões propostas no livro do estudante, permita aos alunos que expressem as vivências de situações em que eles verificam progressos e/ou entraves à concretização dos direitos humanos, momento do trabalho que contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502. Deixe que os alunos se expressem livremente fazendo as mediações necessárias para que se cumpra o objetivo pedagógico de retomar e acionar os estudos realizados no decorrer dos capítulos do volume.

Caso julgue conveniente, você pode refletir com os alunos sobre a relação entre direitos humanos e direito à palavra e à fruição artística. Nessa discussão, o artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser abordado: "Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de participar do processo científico e de seus benefícios"[1]. Ressalte aos alunos que, ao realizar atividades como a que foi proposta, eles estão exercendo seus direitos.

Para você acessar

Textos explicativos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/textos-explicativos/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Página da ONU que disponibiliza comentários explicativos sobre cada artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Convide-os, então, a realizar o *slam*, a produzir o *blog* e monitorá-lo para assim melhor divulgar e promover os direitos humanos. Explique-lhes que os *slams* são campeonatos de poesia falada, solicitando a eles que assistam a vídeos, leiam artigos, *blogs* e matérias sobre *slams* para que se apropriem de seu formato. Sugira, por exemplo, que conheçam o *slam* das Minas e a Festa Literária das Periferias. Se for possível, peça que compareçam a um *slam*, compartilhando a experiência depois com toda a classe. É possível também propor uma comparação entre o repente e o *slam*, de modo a ressaltar as especificidades da poesia falada no contexto da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Para você ler

***A performance na cantoria nordestina e no* slam**

Tiago Barbosa Souza. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.

Nesta pesquisa, o autor identifica e explicita as semelhanças e as diferenças entre o *slam* e o repente, expondo as origens, as características e as formas de exposição desses dois gêneros textuais e de comunicação.

[1] ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC, 2009, p. 14-15. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020

Ao longo de toda a atividade proposta neste *Coletivo em ação*, será importante que você atue na mediação e orientação dos alunos. Estimule-os ao protagonismo, fazendo com que prevejam os materiais necessários para realizar e registrar o *slam*, construir o *blog* e planejar as tarefas extraescolares. Ofereça-lhes apoio e os acompanhe no que for preciso, considerando para isso a necessidade de, pelo menos, quatro aulas: uma para apresentação e organização inicial; outra para realização do *slam*; outra para acompanhamento da montagem do *blog*; e a última para apresentação dos resultados.

Cada grupo será responsável por inserir a experiência de seus membros no *slam*, com destaque para a mensagem que querem transmitir sobre direitos humanos. A proposta é a de que a turma elabore um *blog* com as experiências de todos os grupos. Isso implica um trabalho coletivo que envolverá a troca entre os grupos.

Cuide para que todos eles tenham recursos digitais disponíveis para a produção. Se for o caso, providencie equipamentos junto à escola ou organize formas de compartilhamento dos equipamentos necessários. Sublinhe sempre o uso responsável de imagens e depoimentos, ressaltando valores éticos. Combine com os alunos uma data para a finalização e a apresentação do *blog*, elaborando um cronograma.

Etapa 1

Os grupos devem enfatizar no conjunto dos direitos humanos um tema específico. As poesias podem ter um teor de crítica ao desrespeito aos direitos humanos, elogios a iniciativas que promovam tais direitos ou demandas e reivindicações por sua efetivação. As inquietações dos jovens, provenientes de sua realidade, contexto social e vivências, devem estar presentes na poesia. É importante que a liberdade de expressão seja um princípio adotado, bem como o respeito ao próximo e a responsabilidade ética.

Etapa 2

Os grupos devem compartilhar suas poesias por meio de um *slam*, cuja apresentação deve ser de até 3 minutos, na qual não se utilizam músicas de fundo, adereços e objetos, pois ela deve estar centrada na poesia falada, na entonação e no movimento corporal – produtores de interação com o público. Ressalte que neste momento há liberdade para improvisos, embora seja esperado que o *slammer* considere as discussões feitas em grupo. Oriente os alunos sobre a importância da espontaneidade durante a *performance* no *slam*. Na "batalha de poesias", os movimentos corporais e as entonações, entre outros fatores, são parte da estratégia para cativar o público. Combine previamente com os grupos quem serão os jurados – recomendam-se pessoas do ambiente escolar ou extraescolar.

Etapa 3

Os grupos devem registrar em áudio, vídeo e fotografias as apresentações a fim de disponibilizá-las em um *blog*.

EM MODERNIZAÇÃO

Para isso, deverão munir-se de materiais adequados e previamente testados. A qualidade das gravações relaciona-se com as características do local em que o *slam* ocorrerá. Assim, na escolha da localização do evento, atente para as condições de iluminação e os níveis de ruído e verifique se há disponibilidade de tomadas elétricas. Destaque aos alunos que os registros devem ser feitos e utilizados com respeito em relação aos colegas *slammers* e a todos os demais.

Etapa 4

O tratamento das informações, a seleção dos registros e a elaboração do pequeno texto devem ser feitos com responsabilidade ética, tendo em vista, além de expressar a participação do grupo no *slam*, a divulgação e a promoção dos direitos humanos. É fundamental que a seleção seja consensual, implicando diálogos e acordos entre os membros do grupo. O texto deve ser coletivo e sintético, visando ressaltar a mensagem em prol da efetivação dos direitos humanos. Uma vez que o texto será incluído no *blog*, sua linguagem deverá adequar-se ao estilo do meio de comunicação em que ele será divulgado. Apoie a elaboração do texto apresentando-se disponível para que possíveis dificuldades sejam superadas. Verifique o cumprimento do cronograma, chamando a atenção para sua importância.

Etapa 5

Há diversas plataformas para a criação de *blogs*. Pesquise algumas delas previamente. Sua experiência será importante para sugerir aos alunos algumas opções e juntos decidirem qual delas utilizar. Todos os grupos deverão aprender sobre as etapas de confecção de um *blog*. Geralmente as plataformas exigem inscrição prévia. Cuide para que todos os grupos tenham a senha e possam, dessa forma, ter acesso ao gerenciamento do *blog*. Uma vez inscritos, escolham o *layout* da página, criem e publiquem *posts*, organizem os temas por categorias, adicionem vídeos, fotos, áudios. Insiram recursos para compartilhar o *blog* com outras redes sociais. Solicite que cada grupo insira uma postagem. Peça aos alunos que comentem os *posts* dos demais grupos. Ressalte, mais uma vez, a necessidade de agir de modo respeitoso e ético em relação aos colegas.

Compartilhamento

Providencie um projetor para que, a cada apresentação na mídia, todos possam ver o *blog* conjuntamente. Promova uma conversa sobre a realização da atividade, pedindo a cada grupo que faça um balanço da experiência.

Em seguida, proponha que realizem a análise de métricas do *blog*, utilizando para isso ferramentas de mensuração do número de visitantes e a frequência destes na página, o que pode ser realizado por meio de alguns *softwares* gratuitos. Pesquise alguns deles e apresente-os aos alunos para juntos decidirem qual será utilizado.

Explique a eles que as métricas são comumente usadas na vida cotidiana e constituem-se em mensurações que permitem quantificar, por exemplo, características e tendências. A mensuração é realizada quando, por exemplo, se deseja ampliar o número de visitas ao *blog*, sendo útil para conhecer as características dos visitantes, os temas que mais chamam a atenção na página, as postagens que mais atraíram comentários, o tamanho das conversas nos *posts* etc. Essas informações auxiliam na tomada de decisões para o gerenciamento e a otimização da comunicação.

Entre as métricas utilizadas estão: *posts* mais visitados; tempo de visitação; quantidade de exibições ou visualizações; localização dos visitantes por país ou região; quantidade de inscritos; taxas de visitantes e de novos visitantes; quantidade de "favoritamentos", de comentários, de interações por mensagem, de "retweets" e de *posts* visitados por cada usuário.

Peça a cada grupo que analise um tipo específico de métrica para o *blog* que criaram. Os resultados da análise devem servir para a formulação de estratégias de aumento do número de visitantes do *blog*. Essas estratégias serão executadas pelos grupos, e, posteriormente, os resultados deverão ser avaliados em conjunto pela turma. Tenha em vista incentivar os alunos a manter a edição e a atualização do conteúdo do *blog* para torná-lo atrativo, ampliando sua divulgação.

Avaliação

Convém que a avaliação seja processual e formativa, de modo que possibilite a observação do engajamento e comprometimento dos alunos em cada etapa da atividade. Verifique se as competências e as habilidades destacadas foram exercitadas. Para isso, atente ao uso consciente das tecnologias digitais, avaliando se os alunos assumiram papel protagonista na produção. Observe se utilizaram os conhecimentos estudados ao longo do volume, empregando métodos científicos de modo crítico e criativo na busca e seleção de informações.

Durante a avaliação da atividade, certifique-se de que o resultado está compatível com a proposta inicial de produção de poesias faladas, compartilhamento do *slam* por meio do *blog* e estudo das métricas dessa mídia social para o planejamento de estratégias de divulgação.

Ofereça devolutivas sobre o desempenho dos alunos ao longo da atividade, favorecendo o entendimento da avaliação como orientação do que pode ser feito para o melhor desenvolvimento de alguma competência ou habilidade e da aprendizagem.

Ao fim do processo, forneça uma ficha de avaliação para o grupo e outra para cada aluno. A primeira será útil, entre outros aspectos, para identificar o que pode ser melhorado na atividade se, porventura, ela for repetida em outra ocasião. A segunda oportuniza o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania, pois a autoavaliação é promotora de autoconhecimento, ferramenta essencial para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões e agir de modo responsável consigo mesmo e coletivamente. As fichas a seguir são uma sugestão para essa etapa. Faça as adequações que forem necessárias à realidade da turma com a qual você está trabalhando.

REPRODUÇÃO

Ficha de avaliação para o grupo			
Nome dos membros do grupo:			
Para cada afirmação a seguir, assinalem a coluna correspondente à avaliação do grupo	**Sim/ sempre**	**Talvez/ às vezes**	**Não/ nunca**
1. O *slam* e o *blog* refletem interesses comuns aos membros do grupo.	MODELO	MODELO	MODELO
2. Houve solidariedade e cooperação de todos os membros do grupo na elaboração do *slam* e do *blog*.	MODELO	MODELO	MODELO
3. A criação poética, as *performances* no *slam* e as definições das tarefas para a construção do *blog* se deram com base no diálogo e na cooperação entre os membros do grupo.	MODELO	MODELO	MODELO
4. A pesquisa das métricas, a seleção crítica e a síntese de informações sobre o *blog* foram realizadas com a cooperação de todos os membros do grupo, que encaminharam estratégias de divulgação da página.	MODELO	MODELO	MODELO
5. O grupo valorizou e agiu com responsabilidade ética diante dos princípios dos direitos humanos, contribuindo para sua promoção.	MODELO	MODELO	MODELO
6. Os recursos e os equipamentos digitais foram utilizados com responsabilidade, e eventuais problemas técnicos foram superados.	MODELO	MODELO	MODELO
7. A montagem final do *blog* foi feita com base no diálogo e teve como referência os objetivos do grupo.	MODELO	MODELO	MODELO
8. O grupo considera positiva a experiência de produzir um *slam* e um *blog* e de realizar a pesquisa analítica de métricas de mídias sociais para aprender a compartilhar informações sobre um tema por meio do 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 aos membros do grupo que fortalecessem seus vínculos entre si e com a comunidade.	MODELO	MODELO	MODELO

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

MODELO MODELO MODELO

MODERNA

Ficha de autoavaliação para o aluno

Nome do aluno: _____

Para cada afirmação a seguir, assinale a coluna correspondente a 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 e dos outros grupos, buscando e compartilhando a solução e a superação de dificuldades ou problemas.			
3. Cumpri as tarefas que assumi no prazo estabelecido.			
4. Apliquei e aprofundei os conhecimentos estudados ao longo do semestre.			
5. Pesquisei e valorizei o respeito aos direitos humanos no contexto social em que me insiro.			
6. Aprendi e utilizei de maneira ética e responsável os recursos e os equipamentos digitais.			
7. Gostei de realizar um *slam*, de construir um *blog* de modo colaborativo e de realizar a análise de métricas sobre essa mídia social.			
8. Tratei de modo responsável e ético as pessoas que contribuíram para a execução da atividade.			
9. Senti-me valorizado e representado no decorrer da atividade.			
10. Contribuí para a difusão de informações úteis de modo a cooperar com a comunidade em que vivo.			

Observações sobre minha participação no processo de realização da atividade (O aluno deve expor o significado pessoal de sua participação na atividade, considerando aspectos negativos e positivos do próprio desempenho.)

MODERNA

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e mais informações sobre *slams*, *blogs* e mídias digitais, sugere-se a leitura das referências a seguir.

ARAÚJO, Michele C. M. U. de. *Potencialidades do uso do* blog *em educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14350>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CHAMUSCA, Marcello; CARVALHAL, Márcia. *Comunicação e* marketing *digitais*: conceitos, práticas, métricas e inovações. Salvador: Edições VNI, 2011.

D'ALVA, Roberta E. Slam: voz de levante. *Rebento*, São Paulo, n. 10, p. 268-286, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360>. Acesso em: 11 jul. 2020.

DIAS, Raíssa de A. Slam *resistência e as microterritorializações urbanas*. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3885>. Acesso em: 11 jul. 2020.

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

Ética, cidadania e direitos humanos

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

Júlio César Soriano Moysés
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador.

Lucas Mello Carvalho Ribeiro
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Psicologia do Centro Universitário FAESA (campus Vitória).

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Fernanda Pereira Righi

Edição de texto: Ana Patricia Nicolette, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Camila Cristina Duarte, Carlos Vinicius Xavier, Felipe Khouri Barrionuevo, Janaina Batini, José Maurício Ismael Madi Filho, Letícia de Oliveira Raymundo, Sandra Machado Ghiorzi

Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem

Preparação de texto: Denise Ceron, Maria Alice Gonçalves

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: Ana Paula Felippe, Beatriz Rocha, Cecilia Setsuko, Inaya Oliveira, Leila dos Santos, Mônica Surrage, Rita de Cássia Sam, Simone S. Garcia

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Elizete Moura Santos, Odete Ernestina Pereira

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 **Fundamentos da ética e da cidadania** **12**

1. Ética e cidadania 13
2. Ética dos deveres 18
3. Determinismo e liberdade 22
Analisando – *A cidadania como liberdade* 24
Atividades 25

Capítulo 2 **Direitos humanos** **26**

1. Introdução à ideia de direitos humanos 27
2. A ideia de justiça 28
3. O Iluminismo e os direitos humanos 32
4. Direitos humanos hoje: as críticas à crença desmedida na razão e o legado iluminista 34
Diversas óticas – *A educação para os direitos humanos* 36
Atividades 37

Capítulo 3 **Autoritarismo e populismo na América Latina** **38**

1. A Era Vargas 39
2. Populismo no Brasil e o período democrático 47
Analisando – *O discurso de Getúlio Vargas na carta-testamento* 49
3. O populismo na América Latina: o caso do México e da Argentina 55
Atividades 58

Capítulo 4 **Ditaduras na América Latina** **60**

1. A ditadura civil-militar no Brasil 61
Analisando – *A censura prévia* 70
2. A América Latina e os regimes militares 75
3. A cidadania e o direito à memória 80
Atividades 82

Capítulo 5 **Desigualdades sociais e igualdade de direitos** **84**

1. Estratificação e mobilidade sociais 85
2. Cidadania e direitos 88
Diversas óticas – *Direitos sociais no Brasil* 90
3. A questão da pobreza 91
4. Exclusão social e capitalismo 93
Analisando – *Desigualdade social e concentração de renda* 94
5. Globalização, desigualdade e diversidade 95
Atividades 97

Capítulo 6 **Urbanização e direito à cidade** **98**

1. A cidade, o urbano e a urbanização 99
2. O processo de urbanização capitalista 101
Analisando – *A importância das imagens de satélite para a avaliação da expansão urbana* 105
3. O direito à cidade e suas dimensões 106
Infográfico – *Urbanização, poluição e impactos socioambientais* 118
Atividades 120

Capítulo 7 **Preconceito, discriminação e violência** **122**

1. Discriminação e preconceito 123
2. Minorias sociais e ações afirmativas 126
3. Violência 127
4. Motivos da exclusão social 132
Atividades 133

Capítulo 8 **Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais** **134**

1. O fenômeno migratório 135
Analisando – *Modelo de risco de deslocamento por desastres* 142
2. As políticas e as barreiras anti-imigração 143
3. Migrações internacionais na Europa 147
Diversas óticas – *Política para migração* 148
4. Migrações Sul-Sul 149
Atividades 154

Coletivo em ação – Slam*: a poesia da juventude* **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 três conceitos essenciais às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: *ética*, *cidadania* e *direitos humanos*. Além disso, conhecerá alguns processos históricos em que esses conceitos foram colocados à prova, como o da alternância entre períodos ditatoriais e populistas na América Latina, e experiências populares de conquista e reconquista de direitos sociais e políticos. Você também estudará questões relativas ao direito à cidade e às desigualdades sociais, principalmente as que envolvem a pobreza e a exclusão social. Por fim, será convidado a refletir sobre as tendências e os desafios dos fluxos populacionais contemporâneos, que reforçam a importância da defesa dos direitos humanos.

Quais são os objetivos desse estudo?

- Compreender a ligação entre ética e cidadania na Grécia antiga, assim como as transformações desses conceitos na modernidade.
- Apropriar-se da história dos direitos humanos, reconhecendo sua importância para o exercício digno da existência humana e conhecendo as maneiras de defendê-los.
- Analisar a experiência sociopolítica no Brasil e em outros países da América Latina, para entender as culturas políticas que se formaram com a industrialização e a urbanização, e refletir sobre as ideias de populismo e de paternalismo.
- Compreender a instauração de ditaduras na América Latina e os impactos sociais e culturais dos regimes autoritários, relacionados principalmente à violação dos direitos humanos.
- Avaliar criticamente o fenômeno da desigualdade social com base em teorias da estratificação social, refletindo sobre os direitos humanos no contexto da globalização.
- Caracterizar a urbanização, discutindo os desafios e os problemas socioeconômicos decorrentes de sua intensificação, os quais comprometem o direito à cidade.
- Considerar a necessidade da promoção da igualdade, da alteridade e da equidade na busca por um mundo mais plural e tolerante.
- Problematizar a questão dos deslocamentos populacionais da atualidade, destacando a atuação dos organismos multilaterais e das organizações de ajuda humanitária.
- Organizar um *slam* e, com base nessa experiência, produzir um *blog* que expresse a importância do respeito aos direitos humanos.

Qual é a importância desse estudo?

Na vida em sociedade, em que se entrelaçam questões individuais e coletivas, é importante compreender o papel da *ética*, da *cidadania* e dos *direitos humanos*.

A noção de cidadania, entendida como a condição de uma pessoa que tem direitos e deveres, tem origem na democracia ateniense da Antiguidade. Vinculam-se a esse conceito o desenvolvimento da filosofia e as preocupações éticas, além da ideia de liberdade, que fundamenta os direitos humanos, os quais se baseiam no princípio da dignidade humana, que envolve a integridade física, psíquica, afetiva, intelectual e existencial.

O exercício da cidadania, portanto, deve ser pautado pela ética e pela compreensão da importância do respeito aos direitos humanos e de sua adoção ativa no cotidiano, tanto no combate às violações e às desigualdades quanto na luta por direitos sociais, políticos e civis.

A construção de uma sociedade em que os direitos de todos sejam respeitados e garantidos depende da superação de preconceitos e de qualquer tipo de discriminação e intolerância entre pessoas, grupos sociais e povos.

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, 2, 3, 4 e 5
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, 2, 5, 6, 7 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.	2, 4 e 6
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.	3, 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.	2, 5 e 7
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.	2 e 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, 2, 3, 4, 6 e 7
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.	1
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, 2, 3, 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.	1, 2, 3 e 6

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, 2, 3 e 4
(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, 2, 3, 4, 5 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.	3 e 4

Continua

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

Continuação

(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, 2 e 6
(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, 2 e 6
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.	6 e 8
(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.	3 e 5
(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).	2 e 3
(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.	3 e 8
(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.	6
(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.	6 e 8
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	**Capítulos**
(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.	6
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	4
(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.	4 e 6
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	**Capítulos**
(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.	3
(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.	4

Continua

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

MODERNA

Continuação

(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.	3
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.	1, 3 e 8
(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, 3, 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, 2, 4, 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.	1 e 3
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.	3, 4, 5 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.	3 e 4
(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.).	1 e 3
(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.	2, 4 e 8
(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.	2, 4, 5, 6, 7 e 8
(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.	2, 5 e 6

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	EM13CNT205, EM13CNT206 e EM13CNT207	5, 6 e 8
Linguagens e suas Tecnologias	1, 2, 3 e 6	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG303, EM13LGG305 e EM13LGG602	2, 3, 4, 5, 6 e 7
Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa)	1, 2 e 3	EM13LP15, EM13LP25 e EM13LP27	1, 2 e 8

* A redação de cada competência e habilidade pode ser consultada na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 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

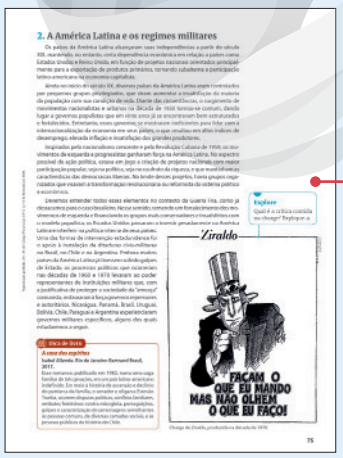
No início de cada capítulo, são propostas algumas questões que mobilizam os conhecimentos prévios e o levantamento de opiniões e hipóteses.

Dica

Esse boxe contém sugestões de livros, filmes e *sites* que complementam o estudo dos conteúdos.

Reflita

Propõe questões que incitam o debate e a reflexão sobre os conteúdos estudados.



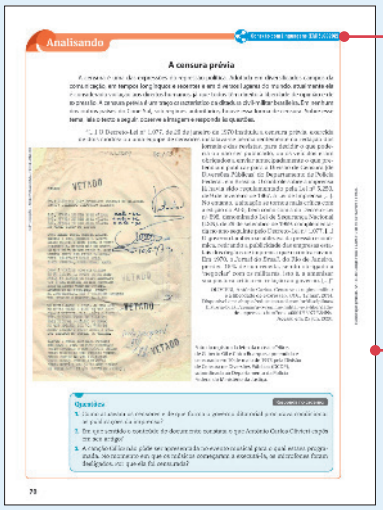
Explore

Propõe questões que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos, imagens, mapas e gráficos.

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.



Conexão com...

Esse ícone indica conexão com outras áreas do conhecimento.

Analisando

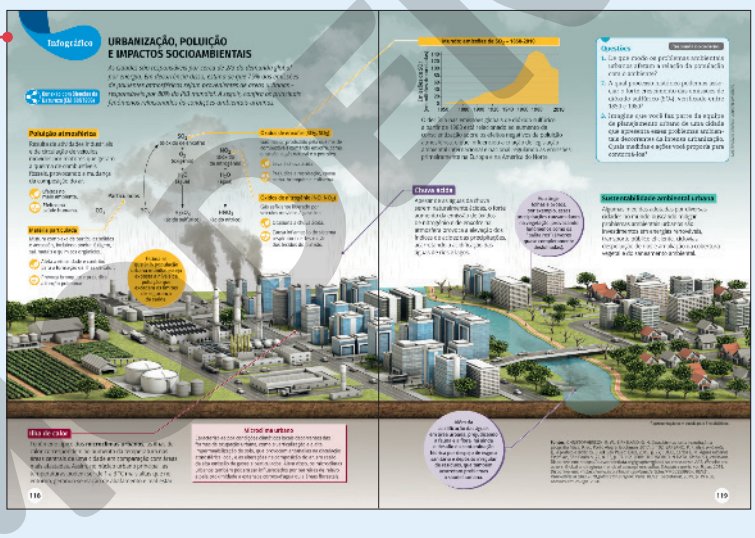
Essa seção estimula a análise e a interpretação de diferentes fontes (textos e imagens).

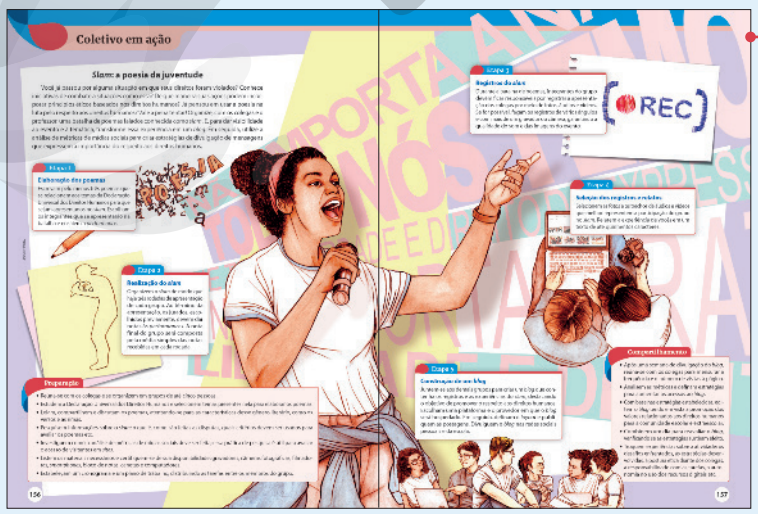
Atividades

Diversas atividades que mobilizam processos de identificação, análise, interpretação, comparação, abstração, argumentação, entre outros, além de estimularem práticas de pesquisa.

Infográfico

Esse recurso gráfico-visual 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.

Primeiras reflexões

Você sabe o que é cidadania? O que são direitos? Todos os seres humanos possuem direitos? Que direitos devem valer para todos? Que direitos devem ser restritos a determinados grupos?

A Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, foi elaborada com a participação de vários setores da sociedade. Esse documento, que ficou conhecido como Constituição Cidadã, determinou a garantia, pelo Estado, de direitos civis, políticos e sociais a todos os brasileiros.

Você acha que esses direitos são respeitados? Como garantir a uma pessoa o bem-estar e a inclusão social, independentemente de sua origem, cor, classe social, idade e gênero, no contexto brasileiro atual?

Observe a imagem reproduzida nestas páginas. Ela mostra uma criança escrevendo seu próprio futuro, representado na lateral superior da imagem pela mulher adulta atuante, que se comunica e se integra às dinâmicas da vida urbana. O que é necessário para garantir o futuro de crianças, adolescentes e jovens? Você já refletiu sobre o seu futuro? O que você espera dele? A Constituição assegura aos jovens o direito à educação e à profissionalização, além da dignidade, do respeito e da liberdade. Em sua opinião, os seus direitos estão garantidos?

Refletir sobre essas questões é essencial para encontrar formas de agir com ética e solidariedade, promovendo o respeito aos direitos humanos e a construção de uma sociedade justa e igualitária, tanto no presente quanto no futuro.

***Escrevendo o futuro*, pintura de Ananda Nahu, 2017.**

ACERVO ANANDA NAHU/ BLOOMBERG NOTÍCIAS

CAPÍTULO

1 Fundamentos da ética e da cidadania

© ALEXANDRE BECK

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.

Conversa inicial

A tirinha reproduzida nesta página apresenta alguns termos estreitamente ligados à ética e à cidadania. A noção de liberdade pressupõe que temos o poder de escolher não só agir, mas também que tipo de ação desempenharemos: boa ou má, justa ou injusta, entre outras qualificações possíveis. Esse tipo de discussão faz parte do campo conhecido como ética.

Você já percebeu o quanto nossas ações envolvem todo o contexto em que estamos inseridos? Isso acontece porque somos seres gregários, ou seja, não vivemos sozinhos. Nossos direitos e deveres no interior de uma comunidade correspondem a questões concernentes à ideia de cidadania.

Neste capítulo, analisaremos de que forma ética e cidadania estavam ligadas na cidade-Estado de Atenas no período em que houve o advento da filosofia ocidental, assim como as transformações que as preocupações éticas sofreram ao longo do tempo.

1. Em que sentido afirma-se na tirinha que podemos renascer? Você concorda com essa ideia?
2. Em sua opinião, qual é a importância da liberdade para a ética e para a cidadania?

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

MODERNA

1. Ética e cidadania

Toda reflexão sobre **ética** é, em alguma medida, uma reflexão sobre qual seria a melhor maneira de *viver em comunidade*. Podemos compreender a ética como a parte do pensamento filosófico que reflete sobre princípios e valores que orientam o comportamento humano e que estão presentes em qualquer realidade social. Investigar se um comportamento é adequado ou inadequado, que ações podem ser entendidas como boas ou más, são atitudes que se referem ao campo da ética.

Essa preocupação diz respeito à comunidade porque só posso agir bem ou mal em relação a pessoas que são, direta ou indiretamente, afetadas por minhas ações e que partilham comigo determinado conjunto de valores. Um indivíduo isolado, apartado de todo convívio, estaria condenado a uma existência aquém da moralidade. É no interior de um corpo social que se definem as regras do certo e do errado. Há, portanto, uma implicação mútua entre a busca pela vida boa e a busca pela melhor forma de organização política, ou seja, entre a ética e a **cidadania**, entendida como a condição de uma pessoa que faz parte de uma comunidade política e que detêm direitos e deveres. Cada sociedade institui seus próprios costumes e estabelece os parâmetros que irão orientar seus membros na construção de uma vida feliz.

Essa relação íntima entre ética e cidadania pode ser identificada com especial clareza nos primórdios da filosofia ocidental. O surgimento da discussão filosófica a respeito das questões referentes ao bem e ao mal é, efetivamente, indissociável de uma nova forma de sociabilidade e participação em decisões coletivas. A filosofia e a ética são inseparáveis do advento da *democracia* no panorama político grego.

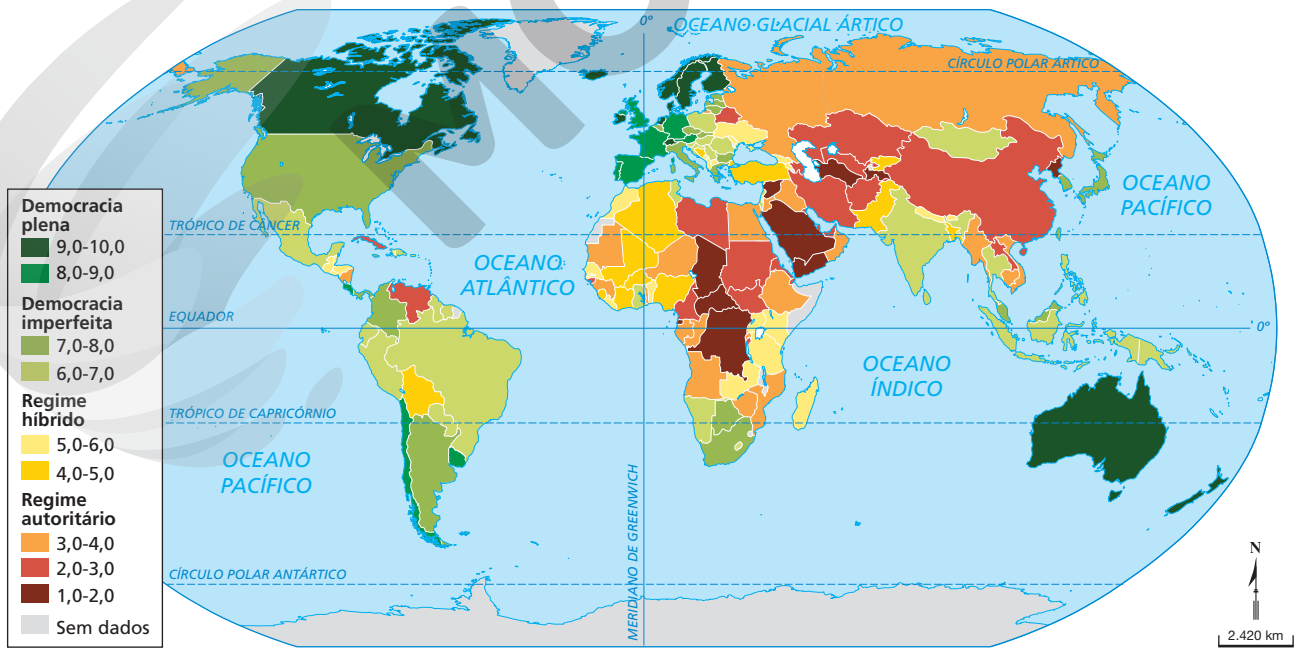
O cidadão da pólis grega

A democracia ateniense estava estruturada na diferenciação entre cidadãos e não cidadãos: apenas homens livres adultos nascidos em Atenas, filhos de pais atenienses, dispunham do título de cidadão e dos direitos a ele associados. A cidadania grega fundamenta-se, então, na desigualdade.

No âmbito restrito da atividade política, contudo, reina uma absoluta igualdade. Os cidadãos atenienses submetem-se igualmente às leis elaboradas e referendadas em assembleias públicas, nas quais cada um deles tem igual direito à palavra. A igualdade política se efetiva, assim, como autonomia. Isto é, os cidadãos são, eles próprios, responsáveis por construir as normas segundo as quais a vida comunitária deve ser conduzida.

Apesar de a história da cidadania ser antiga, ela não é uma constante: ainda hoje milhões de pessoas não têm acesso a ela ou não podem exercê-la plenamente, pois vivem sob regimes pouco democráticos ou autoritários. O mapa a seguir mostra o índice de democracia no mundo, que considera critérios como processo eleitoral e pluralismo, participação política, funcionamento do governo e liberdades civis, atribuindo notas de 0 a 10. A observação dos dados revela que há muito a ser conquistado no que concerne à cidadania.

MUNDO: ÍNDICE DE DEMOCRACIA – 2019



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: Democracy Index 2019. *The Economist*. Disponível em: <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>. Acesso em: 18 jun. 2020.

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

MODERNA

As leis são construções humanas

A compreensão da autonomia como princípio fundamental do fazer político é, por sua vez, consequência de uma mudança na compreensão das relações humanas na Grécia antiga. Se os cidadãos devem deliberar sobre os princípios norteadores de suas ações e da administração pública, é porque a convicção em uma origem transcendente das leis foi profundamente amenizada. Ou seja, os seres humanos passaram a questionar a ideia de que o certo ou o errado eram definidos por deuses ou por algum princípio superior. Só pode haver democracia porque os cidadãos começam a se enxergar como os principais autores de seus destinos, pois sobre eles recai a autoridade soberana para decidir os rumos da pólis. As regras do jogo democrático são autoimpostas. As leis civis não são um legado definitivo dos ancestrais nem uma prescrição inquestionável dos deuses, mas produtos da convenção humana.

Os cidadãos, uma vez responsáveis por elaborar as próprias leis, são constantemente confrontados com a necessidade de debater coletivamente sobre a fundamentação delas, buscando uma justificativa razoável para suas escolhas. A cidadania envolve, desse modo, um contínuo questionamento, bem como o confronto de pontos de vista distintos. As assembleias públicas são atravessadas por indagações diversas. Essa lei é boa ou má? Ela promove o bem comum e a justiça?

Essa tendência interrogativa inerente à vivência democrática constituiu um solo fértil para o desenvolvimento da filosofia.

RONINNW/SHUTTERSTOCK

Estátua da deusa Têmis localizada em Brest, Bielorrúsia. Foto de 2019. Têmis era, na mitologia grega, a segunda esposa de Zeus, responsável pelas leis eternas. Ela representa a justiça, que deve colocar-se acima das paixões humanas: por esse motivo, seus olhos são vendados e ela segura uma balança.

A filosofia na pólis

A cidade-Estado grega foi uma condição determinante para a emergência do saber filosófico. Mais especificamente, a **pólis democrática**. Alguns autores, como o filósofo grego Cornelius Castoriadis (1922-1997), afirmam que filosofia e democracia apresentam a mesma substância. Cabe, então, perguntar: quais elementos são capazes de aproximar essas duas instâncias? O que sustenta a grande intimidade entre elas?

O filosofar é, antes de tudo, uma atitude. Uma inclinação permanente para o questionamento e a investigação. O filósofo é aquele que se recusa a aceitar as coisas como elas são e rechaça os argumentos de autoridade. Anima-o uma ação indagativa, crítica, uma disposição para confrontar as diferentes opiniões vigentes sobre determinado assunto e avaliar seus méritos e insuficiências. Por isso, o diálogo se impõe como a forma por excelência do exercício filosófico. Aliás, o próprio pensamento, matéria-prima da filosofia, apresenta uma característica dialógica. O movimento de *volta da consciência sobre si* que caracteriza o pensar opera uma cisão no interior do sujeito pensante, um corte que o desperta para a diferença que o habita. Quando penso, estabeleço um diálogo silencioso comigo mesmo, uma confrontação entre os diferentes pontos de vista que sou capaz de abrigar em mim. O pensamento é um convite à alteridade, uma abertura ao outro.

Assim, antes de se constituir como uma doutrina registrada em textos, a filosofia é um modo de viver pautado em um incansável exame de si e das instituições humanas. Isso explica o fato de o ateniense Sócrates (c. 470-399) ter sido considerado um dos maiores filósofos, apesar de jamais ter deixado suas reflexões por escrito.

Dialógico: em forma de diálogo.

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

Mas como tudo isso se relaciona com a democracia? Vimos que a autonomia é um dos fundamentos do regime democrático e que a tarefa de conceber as normas reguladoras da vida em comum leva os cidadãos a uma frequente indagação sobre tais regras. Eles devem ser capazes de justificá-las, de explicar por que se deve obedecê-las, de defendê-las frente a opiniões contrárias. Assim, o estado de espírito que desencadeia a investigação filosófica faz parte da rotina democrática. Ambas as atividades se realizam por meio da indagação e envolvem o embate de ideias, a deliberação sobre alternativas em disputa. O cotidiano na assembleia pública funcionaria como uma espécie de preparação para a filosofia. O indivíduo habituado a questionar, por exemplo, se determinada lei é justa ou injusta, logo se sentirá estimulado a responder uma questão mais ampla, propriamente filosófica: o que é a justiça? Essa é uma típica pergunta socrática.

As perguntas de Sócrates

Pelo fato de Sócrates não ter deixado nada escrito, conhecemos seu pensamento por meio de outras fontes, como seus discípulos Xenofonte (c. 431-354 a.C.) e Platão (c. 428-347 a.C.), além de ter sido personagem de peças cômicas do dramaturgo Aristófanes (c. 447-385 a.C.), que o apresentava de maneira satírica.

No diálogo *Apologia de Sócrates*, Platão faz um relato da vida de Sócrates, uma existência que se confunde com o exercício da filosofia. Ele explica o início de sua atividade do seguinte modo: certo dia, seu amigo Querofonte consultou um oráculo no templo do deus Apolo em Delfos e perguntou se existia algum ser humano mais sábio que Sócrates. A pítia lhe respondeu que não. Sócrates ficou intrigado com essa revelação, e não quis acreditar, pois não se considerava sábio. Ele foi então consultar as pessoas que tinham fama de sábias: primeiro os políticos, em seguida os poetas e, por último, artesãos e técnicos. A sua conclusão foi a de que esses indivíduos julgavam possuir conhecimento, mas na verdade ignoravam muitas coisas. Sócrates, diferentemente, não julgava saber aquilo que ignorava, e compreendeu que sua sabedoria consistia em reconhecer a própria ignorância.

Oráculo: resposta da divindade a quem a consultava na Antiguidade.

Pítia: sacerdotisa do deus Apolo que pronunciava os oráculos em Delfos.

A ignorância refere-se, sobretudo, a assuntos morais. Questões como "o que é o bem?", "o que é coragem?" estão no rol das preocupações socráticas. Ele não buscava que lhe listassem algumas ações corajosas, por exemplo, mas que lhe esclarecessem o *conceito* de coragem. Colocando-se na posição daquele que ignora, ele questiona o interlocutor que se acredita detentor de um saber para mostrar, com hábeis perguntas, que o outro não consegue responder, que o interlocutor fora imprudente ao acreditar conhecer aquele assunto. Trata-se da *ironia* socrática, pela qual ele desmonta as certezas dos supostos sábios. A declaração de ignorância de Sócrates pode ser entendida também como um artifício pedagógico para denunciar falsos saberes. Muitas vezes, os diálogos não chegavam a uma conclusão, pois ficavam num impasse. São os chamados *diálogos aporéticos*, ou seja, sem saída (*aporía*, em grego).

NOVA VERANDA 2010/ALBUM/FOTOARENA

Cartaz de divulgação da série de televisão espanhola *Merlí*, que estreou em 2015. Merlí, ao centro, é um professor de filosofia que, tal como Sócrates, faz dela um modo de vida, incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.

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

MODERNA

A morte de Sócrates, pintura de Jacques-Louis David, 1787. Sócrates foi acusado de corromper a juventude ateniense e negar os deuses da cidade, tendo como pena a condenação à morte pela ingestão de cicuta, bebida extraída de um vegetal extremamente venenoso. Esses acontecimentos são relatados na *Apologia de Sócrates*, de Platão.

Maiêutica e conhecimento de si

Em diálogos mais tardios de Platão, Sócrates apresenta ainda outro papel ao conversar com os interlocutores: trata-se da maiêutica, que vem da palavra grega para designar "parto" (*maieuseôs*). É como se o filósofo fosse um "parteiro" das ideias daqueles com quem dialogava e afastasse o conhecimento opinativo e falso, fazendo com que eles encontrassem em suas almas o conhecimento verdadeiro.

O questionamento colocado por Sócrates a seus interlocutores é chamado refutação, ou seja, um procedimento argumentativo entre um questionador e um respondente, pelo qual as noções são submetidas a exame. A prática da refutação chega a se confundir com a filosofia no pensamento de Sócrates, pois a filosofia é compreendida como o contínuo exame de si próprio e do outro. A frase "Conhece-te a ti mesmo", inscrita no templo de Apolo, designa um processo, de acordo com Sócrates, fundamental para o conhecimento, que só pode se realizar por meio da refutação. Só o exame de nós mesmos e dos demais poderia nos livrar da ignorância, fonte de todo o mal, e nos encaminhar em direção a uma boa vida. Como afirma Sócrates na *Apologia*, uma vida sem exame não vale a pena ser vivida.

Isso mostra como sua filosofia estava inevitavelmente relacionada a um modo de viver, apresentando um caráter profundamente ético.

Aristóteles e a preocupação com o bem viver

Com efeito, grande parte dos movimentos filosóficos da Antiguidade professavam um modo de vida. Mais do que um conhecimento desinteressado do real, o saber ali cultivado servia como guia de ação. A filosofia era vivida. Inclusive, é possível sintetizar as divergências entre diversas escolas de pensamento gregas por meio das diferentes respostas dadas por elas à pergunta sobre o bem viver.

Nesse contexto, entende-se que os modos para se encaminhar em direção a uma boa vida podem ser aprendidos e aprimorados, o que requer, além da racionalidade, práticas e ações por meio das quais os sujeitos conduzirão a sua existência individual e comunitária. Independentemente do que cada escola filosófica prescreve e do ideal de vida apontado como aquele a ser atingido, o objetivo consiste em conquistar a felicidade. Vamos abordar esse aspecto com mais detalhes.

Dentre as diversas doutrinas éticas da Antiguidade clássica, aquela desenvolvida por Aristóteles (384-322 a.C.) é, certamente, uma das mais influentes. O primeiro ponto a se destacar sobre a ética aristotélica é seu caráter *teleológico* ou *finalista*. Para ele, tanto os entes naturais como as ações humanas são orientadas para um fim. Quando agimos, sempre aspiramos a um bem. Estes fins estão, além disso, sujeitos a uma gradação. Existem bens intermediários, que servem de meio para que se alcance uma finalidade que lhes é exterior, mas existe também um bem absoluto, incondicionado. Trata-se da finalidade última das ações, da destinação mais elevada de uma existência.

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

Para Aristóteles, o bem supremo a que o ser humano pode almejar é a **felicidade** (*eudaimonia*). Um conceito que merece maior esclarecimento, pois a concepção aristotélica de felicidade é bastante distinta do significado que hoje atribuímos ao termo. Na contemporaneidade, a felicidade é geralmente vinculada a um estado de contentamento físico e psicológico, a uma sensação pessoal de bem-estar e de satisfação com as próprias escolhas. Há, ainda, quem associe a felicidade aos prazeres que podem ser alcançados por meio do consumo. Não são esses, de modo algum, seus significados na filosofia aristotélica. Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles argumenta que a felicidade é certa atividade da alma de acordo com a perfeita virtude em uma vida completa.

Essa definição traz duas implicações: a felicidade está entrelaçada à virtude e ela não é o resultado momentâneo de atos isolados, mas requer a prática sistemática de ações virtuosas. A busca pela felicidade é uma atividade duradoura, abrange o tempo de uma vida. Confirma-se, assim, que a ética aristotélica diz respeito a um modo de ser.

Dois são os gêneros de vida capazes de conduzir à felicidade: a vida política e a vida contemplativa. A primeira se caracteriza pelo exercício de virtudes morais, adquiridas e consumadas no interior da pólis, no **convívio entre cidadãos**. O exercício da cidadania seria, portanto, uma das formas de se alcançar uma vida feliz. A segunda envolve o aprimoramento das virtudes intelectuais por meio de uma aprendizagem teórica, e tem como objetivo o conhecimento de entes perfeitos – necessários, universais, imunes à ação corruptora do tempo. Por estar intimamente atrelada à cidadania, vamos abordar mais detidamente como o desenvolvimento de **virtudes morais** possibilita uma vida feliz para os habitantes da pólis.

Todo acontecimento mobiliza, em algum grau, as emoções humanas. Sob a ótica aristotélica, a ação é corrompida quando motivada por extremos do espectro passional, ou seja, por uma mobilização excessiva ou escassa das paixões. A ação virtuosa, ao contrário, é fruto de uma resposta adequada dos afetos às circunstâncias que os despertaram. De acordo com Aristóteles, o *justo-meio* é o traço fundamental das virtudes morais. Por exemplo, há situações que provocam medo. O excesso desse sentimento pode gerar um estado de inércia, que corresponde ao vício da covardia. Já a total ausência de medo pode suscitar um agir insensato, prejudicial ao agente. Tem-se, então, o vício da temeridade. Entre esses limites está a virtude da coragem, exibida por aquele que age conforme a justa medida do medo.

As paixões ocupam um lugar central no sistema ético de Aristóteles, contudo, ele reconhece que a razão também desempenha um papel crucial no agir moral. Com efeito, é uma virtude intelectual – o discernimento – a responsável por regrar as emoções segundo o nível requerido para uma ação virtuosa nas diferentes experiências vividas pelos cidadãos de uma pólis. O discernimento é a capacidade de encontrar, mediante deliberação, a solução ideal para que uma ação alcance o fim almejado. É preciso destacar que o discernimento é incapaz de produzir um ato virtuoso, pois ele apenas distingue os melhores meios para que se atinja determinado fim. Para que este fim seja moral, é preciso que o agente esteja disposto a agir bem e que forme, no decorrer dos anos, um caráter virtuoso. Só assim ele poderá aspirar à felicidade e, em longo prazo, conquistá-la.

Bichinhos de jardim, tirinha de Clara Gomes, 2010. A concepção de Aristóteles a respeito da felicidade se contrapõe à expressa na tirinha, pois a vida feliz seria resultado de viver cultivando a virtude.

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

MODERNA

COMUNIDADE DE SANTO EGÍDIO

Líderes de diferentes religiões participam do encontro "Paz sem fronteiras" em Madri, Espanha. Foto de 2019. Na Idade Média, as religiões monoteístas passaram a ocupar o espaço da filosofia na indicação de um modo de vida.

2. Ética dos deveres

Ao longo da Idade Média, a filosofia deixa de ser compreendida como um modo de vida, lugar que passou a ser preenchido pelas religiões monoteístas. Com isso, a ética grega perde paulatinamente sua supremacia. Na Idade Moderna, por sua vez, o pensamento ético passou por novas transformações.

As éticas modernas, de maneira geral, não têm a pretensão de abarcar a vida como um todo. Elas enfocam seu objeto sob um ângulo mais fechado, separando o *como devo agir* do *como devo viver*, ou seja, a boa conduta do bom caráter. A ação deixa de ser vista como um elo na longa cadeia dos atos que, reunidos, levam a uma vida feliz. A ênfase que Aristóteles, por exemplo, atribuía à formação de um hábito para a virtude não se verifica entre os modernos, que priorizam a forma do agir e as motivações do agente.

Essa nova compreensão do fenômeno moral produz grandes mudanças. A ideia de uma finalidade última da vida humana praticamente desaparece do horizonte filosófico moderno. Consequentemente, a noção de *eudaimonia* e aquelas que lhe são correlatas cedem espaço a novas ferramentas explicativas. Destaca-se, entre elas, a ideia de dever. A **deontologia**, ou seja, o estudo do dever, sucede as éticas eudemonistas. O destaque dado para o *indivíduo* na modernidade torna a busca por uma finalidade na vida que seja igual para todos os seres humanos inviável, já que os indivíduos apresentariam liberdade e autonomia para decidirem as regras que pautarão suas vidas.

Um dos mais importantes sistemas deontológicos foi proposto pelo filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), a ponto de, muitas vezes, a expressão *ética deontológica* ser tomada como sinônimo de "ética kantiana". Vamos analisá-la mais detidamente.

A ação moral para Kant

Na visão de Kant, os atributos habitualmente elencados como virtudes pelos pensadores antigos e medievais não são intrinsecamente bons. Consideremos, por exemplo, a capacidade de moderação passional conhecida como *temperança*. Ora, é plenamente possível conceber um criminoso temperante, que, justamente em função de seu autocontrole, consegue levar adiante seus intentos com maior êxito do que um comparsa destemperado. Nesse caso, como em tantos outros imagináveis, não se pode dizer que a temperança é uma característica a ser louvada em si mesma. Ela e quaisquer outros traços de personalidade só poderão ser qualificados como morais se e quando estiverem ligados a uma **boa vontade**.

Na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*, Kant define a boa vontade como a única coisa que pode ser tida como *incondicionalmente* boa. Sob os parâmetros kantianos, toda ação moral tem origem em uma boa vontade.

Kant e o criticismo
O que é o conhecimento? Diante dessa pergunta, Immanuel Kant colocou a razão em um "tribunal" para julgar a capacidade humana de conhecer. Por isso, seu método é chamado *criticismo*. Na obra *Crítica da razão pura*, o filósofo analisou os limites do conhecimento humano, concluindo que o ser humano só conhece os **fenômenos**, isto é, as coisas tais como percebidas pelo entendimento e pelos sentidos, mas não as **coisas em si**, também conhecidas como *números*. Já na obra *Crítica da razão prática*, o filósofo analisou as condições de possibilidade do ato moral; por fim, na *Crítica da faculdade do juízo*, discutiu a noção de juízo estético.

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

A primeira característica distintiva da boa vontade é a *autodeterminação*. Como as demais criaturas vivas, nós, seres humanos, possuímos uma dimensão sensível, cujo funcionamento, regulado pelas leis naturais, foge ao nosso controle. No entanto, apresentamos também uma dimensão suprassensível, capaz de escapar às determinações da natureza. Trata-se da faculdade da vontade, apta a agir a partir de leis que ela própria se representa. A boa vontade é, portanto, a vontade que age conforme as máximas que prescreveu para si, ou seja, é a vontade *autônoma* ou *livre*.

Na filosofia kantiana, a formulação de princípios de ação é uma propriedade da razão em seu uso prático. Com base nessa constatação, podemos afirmar que, para Kant, a ação moral é aquela que segue as máximas que a razão dá a si mesma. Além disso, uma vez que a ação moral é necessariamente uma ação livre, sua fonte não pode ser outra, senão a razão, sem quaisquer determinações heterônomas. Somente quando obedece a uma motivação estritamente racional, ou seja, autônoma, o agente pode reivindicar moralidade para seus atos. Só então ele age por dever.

Heterônomo: sujeito à lei exterior ou à vontade de outrem; que recebe do exterior as leis que determinam sua conduta.

Seguir a lei moral ou as determinações sensíveis

Independentemente do comportamento que manifesta, uma ação que responde a motivos exteriores à razão está fora da esfera moral. É importante frisar que o campo da heteronomia é mais extenso do que imaginamos. Toda conduta resultante de coerção física é, obviamente, heterônoma. Daí, por exemplo, a impossibilidade de se avaliar moralmente um ato praticado sob tortura. Porém, na deontologia kantiana, a influência da sensibilidade sobre nossas ações é suficiente para retirar delas toda a moralidade. As ações realizadas com vistas a satisfazer nossas inclinações – necessidades, apetites, paixões – jamais são dotadas de valor moral, mesmo que suas consequências sejam positivas.

Não devemos deduzir disso uma relação necessária entre o agir ético e a frustração das inclinações da sensibilidade, como se a boa conduta estivesse inevitavelmente associada à infelicidade do agente. Uma ação moral pode ser acompanhada de prazer, ainda que Kant reconheça que, neste mundo, esta ocorrência seja rara. Para que a ação tenha autêntico valor moral, é preciso apenas que o dever seja o verdadeiro motivo do agir.

O destaque dado por Kant nos determinantes da ação pode causar estranhamento. Um leitor descuidado poderia inferir que a moralidade de um ato independe totalmente de seu conteúdo. Se isso fosse correto, seríamos forçados a concluir que a ética kantiana aceita qualquer ação, desde que ela seja desinteressada, isto é, desde que em sua origem esteja uma máxima da razão. Assim, teríamos de admitir, por exemplo, que um assassinato pode ser um ato moral, bastando para tanto que o criminoso tenha seguido um princípio que a razão lhe ditou. Esse cenário, contudo, é impossível para a filosofia moral de Kant, pois a razão tem sua legislação própria e não pode prescrever ao agente uma máxima qualquer.

PER ARNESEN/SONY PICTURES CLASSICS/EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Cena do filme sueco-dinamarquês *Em um mundo melhor*, dirigido por Susanne Bier, 2010. Anton é médico e trabalha em um campo de refugiados sudaneses. Contudo, apesar das boas intenções em suas ações, enfrenta problemas éticos em sua própria família.

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

MODERNA

ERIK VALESTRAND/WIREIMAGE/GETTY IMAGES

A ativista contra o tráfico humano Nadia Murad, que foi vítima de sequestro pelo Estado Islâmico quando era estudante no Iraque, participa de cerimônia em que lhe foi concedido o Prêmio Nobel da Paz em Oslo, Noruega. Foto de 2018. Os criminosos que lhe submeteram a tratamento desumano agiram contra o imperativo categórico kantiano.

O imperativo categórico

Em que consiste, então, a lei da razão prática? Kant a enuncia em seu famoso *imperativo categórico*: "age apenas segundo a máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal". Esta é a fórmula da lei moral kantiana, a qual exige que a ação seja passível de universalização.

A exigência de universalização traz consigo um fator adicional de grande repercussão em relação ao conteúdo efetivo da ação. É que o processo de elevação da máxima subjetiva em lei universal não pode envolver contradição. Dito de outro modo, para alcançar o patamar da moralidade, a ação precisa passar por um teste de universalização não contraditória, o que reduz consideravelmente a gama das ações morais possíveis.

Alguns exemplos podem ajudar a esclarecer esse ponto. Pelo critério do imperativo categórico, compreendemos que a razão jamais poderia formular uma máxima que ordenasse atentar contra a vida de um terceiro. Isso porque a transformação do assassinato em lei universal acarreta clara contradição. Se todos se empenharem no extermínio de outrem, em um pequeno intervalo de tempo não haverá mais vidas a serem ceifadas, inviabilizando o ato em questão. O mesmo se dá com a falsa promessa. O indivíduo que, por interesses egoístas, promete algo ciente de que não irá cumpri-lo não pode pretender universalizar sua atitude. Caso o conjunto da humanidade recorresse de maneira sistemática à mentira, muito brevemente ninguém mais daria peso à palavra, de modo que o prometer se tornaria um gesto inócuo, vazio.

Há ainda outra distinção estabelecida por Kant entre ações por dever e ações em conformidade com o dever, que é importante explicitar. Ambas são idênticas quanto ao conteúdo, mas diferem entre si em relação ao modo do querer. Age por dever aquele que o faz em obediência à lei moral, aquele cujo único motivo ao agir é um princípio da razão. Em contrapartida, age conforme o dever o indivíduo que, embora leve adiante uma ação benéfica de um ponto de vista utilitário, o faz movido pela pressão de suas inclinações naturais, por interesses sensíveis.

Uma vez mais, os exemplos podem auxiliar na compreensão do argumento kantiano. Imaginemos que, no último ano de sua formação universitária, Bento, um estudante de música, decidiu trabalhar como voluntário em um colégio de ensino fundamental, dando aulas de piano. Durante o tempo que ali ficou, executou seu trabalho de maneira impecável, o que lhe rendeu a admiração de alunos e professores. Essa descrição, por si, não permite aferir a *moralidade* das ações analisadas, por mais claros que sejam seus bons frutos. Para verificar a moralidade, de acordo com o pensamento de Kant, é necessário investigar os *motivos* de cada conduta. Só assim conseguiremos saber se foi uma ação por dever ou em conformidade com o dever.

Dica de filme

O preço do amanhã

Direção: Andrew Niccol.
País: Estados Unidos.
Ano: 2011.
Duração: 109 min.

No ano de 2169, as pessoas sofrem alterações genéticas a fim de que, aos 25 anos, parem de envelhecer. Contudo, diante dos problemas acarretados por uma população muito grande, a partir dessa idade os seres humanos devem "comprar" mais tempo de vida, caso contrário morrem. Nesse contexto, os mais ricos transformam-se praticamente em imortais, enquanto os mais pobres raramente permanecem vivos por muito tempo. Trata-se de uma oportunidade de analisar um contexto em que a vida humana não tem valor por si mesma, ou seja, um cenário imoral para Kant.

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

Prosseguindo com o exemplo de Bento, imaginemos que seu voluntariado tinha como principal razão um interesse pessoal: após sua formatura, o jovem pianista pretendia lecionar em uma prestigiada escola de música, que exigia como pré-requisito para inscrição em seu processo seletivo um ano de experiência docente. Implícitos em suas ações estavam o desejo de reconhecimento profissional e a preocupação com o bem-estar material, e não a obediência a uma exigência racional autônoma. Tendo isso em vista, pode-se concluir que a jornada pedagógica de Bento não apresenta valor moral.

As perguntas se seguem. Por que uma ação filantrópica tem de apresentar uma renúncia ao próprio desejo para ser considerada genuinamente moral? Por que a fonte do agir é relevante e Kant confere tanta importância à pureza da intenção? Ora, a satisfação de nossos desejos é uma tendência natural. Nossa sensibilidade nos predispõe a fazê-lo. Estamos, portanto, diante de uma *pressão heterônoma*, de uma força externa à boa vontade. Quando cedemos às inclinações, violamos a condição básica da ação moral, que é ser uma ação livre, na qual o agente obedece exclusivamente a uma norma imposta a si mesmo.

Além disso, ao priorizarmos o interesse próprio em detrimento do dever, instrumentalizamos aqueles com quem interagimos, isto é, os utilizamos para a realização dos objetivos que almejamos. Ferimos, assim, outro preceito fundamental da moralidade, expresso na seguinte formulação kantiana, e que é considerada uma alternativa ao imperativo categórico:

> "Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio".
>
> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Barcarolla/Discurso Editorial, 2009. p. 243-244.

O ser humano é a única criatura que, além de perseguir os fins impostos pela natureza, constrói racionalmente os próprios fins e, ao mesmo tempo, constitui-se como fim em si mesmo. Há uma dignidade inerente à pessoa humana, seu valor é absoluto, não relativo. Ela não pode ser negociada como uma mercadoria qualquer. Consequentemente, jamais podemos inserir nosso semelhante em um cálculo de utilidade, tomando-o como instrumento eficaz para a realização de uma finalidade que lhe é alheia. Daí a importância de agir por respeito à lei moral.

Explore

Considerando esta citação e o exemplo de Bento, você argumentaria que ele tratou seus alunos como fim ou como meio? Explique.

JASON WHITMAN/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Manifestantes protestam em Cincinnati, Estados Unidos, contra a morte de George Floyd, vítima de violência policial. Foto de 2020. No cartaz, está escrito, na tradução, "Vidas negras importam", de modo a questionar a violência contra a população negra. Para Kant, a dignidade humana é inerente a todos e nenhuma vida deveria "valer" mais que outra.

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

MODERNA

MICHEL & CHRISTINE DENIS-HUOT / BIOSPHOTO/AFP

Leões e búfalos no Parque Nacional Masai Mara, no Quênia. Foto de 2016. O comportamento instintivo animal apresenta certa regularidade e previsibilidade. É mais difícil fazer essa afirmação, contudo, em relação ao comportamento do ser humano, ainda que ele seja um animal.

3. Determinismo e liberdade

A moral kantiana parte de um postulado fundante – a liberdade. Somos seres morais porque somos capazes de superar as coerções da natureza por apresentarmos uma dimensão suprassensível. Nem todos os pensadores da tradição filosófica, contudo, partilham dessa crença. Para muitos, somos governados por forças extrínsecas, por leis – divinas, físicas, sociais, psicológicas etc. – que controlam nossas vidas. Esses autores estão alinhados a uma concepção determinista, que analisaremos em seguida.

Noção de determinismo, determinismo radical e determinismo moderado

Em linhas gerais, o **determinismo** sustenta que fatos do passado, em conjunção com as leis fixas que regulam o mundo, geram os eventos futuros. Ou, ainda, que tudo aquilo que existe e todos os acontecimentos, inclusive os relativos ao comportamento humano, têm ao menos um antecedente que lhes serve de causa suficiente e lhes empresta um caráter de necessidade. Se uma pedra lançada ao alto retorna ao solo, é porque ela sofre ação da força gravitacional. Se um leão caça um búfalo, é porque seu aparato instintivo lhe impõe este hábito. Se um indivíduo comete um crime, é porque seus genes e/ou o ambiente domiciliar em que cresceu o levaram a tanto.

Os dois primeiros exemplos não geram muita controvérsia. Os cientistas concordam que os entes naturais são comandados por leis determinísticas. Em compensação, o último exemplo desencadeia um amplo debate científico-filosófico. A aceitação ou a rejeição daquele nexo causal vai depender, essencialmente, das concepções antropológicas assumidas por cada um. Alguns defendem que não há diferença qualitativa entre o ser humano e os demais seres vivos, pois, como qualquer outro animal, não somos nada além de matéria sensível. Em contrapartida, há quem mantenha que corpo e espírito são realidades distintas, irredutíveis uma à outra, além dos que argumentam que o ser humano apresenta certo livre-arbítrio apesar de estar submetido a determinadas circunstâncias. Deste ponto de vista, acredita-se que, apesar de estarmos sujeitos às pressões da natureza, podemos, em alguma medida, superar esses condicionantes e praticar uma ação não coagida.

O primeiro posicionamento está geralmente vinculado ao determinismo radical, isto é, à ideia de que as causas de nossos comportamentos fogem ao nosso controle. Sob esse viés, as ações humanas adquirem um caráter inelutável, incompatível com a noção de livre-arbítrio ou liberdade. Já o segundo posicionamento costuma ser associado ao determinismo moderado, de acordo com o qual, dentro dos limites (mais ou menos estreitos) traçados pelas forças externas que atuam sobre as criaturas vivas, o agente está apto a fazer suas próprias escolhas e agir segundo elas. Reconhece-se que um conjunto de influências restringe o campo de ação do indivíduo, mas não a ponto de eliminar totalmente seu poder decisório nem sua capacidade de refletir sobre seus atos e justificá-los.

Nota-se que a principal diferença entre as perspectivas apresentadas acima está no espaço concedido à liberdade nas coisas humanas.

Reflita

Você concorda ou discorda da concepção determinista – seja radical ou moderada – a respeito do poder humano de ação no mundo? Quais são seus prós e contras? Discuta o assunto com os colegas.

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

A liberdade

Aqueles que se recusam a suprimir a liberdade do horizonte humano a opõem, primeiramente, à necessidade. O agir livre é um agir **contingente**: em outros termos, o agente teria possibilidades alternativas ou poderia agir diferentemente. A liberdade é, em função disso, uma prerrogativa humana, já que o reino da natureza é, por excelência, o lugar da necessidade, onde, dado um antecedente *x* segue-se irremediavelmente um consequente *y*.

Um objeto inanimado lançado ao alto, no planeta Terra, irá necessariamente cair. Não há outro desfecho possível. O ser humano, por sua vez, é capaz de contrariar os ditados da natureza. Seu comportamento não exibe a previsibilidade dos eventos naturais. Suas decisões selecionam uma entre várias opções que se lhe apresentam. Ao critério da não necessidade se junta o critério da autodeterminação: o agente livre deve ser fonte suficiente de seu agir. A liberdade é definida por muitos exatamente como essa prerrogativa da vontade de ser causa de si mesmo.

Esses dois elementos – caráter contingente e autonomia da vontade – emprestam moralidade ao comportamento humano. Só um ato voluntário, escolhido entre alternativas viáveis, pode ser avaliado como bom ou mau e digno de recompensa/enaltecimento e punição/reprovação, respectivamente. A pedra que cai não é virtuosa ou viciosa. Pode-se dizer do leão que conseguiu capturar sua presa que ele é forte ou veloz, mas não que tenha agido (i)moralmente.

Liberdade e cidadania

Entendida por muitos pensadores como parte fundamental da existência humana, a liberdade é uma instância que não se restringe à atuação do sujeito. Para que todos possam exercê-la e dela desfrutá-la, é preciso haver garantias constitucionais para assegurar ao cidadão seu direito à liberdade. Afinal, a liberdade é um dos direitos estruturantes da qualidade de cidadão.

Além de direitos, a cidadania prevê deveres, como a observância às leis. No cumprimento aos seus deveres, o cidadão não é apenas aquele que habita um território, mas que nele age. A filósofa alemã de origem judaica Hannah Arendt (1906-1975) argumentava que a condição humana apresenta três dimensões: a do labor, ou seja, dos processos biológicos a que estamos submetidos; a do trabalho, pelo qual produzimos coisas, instrumentos para a manutenção da vida; e a da ação, esfera que nos torna capazes de iniciativas não atreladas à necessidade, e que está estreitamente ligada à liberdade e à pluralidade. É pela liberdade que acessamos nossa condição humana. A ação humana tem, por sua vez, um espaço por excelência para se desenvolver: trata-se do espaço público. Nesse espaço que é político, a liberdade se realiza coletivamente.

Compreendendo que a liberdade é uma construção que se inicia a partir do contato com os demais na arena pública, entende-se que prescindir da cidadania significa abrir mão da liberdade e das lutas travadas no passado para ampliar o conceito de cidadania a todos, não importando etnia, condição socioeconômica e gênero.

Dica de livro

Caderno de memórias coloniais

Isabela Figueiredo. São Paulo: Todavia, 2018.

Filha de portugueses nascida em Moçambique, quando o país africano ainda era uma colônia portuguesa, Isabela Figueiredo relata como os nativos eram desprezados pelos colonizadores, que ficavam com as melhores oportunidades oferecidas no país, enquanto os colonizados eram submetidos a condições indignas de vida, propiciando reflexões sobre o acesso à cidadania.

MARCOS SANTOS/USP IMAGENS

O *Mural da escuta*, desenvolvido por Daniel Melim, Simone Siss e Laura Guimarães na Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, tem o objetivo de destacar as mulheres e os desafios que enfrentam diariamente. Foto de 2017. Não consideradas cidadãs na Grécia antiga, as mulheres precisaram lutar para conquistar a cidadania.

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

EDITORIA

Analisando

A cidadania como liberdade

O trecho a seguir faz parte de um artigo acadêmico. Nele, a socióloga Adélia Ribeiro argumenta que a cidadania está estreitamente vinculada à ação no espaço público, e que esse exercício mantém viva a ampliação do conceito de cidadania para cada vez mais seres humanos.

"Nas sociedades democráticas, o governante conduz ações apenas se legitimadas pelos cidadãos que livremente o elegeram para tal. Criam-se mecanismos de controle das ações governamentais de modo que o cidadão é quem age no espaço público/político. Se a ação se limita ao voto, é um equívoco crer que se vive numa democracia ou mesmo que se exerce a cidadania. Como disse, no início do século XIX, o historiador francês Alexis de Tocqueville, o cidadão pensa-se livre por ter livremente escolhido o *tutor* (governante). Mas não é livre quem é tutelado. Temos não a democracia, mas o *despotismo democrático*, o mais cruel porque menos evidente. Temos, com nossa renúncia à ação no espaço público/político, a legitimação de uma tirania.

A ideia de cidadania opõe-se à ideia de servidão, mesmo que esta seja 'voluntária', ou seja, quando optamos por não agir. A opção pela inação é o aniquilamento de todas as conquistas cidadãs, fruto de lutas e luto, das quais hoje somos herdeiros(as). No século XVIII, no confronto com o sistema monárquico-aristocrático-feudal, estabeleceu-se, pela primeira vez, a noção de que o governante é um servidor público e, como tal, deve agir em acordo com a vontade dos cidadãos aos quais serve. O cidadão é entendido como portador de direitos e deveres que, cumpridos, permitem a convivência social entre pessoas livres. No século XIX, a condição cidadã é ampliada às classes trabalhadoras – antes, eram cidadãos apenas os proprietários. Somente estes estavam representados na figura do governante. Os trabalhadores puseram em movimento as coisas e adquiriram seus direitos à associação, à educação, ao voto. No século XX, as mulheres puseram em movimento as coisas e conquistaram, também, sua condição cidadã, que lhes fora negada até então, no tempo em que, reclusas no espaço doméstico, estavam privadas do poder de agir, de sua própria liberdade. Em não raros contextos, eram legalmente propriedades do pai e, posteriormente, do marido. Mas a ação fez mudar as leis.

O exercício da cidadania concebido como ação política é o que nos torna, na perspectiva que desenvolvemos aqui, *humanos*. Lutar para que a condição humana seja estendida a todas as pessoas é uma luta por justiça social. Apenas na luta pela justiça, de fato, somos livres.

Aqui cabe uma reflexão específica. Uma concepção de liberdade designa-a como *liberdade de* (de qualquer espécie de coação). É correta, mas pouco satisfatória. A liberdade está na ação; *libertar-se de* supõe antes *libertar-se para*. A *liberdade para* é o exercício da cidadania que se confunde com a própria ampliação da cidadania. Não seremos completamente livres enquanto formos poucos. Lutar pela minha liberdade é lutar para que mais e mais pessoas deixem de *privar-se* do debate público. Garantir a minha liberdade é fortalecer o espaço público, portanto, as ações em conjunto capazes de transformar em *público* também temas antes considerados privados. Dizer, por exemplo, que as intervenções em meu bairro, em minha cidade, em meu estado, em meu país, em meu continente, em meu planeta, quer as questões rurais ou urbanas, de saneamento, de habitação, de segurança alimentar, de saúde, de educação, de lazer, de geração de emprego e renda, de meio ambiente, de combate à violência das ruas ou domésticas, dizem respeito diretamente a mim e a meus concidadãos. Ser cidadão é interferir na *agenda pública*, aquela que define quais tópicos serão alvo de políticas públicas e como se dará cada uma dessas políticas."

RIBEIRO, Adélia M. M. Condição humana, condição cidadã: um ensaio sobre a dignidade da política e os desafios do novo Estado democrático. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 42, n. 1, p. 14-15, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6010>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Por que a renúncia à ação no espaço público pode ser considerada a legitimação da tirania?
2. De que modo a ampliação da cidadania é uma conquista?
3. Quais são as concepções de liberdade referidas no texto? Você concorda com as definições? Explique sua posição.

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)

"Uma pessoa vê-se forçada pela necessidade a pedir dinheiro emprestado. Sabe muito bem que não poderá pagar, mas vê também que não lhe emprestarão nada se não prometer firmemente pagar em prazo determinado. Sente a tentação de fazer a promessa; mas tem ainda consciência bastante para perguntar a si mesma: não é proibido e contrário ao dever livrar-se de apuros desta maneira? Admitindo que se decida a fazê-lo, a sua máxima de ação seria: quando julgo estar em apuros de dinheiro, vou pedi-lo emprestado e prometo pagá-lo, embora saiba que tal nunca sucederá."

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

De acordo com a moral kantiana, a "falsa promessa de pagamento" representada no texto

a) assegura que a ação seja aceita por todos a partir da livre discussão participativa.

b) garante que os efeitos das ações não destruam a possibilidade da vida futura na terra.

c) opõe-se ao princípio de que toda ação do homem possa valer como norma universal.

d) materializa-se no entendimento de que os fins da ação humana podem justificar os meios.

e) permite que a ação individual produza a mais ampla felicidade para as pessoas envolvidas.

2. A citação a seguir faz parte de um diálogo de Platão, e é Sócrates quem está falando. Leia-a e responda às questões.

"Ora, à minha função de parteiro (*maieuseôs*) pertencem todas as coisas que pertencem às parteiras, mas delas difere pelo fato de eu partejar homens e não mulheres, e também de eu cuidar de suas almas que estão na iminência de dar à luz, mas não de seus corpos. E isto é o mais importante na nossa profissão: ser capaz de provar, por todos os meios, se o pensamento do jovem dá origem ao imaginário, isto é, ao falso, ou ao fruto de uma concepção, isto é, ao verdadeiro. No entanto, tenho pelo menos este atributo que é próprio às parteiras: sou impróprio à concepção de um saber [...], questiono os outros, mas [...] não respondo nada de nada, porque não há em mim nada de sábio [...]. E a causa deste fato é esta: fazer partos, a isso o deus me força, mas ele me retém de gerar."

PLATÃO. Teeteto. *In*: DORION, Louis-André. *Compreender Sócrates*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 54.

a) Explique no que consistia o "parto" realizado por Sócrates.

b) Por que Sócrates conseguia fazer com que encontrassem o conhecimento verdadeiro, se ele argumentava tudo ignorar? Justifique.

3. A citação a seguir diz respeito à moral kantiana. Leia-a e, com base nos estudos sobre Aristóteles, diferencie o pensamento de Kant do de Aristóteles em relação à ética.

"Sem dúvida, é-nos impossível não desejar a felicidade. Mas a busca da felicidade não concerne senão à faculdade apetitiva inferior, noutros termos, ela se relaciona às inclinações da sensibilidade, às precisões, e não à razão; e por isso mesmo não pode servir de fundamento para uma lei prática, dado que as precisões são subjetivas e não objetivas."

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 136.

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LP15)

4. Leia os trechos a seguir e redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A ética e a ideia de que as pessoas não devem ser tratadas como coisas", e elabore uma proposta de intervenção estabelecendo medidas que assegurem a dignidade humana em todas as relações.

"Usar alguém como um mero meio é envolvê-lo em um esquema de ação ao qual ele não pode em princípio consentir. Kant não diz que há algo de errado em usar alguém como meio. Evidentemente, temos de fazer isso em cada esquema cooperativo de ação. Se eu desconto um cheque, uso o contador como um meio, sem o qual eu não poderia colocar as minhas mãos no dinheiro, e o contador, por outro lado, usa-me como meio para receber o seu sustento. Porém, neste caso, cada parte consente na transação. Kant diria que, embora eles se usem uns aos outros como meios, eles não se usam como *meros* meios."

BONJOUR, Lawrence; BAKER, Ann. *Filosofia*: textos fundamentais comentados. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 448.

"[...] certas condições de vida ou práticas são 'desumanizadoras' ou 'indignas', pois submetem os seres humanos a sentimentos e comportamentos abaixo do que eles são capazes, tratando-os como objetos ou como animais (isto é, animais não humanos). Tratar alguém como objeto ou como animal normalmente significa desconsiderar o seu sofrimento físico e emocional, seus planos de vida, sua autoestima, sua reputação, seu potencial intelectual etc. [...] O problema em submeter os seres humanos a sentimentos e comportamentos abaixo do que são capazes estaria no fato de que isso poderia impedir o desenvolvimento ou o exercício das capacidades mais complexas de que eles são capazes."

FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. Considerações sobre o conceito de dignidade humana. *Revista Direito GV*, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1808-24322015000200649&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

MODELO

CAPÍTULO

2 Direitos humanos

ICY & SOT - MUSEU MOCO, AMSTERDÃ

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

Chuva de cores, grafite de Icy & Sot, 2018.

Conversa inicial

Conexão com Linguagens (EM13LGG602)

O grafite reproduzido nesta página foi elaborado pelos artistas iranianos Saman e Sasan Oskouei, mais conhecidos como Icy & Sot. Em suas obras, destacam-se, entre outros, temas como o desrespeito aos direitos humanos, os direitos das mulheres e as difíceis condições de vida de imigrantes, refugiados, vítimas da pobreza e da guerra. As personagens que costumam ser retratadas estão desprovidas de privilégios e, de alguma maneira, não tiveram acesso a alguns direitos básicos de todo ser humano. Em *Chuva de cores*, no entanto, notamos que a mensagem é passada com um tom de esperança, como se as personagens estivessem vivendo um momento de alívio ou vislumbrassem um futuro melhor.

Como surgiu a ideia de que os seres humanos possuem direitos pelo simples fato de serem humanos? Quais são esses direitos? Por que é importante que eles existam? Essas questões serão analisadas neste capítulo.

1. Que elementos da imagem nos sugerem uma mensagem de esperança?
2. Você acha que os direitos humanos estão presentes em sua vida? De que maneira?

1. Introdução à ideia de direitos humanos

A expressão *direitos humanos* pode ser conceituada como a tutela – em outros termos, a proteção – geral e universal da humanidade. Ela transcende a ideia de que as pessoas pertenceriam a um Estado nacional e que competiria a ele regular com exclusividade direitos e deveres individuais e coletivos. Reconhece-se, assim, que indivíduos e coletividades, nas quais se incluem grupos étnicos, minorias, refugiados, entre outros, merecem proteção dentro e fora de seus respectivos Estados. Desse modo, os direitos humanos se baseiam no **princípio da dignidade da pessoa humana**, segundo o qual todo e cada ser humano deve ser respeitado em suas integridades física, psíquica, afetiva, intelectual e existencial.

O reconhecimento de **direitos inatos**, ou seja, direitos que nascem com o ser humano e dele não podem se separar, encontrou respaldo em muitos documentos legais, que resultaram de lutas e reivindicações. Apesar de os direitos humanos se referirem a todos os membros da espécie humana, sem distinções de gênero, idade, etnia, condição social etc., existe ainda o reconhecimento de direitos específicos para proteger grupos historicamente vulneráveis, como mulheres e crianças.

De acordo com o jurista André de Carvalho Ramos, o fundamento dos direitos humanos é o combate à opressão e a busca do bem-estar do indivíduo, e suas ideias principais referem-se, portanto, à justiça, à liberdade e à igualdade, temas que se fazem presentes nas mais diversas comunidades humanas.

No plano filosófico, a existência humana sempre foi uma questão importante. Encontramos, por exemplo, em Platão (c. 428-347 a.C.), Aristóteles (c. 384-322 a.C.) e Aurélio Agostinho (354-430) reflexões sobre a ética e a virtude. Nesses sistemas filosóficos, o ser humano reflete sobre a sua relação consigo mesmo, com outras pessoas e, no caso de Agostinho, com Deus, decorrendo dessa capacidade de se relacionar a preocupação com os valores que orientam sua conduta.

Na modernidade, a razão humana buscava superar a arbitrariedade do poder absolutista, em que os súditos não podiam desfrutar de autonomia. São defendidos, então, direitos inerentes à pessoa, como os da personalidade, os referentes ao nome, à integridade física e à cidadania. Com base nessas ideias que ocupavam os pensadores da época, o filósofo Immanuel Kant concebeu o ser humano como um fim em si mesmo, conforme visto no *Capítulo 1*. Nessa concepção de direitos, o ser humano é detentor de uma dignidade inerente a ele e que não está à venda, nem pode ser usurpada sem que se desrespeitem preceitos humanitários básicos. Por conseguinte, a dignidade de cada um requer condutas éticas que efetivem a *solidariedade* necessária para o desenvolvimento das capacidades de todas as pessoas, de modo que todos possam delas usufruir de maneira livre e autônoma.

Dica de filme

A 13ª emenda

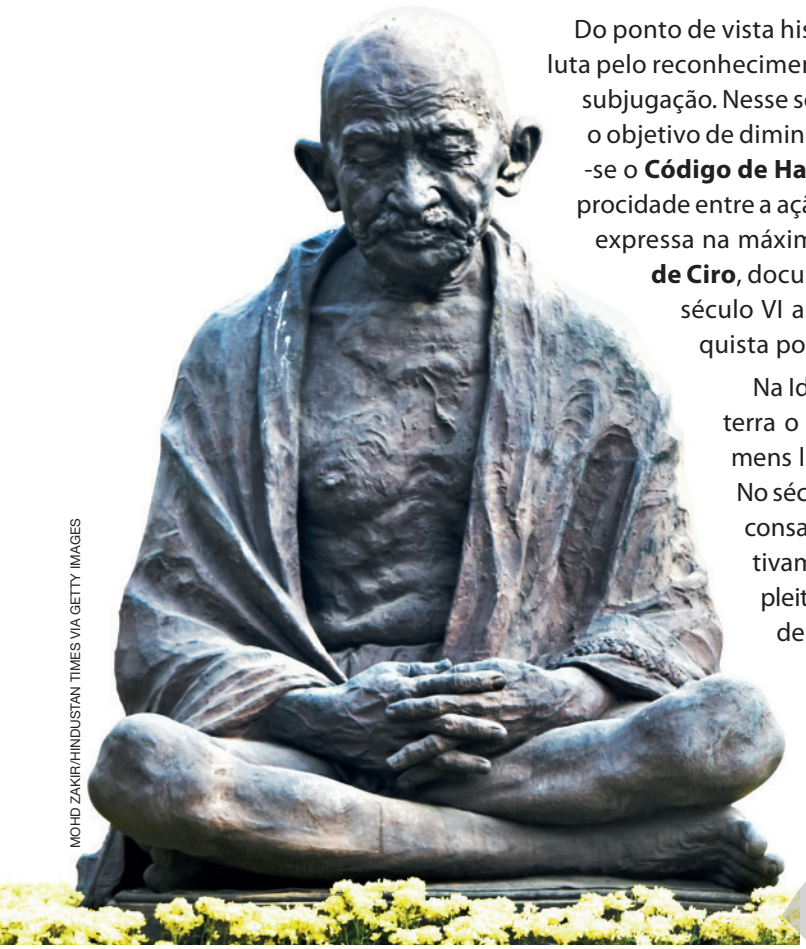
Direção: Ava DuVernay.
País: Estados Unidos.
Ano: 2016.
Duração: 100 min.
Neste documentário, a análise da 13ª emenda, que instituiu o fim do trabalho escravo nos Estados Unidos, propõe a reflexão sobre a criminalização da população negra e o sistema carcerário estadunidense. Assuntos que representam o desrespeito aos direitos humanos, como o racismo, são abordados no filme.

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2018. Os princípios estabelecidos pelos direitos humanos dirigem-se a todos os seres humanos, sem exceções de qualquer natureza.

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

MODERNA

Os direitos humanos na história



MOHD ZAKIR/HINDUSTAN TIMES VIA GETTY IMAGES

Estátua em homenagem a Mahatma Gandhi em Nova Délhi, Índia. Foto de 2019. Adepto da não violência, Gandhi foi um crítico da Lei de Talião, colocando-se contra a concepção de que uma ação violenta exigiria uma reação também violenta.

Do ponto de vista histórico, os direitos humanos representam uma longa luta pelo reconhecimento da liberdade, resultando na recusa à violência e à subjugação. Nesse sentido, foi preciso estabelecer regras de convívio com o objetivo de diminuir ou impedir conflitos na Antiguidade, destacando-se o **Código de Hamurabi**, do século XVIII a.C., que se baseava na reciprocidade entre a ação e a punição – ele tem como princípio a *Lei de Talião*, expressa na máxima "olho por olho e dente por dente" –, e o **Cilindro de Ciro**, documento que, segundo alguns estudiosos, defendia no século VI a.C. a liberdade religiosa na Babilônia após sua conquista por Ciro II.

Na Idade Média, a **Magna Carta**, de 1215, limitou na Inglaterra o poder do rei João Sem-Terra e estabeleceu que homens livres não poderiam ser condenados sem julgamento. No século XVII, o **direito de petição** e o ***habeas corpus*** foram consagrados também na Inglaterra, possibilitando, respectivamente, que os cidadãos se dirigissem às autoridades pleiteando direitos ou informações e garantindo a liberdade de ir e vir. Em 1776, a **Declaração de Independência dos Estados Unidos da América** consagrou a ideia de que "todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade". Por fim, a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, proclamada em 1789 durante a Revolução Francesa, preconizava que a liberdade e a igualdade eram direitos inalienáveis à humanidade, processo que será estudado mais adiante neste capítulo.

Nessa concepção mais trabalhada na modernidade, o indivíduo, enquanto membro da comunidade humana, possui direitos que dele não podem ser retirados, sem que disso resulte uma agressão a sua própria natureza. Mas para que tais direitos sejam respeitados basta que sejam reconhecidos como inerentes à humanidade ou é preciso de leis para efetivá-los? O estudo da noção de justiça pode nos auxiliar.

2. A ideia de justiça

A ideia de **justiça** é relativa, pois ela estabelece uma *relação* com as pessoas, os governos e o tempo histórico. A relatividade não diminuiu, contudo, a força desse ideal; ao contrário, demonstra que sua finalidade é a efetivação da **pacificação social**. Não se trata de silenciar os conflitos, estratégia usada pelos governos autoritários, mas de criar meios que possibilitem a expressão democrática e a resolução concreta dos antagonismos individuais e sociais.

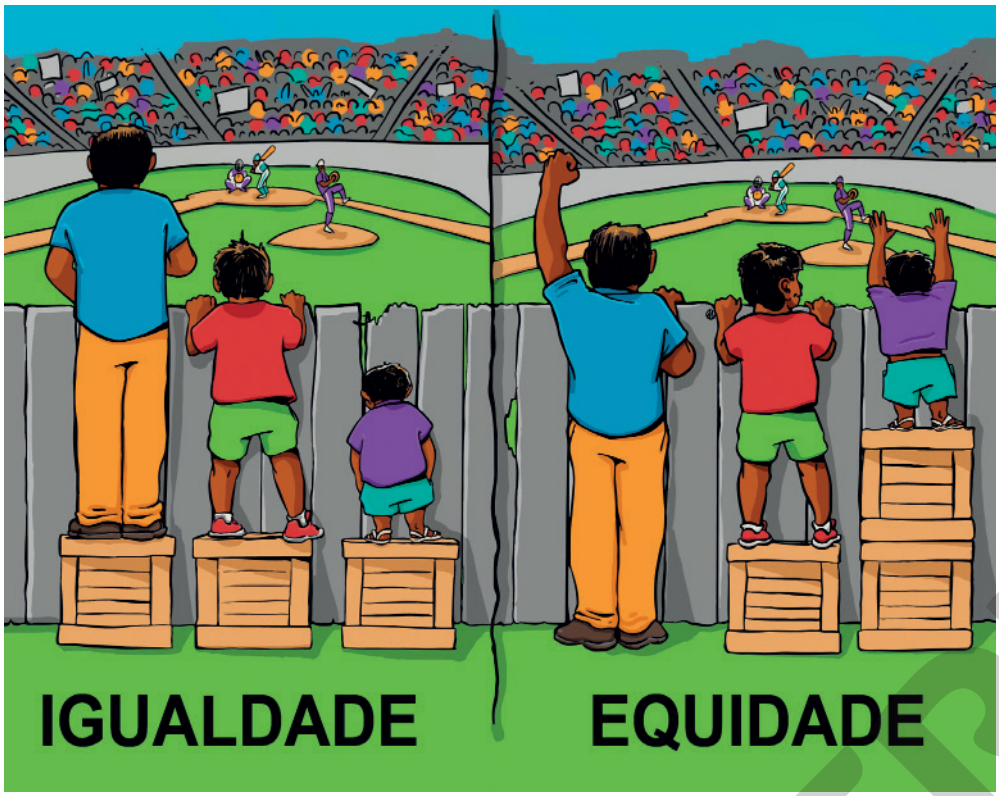
Se existem aqueles que defendem a justiça como um objetivo a ser alcançado, considerando tratar-se de um valor que demandaria ações para equalizar as diferenças, outros recusam sua existência e validade.

Diversas teorias surgiram ao longo da história a respeito da justiça. Platão, por exemplo, considerava que o justo poderia ser um atributo do ser humano: das relações entre homem e cidade, entre atributos da alma e características da forma de governo, seria possível constatar a justiça ou a injustiça da organização política. Apesar da relevância filosófica dessa abordagem, encontramos em Aristóteles uma reflexão aprofundada sobre a justiça, responsável por influenciar tanto o pensamento filosófico subsequente quanto as ações sociais dos governos.

A íntegra do documento pode ser consultada em *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*. Disponível em: <http://www.arqnet.pt/portal/teoria/declaracao_vport.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

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

ANGUS MAGUIRE/INTERACTION INSTITUTE FOR SOCIAL CHANGE



Igualdade versus *equidade*, ilustração de Angus Maguire, 2016. Aristóteles defendia que a equidade consiste na correção da aplicação das leis, observando-se o que é justo em um contexto específico. No exemplo ilustrado, é justo que a criança menor fique com mais caixas para ser capaz de enxergar o jogo.

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

Ao pensar a justiça, Aristóteles reflete sobre a necessidade de regulamentar a conduta dos seres humanos que interagem na pólis, ligando-a, portanto, à característica humana da sociabilidade. Essa é a acepção mais ampla da noção de justiça, em que as condutas individuais devem subordinar-se às normas da coletividade, buscando a realização do bem comum da cidade-Estado. O filósofo também pensa a justiça em contextos particulares, dirigindo-se ao equilíbrio nas relações entre os diferentes indivíduos, dando destaque para as ideias de proporção e igualdade.

O conceito de justiça em Aristóteles baseia-se em noções básicas: *distributividade*, segundo a qual a cada um deve ser dado segundo seu mérito; e correção, responsável pela equalização das desigualdades. O filósofo argumenta que as leis devem ser aplicadas com *equidade*, cabendo aos legisladores observar as variáveis que compõem cada caso. Devemos notar que distributividade e correção são instrumentos para que a justiça se efetive nas relações humanas, e a equidade funciona de modo a sanar as falhas das leis em função de seu caráter generalista. Nem sempre dar a cada um segundo seu mérito será justo. Pensemos em uma situação de desigualdade que impeça ou dificulte o desenvolvimento existencial, social e econômico de uma pessoa. Neste caso, a justiça se concretizará mediante a correção da desigualdade. Esta ideia é de extrema relevância para compreendermos as ações afirmativas, que podem ser entendidas como um conjunto de direitos e ações governamentais que objetivam proporcionar condições intelectuais, científicas, econômicas e políticas de desenvolvimento de pessoas ou grupos em situação de extrema desigualdade. Esse assunto será retomado no *Capítulo 7*.

O jusnaturalismo

O conceito de **jusnaturalismo** ou **direito natural** corresponde à ideia segundo a qual a natureza humana é o fundamento e a razão de ser dos direitos. A vida humana é digna em si mesma, independentemente de previsão legal. O elemento comum a essa corrente de ideias é a compreensão da natureza humana como matriz de *princípios universais* que devem ser observados tanto pelos particulares em suas relações como pelos Estados.

Outro elemento que merece destaque é o papel desempenhado pela razão humana. O jusnaturalismo propõe uma confiança sem precedentes nas faculdades racionais das pessoas. A razão não teria apenas a finalidade de conhecer, calcular e organizar logicamente o pensamento. Mais do que isso, serviria para ordenar o comportamento humano em termos morais.

O direito natural se torna relevante na medida em que a teoria do *contrato social* avança entre os séculos XVII e XVIII, postulando que a origem das organizações políticas se atrela a um contrato estabelecido entre os homens. Tal contrato marcaria a superação do *estado de natureza*, caracterizado pela inexistência de leis comuns e de um poder central que suplantasse a força de cada indivíduo.

DENIS BALIBOUSE/REUTERS/FOTOARENA

Maha Mamo, defensora dos direitos humanos, fala durante encontro da Organização das Nações Unidas (ONU) realizado em Genebra, Suíça. Foto de 2019. Filha de pais sírios nascida no Líbano, Maha não teve sua cidadania reconhecida em razão de leis que envolviam a Síria e o Líbano. Por 30 anos ela foi apátrida e não tinha documentos – era como se ela não existisse oficialmente –, enfrentando dificuldades até mesmo para frequentar a escola. Em 2018, já morando no Brasil, lhe foi concedida a cidadania brasileira.

Apátrida: quem, após perder a nacionalidade de origem, não adquiriu outra; aquele que se encontra oficialmente sem pátria.

Direito natural e direito positivo

Se o jusnaturalismo defende a existência de direitos inatos, qual seria o papel do direito objetivo, isto é, daquele que consta nas constituições? De fato, durante muito tempo o antagonismo marcou esses modos de se conceber o direito. As divergências fundamentais entre a escola do direito natural, que encontra na natureza humana a razão de ser do direito, e a do **direito positivo**, que deduz da atividade legislativa e da existência de diplomas legais a gênese dos direitos, tendiam a opor tais teorias, de modo que uma excluiria a outra. Na realidade, a concepção de ser humano como portador de direitos inalienáveis, atrelados a sua natureza, representou um passo importante na luta contra o autoritarismo e a opressão e na criação do Estado democrático de direito. A pessoa deixa de ser concebida apenas por aquilo que tem (seus bens) e pelo que faz (sua função social), para ser um valor em si mesmo.

No entanto, o jusnaturalismo não conseguiu evitar a perda dos direitos civis e políticos de milhares de pessoas. Ao discorrer sobre a condição dos apátridas, minorias e imigrantes entre a Primeira e a Segunda Guerra, a filósofa Hannah Arendt demonstrou que a concepção de direitos inatos não bastava para evitar o tratamento desumano a que foram submetidas essas pessoas que perderam a proteção de seu Estado. Desse modo, conclui-se que é imprescindível a existência de diplomas legais e de instrumentos que consagrem e efetivem direitos.

A justiça para Cesare Beccaria

Ao escrever *Dos delitos e das penas*, o pensador italiano Cesare Beccaria (1738-1794) iluminou um aspecto até então encoberto pelo preconceito: a condição dos condenados por crimes. A história da penalização demonstra a predominância de castigos físicos e psíquicos infligidos ao indivíduo acusado de cometer um crime.

A função da **pena** era **retributiva**, significando a retribuição ao mal causado pelo agente. No entanto, o destinatário do tratamento degradante e desumano ao qual o encarcerado se submetia era toda a sociedade: os castigos vividos pelo apenado se dirigiam a cada um dos espectadores, como instrumentos de dissuasão das intenções de cometer delitos. Durante a Idade Média, o processo de condenação e de aplicação da pena se tornou um espetáculo: as pessoas eram convocadas a assistir e a participar deles. Destaca-se nesse período o *princípio inquisitivo*, segundo o qual as atividades de investigar, denunciar, defender e julgar competiam a uma única pessoa: o juiz. Desse modo, o acusado não possuía direitos e garantias concernentes ao devido processo.

Beccaria não apenas denuncia a injustiça desses procedimentos como também postula a erradicação da tortura como meio de obtenção de prova, a proporcionalidade entre a ação delituosa e a pena correspondente e a extinção da pena de morte. Deve-se observar que a defesa de tais princípios indica a influência do pensamento iluminista, que será retomado no capítulo, já que as penas cruéis não são um mal apenas para o condenado, uma vez que elas demonstram a irracionalidade dos legisladores e dos aplicadores do direito.

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

O pensador baseia sua teoria na ideia de estado de natureza e, como tal, contrapõe a vida em sociedade, regida por leis, à natural, caracterizada pela disputa generalizada entre os homens. Desse modo, a justiça é vista como a expressão do vínculo que une os interesses humanos, impedindo a dissolução da sociedade e a instalação do caos. Observa-se que a justiça é útil na medida em que promove uma ligação entre os interesses humanos, possibilitando que se externem sem afetar os interesses alheios.

No entanto, surgido o conflito, cometido o crime, a lei punitiva deve possuir dois atributos: a *necessidade*, de modo que à ação ou omissão deve corresponder um tipo penal embasando a condenação de um processo; e a *proporcionalidade*, já que as penas cruéis recusam a racionalidade que deve imperar na vida em sociedade.

A justiça nos séculos XIX e XX

No século XIX, a filosofia **utilitarista**, que encontrou nos britânicos John Stuart Mill (1806-1873) e Jeremy Bentham (1748-1832) seus maiores expoentes, estabeleceu um paralelo entre a justiça e os interesses particulares. Desse modo, a justiça seria a medida da *satisfação dos interesses individuais*, cabendo ao Estado considerá-los. No entanto, devemos levar em conta que a existência humana é plural e, desse modo, juntamente aos interesses individuais devem estar as necessidades coletivas. Vejamos um exemplo que pode elucidar o papel dos interesses coletivos: o meio ambiente é considerado um bem de todos, surgindo o direito a um ambiente equilibrado, que envolve não apenas o meio natural, mas as relações de trabalho, o meio urbano etc. Pode ser do interesse do indivíduo apropriar-se de ecossistemas e explorá-los economicamente, oferecendo riscos a sua preservação. Em contrapartida, há o interesse coletivo na proteção integral desses bens.

No século XX, diversas teorias sobre a justiça se desenvolveram. Devemos recordar as duas guerras mundiais, o extermínio de minorias, a criação de armas de destruição em massa e as diversas ditaduras: essas experiências demonstraram que a justiça não deveria ser tratada como uma ideia sem vínculo com a realidade.

Nesse sentido, destacam-se a teoria da justiça pensada pelo filósofo estadunidense John Rawls (1921-2002), de índole liberal, que parte da teoria do contrato para refletir a forma como a justiça se relaciona com a liberdade e a igualdade; a visão **comunitarista**, proposta pelo filósofo estadunidense Michael J. Sandel, nascido em 1953, segundo a qual o fundamento da justiça seria a cidadania, ou seja, deve-se considerar que as pessoas vivem em comunidade e não isoladas; e o **neoconstitucionalismo**, quando, após a Segunda Guerra Mundial, a constituição passou a ser compreendida como um feixe de normas (princípios e regras) que devem ser efetivadas na ordem social. A constituição, documento que cria e organiza o Estado, que consagra direitos e garantias, deve ser observada tanto no que se refere às relações entre o poder público e os particulares quanto no modo como as pessoas se relacionam.

Dica de livro

O último dia de um condenado

Victor Hugo. Porto Alegre: L&PM, 2017.

Nesta obra, o romancista francês narra os últimos momentos de um homem condenado à morte. O livro contribuiu expressivamente para o desenvolvimento de um direito penal humanista, pois carrega a bandeira contra a pena de morte, sanção rechaçada pelo autor.

LANDMARK MEDIA/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme estadunidense *O relatório*, dirigido por Scott Burns, 2019. O personagem Daniel Jones investiga um programa de detenção da agência de inteligência dos Estados Unidos, descobrindo que muitos prisioneiros estrangeiros eram torturados. Mesmo na contemporaneidade, os princípios constitucionais que salvaguardam a dignidade humana são muitas vezes descumpridos.

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

MODERNA

3. O Iluminismo e os direitos humanos

Desenvolvendo-se entre os séculos XVII e XVIII, o Iluminismo foi um movimento de ideias caracterizado pela ampliação do pensamento humano, no qual assuntos referentes a artes, ciência, filosofia, política, religião e moral foram investigados e debatidos. Ao desenvolvimento deste modo de pensar correspondia uma compreensão das pessoas à luz do humanismo. A humanidade despontava como elemento civilizador, indicando um caminho de luta contra a barbárie, a desinformação e a violência.

A Revolução Francesa, que teve início em 1789, e, posteriormente, o regime democrático de direito, fundado na soberania popular e na garantia de direitos fundamentais, ligam-se ao Iluminismo, encontrando nessa variedade de ideias as noções básicas de uma existência individual e social livre, justa e solidária.

A noção de humanidade dos iluministas

Em lugar da pessoa compreendida como um ser fisicamente determinado, os iluministas elegeram a humanidade como elemento promotor da civilização. Nesse sentido, cada ser humano era entendido como parte de algo maior, a humanidade, recebendo dessa vinculação a dignidade até então ofuscada pela servidão e submissão aos dogmas religiosos e ao poder político. A razão passa a integrar essa nova realidade que não possui corpo próprio nem localização exata. O mesmo fenômeno ocorreu com os princípios da liberdade, igualdade e solidariedade, que passaram a ser compreendidos como elementos indissociáveis da natureza humana. Desse modo, toda forma de opressão foi considerada como atentatória à humanidade.

Há, contudo, um problema no modo como os iluministas lidam com as diferenças, isto é, com parcelas da humanidade que vivem em contextos diferentes daquele que predominava na Europa, e com os conflitos instaurados no interior da própria sociedade europeia. Se a razão, a liberdade, a moral e tantas outras virtudes decorrem da natureza humana, como explicar as diferenças comportamentais, os crimes e as revoltas? Desenvolve-se, então, a noção de **irracionalidade**, mediante a qual se tentou ofuscar a pluralidade.

Exemplo notório da dicotomia entre racional e irracional, entre "civilização" e "barbárie", pode ser encontrada na visão dos europeus dos séculos XVII e XVIII sobre os povos nativos da América e da África. Com o desenvolvimento da navegação e a consequente exploração econômica das terras e dos povos conquistados, a Europa entrou em contato com seres humanos até então desconhecidos. Considerados bárbaros, os povos colonizados supostamente não tinham alcançando o grau da civilização.

O pensador iluminista Charles-Louis de Secondat, mais conhecido como Montesquieu (1689-1755), argumenta que os nativos não se submetiam às leis, pois estavam entregues à natureza, comparando-os aos povos que viviam sob um regime legal. Nessa visão, os ameríndios e os nativos africanos confundiam-se com a natureza isolada e selvagem. Para ele, faltou a esses povos a dedicação às artes e às ciências, apresentando, portanto, uma "desvantagem" em termos civilizatórios em relação aos europeus.

Contrário a essa concepção, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defendia que os povos nativos da América e da África tinham muito a ensinar aos europeus. Ele argumentava que a competitividade ainda não havia se desenvolvido nessas regiões, assim como as disputas incentivadas pela propriedade privada. Por não conviverem em uma sociedade que valorizava a aparência em detrimento do ser, como ocorria nos salões europeus, os ameríndios e os africanos não precisavam dissimular suas reais intenções e eram, portanto, mais verdadeiros e transparentes. Além disso, Rousseau demonstrou que tais povos também participaram do desenvolvimento linguístico e cultural, sendo, portanto, portadores e promotores da cultura.

WINDWALK/SHUTTERSTOCK

Estátua de Iracema, inspirada na personagem indígena da obra homônima de José de Alencar (1829-1877), localizada na Praia de Mucuripe, em Fortaleza, Ceará. Foto de 2017. Os representantes do romantismo no Brasil, como o autor citado, mostravam os indígenas de forma idealizada, inspirados pelas ideias de Rousseau.

MODERNA

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

No contexto da Revolução Francesa, a Assembleia Nacional promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. No título desse documento, encontram-se os termos *homem* e *cidadão*. Tais termos não se confundem: *homem* designa toda a humanidade, ao passo que *cidadão* indica a pessoa dotada de direitos políticos. Desse modo, a Declaração possuía o duplo objetivo de indicar os valores comuns a todas as pessoas, influenciando decisivamente a luta contra o absolutismo, e definir a forma de participação política dos cidadãos.

Para compreendermos a letra desse documento, é importante entendermos as ideias que o geraram. A França do século XVIII era um Estado absolutista, e isto significa que o poder estava centralizado nas mãos do monarca. A classe burguesa possuía interesses conflitantes com essa ordem: no plano político, buscava a expressão de seus ideais, fundados na **liberdade**; na economia, almejava a superação da organização do trabalho em corporações, o que impedia o desenvolvimento da **livre-iniciativa** e da **liberdade de concorrência**; nas relações sociais, propunha uma **nova moral**; na área jurídica, defendia a **autonomia da vontade**.

Assim, o processo revolucionário, influenciado pela filosofia iluminista, questionou diversos aspectos da vida humana. É importante ressaltar que, apesar do teor da Declaração, a qual destacava a liberdade, a igualdade e a fraternidade, afirmando, em seu primeiro artigo, que "Os homens nascem e são livres e iguais em direitos", um rol de pessoas esteve, na prática, excluído dos direitos nela preconizados, como as mulheres. Em reação a isso, a escritora francesa Olympe de Gouges publicou, em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

A partir da Declaração de 1789, revoluções eclodiram em boa parte do mundo ocidental. Deve ser notado, contudo, que a Revolução Francesa consagrou direitos humanos de *primeira geração* (ou dimensão), consistentes na proteção do indivíduo contra os abusos do Estado. O valor primordial era a *liberdade individual*.

Os direitos humanos possuem dimensões, ou seja, desenvolvem-se historicamente, e cada direito soma-se a outro já conquistado. De acordo com o jurista e cientista político Paulo Bonavides, são cinco as dimensões de direitos. Além da já citada primeira dimensão, existem os direitos de segunda geração, consistentes na estipulação de direitos sociais, como garantias trabalhistas e o acesso à educação, que impõem uma ação estatal em benefício das pessoas. Seu valor é a igualdade, e eles serão retomados no *Capítulo 5*. Há, ainda, os direitos de *terceira geração*, *coletivos* ou *difusos*, que se destinam a todo o gênero humano, incluindo ainda os direitos do consumidor e o meio ambiente, tendo como valor a solidariedade/fraternidade; os direitos de *quarta geração*, que compreendem a democracia, a informação e o pluralismo; e os direitos de *quinta geração*, que fundam-se na paz.

A íntegra do documento pode ser consultada em *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Direito cibernético
Não é unânime entre os juristas que os direitos de quinta geração sejam aqueles relacionados à paz. José Alcebíades de Oliveira Junior, por exemplo, argumenta que a quinta geração de direitos diz respeito ao direito cibernético, que regula e tipifica as relações sociais na internet. Além disso, nesse ramo do direito discute-se o direito humano de acesso à internet e às novas tecnologias, a liberdade de expressão e os direitos e deveres dos usuários de internet.

GUSTAVO LIMA/CÂMARA DOS DEPUTADOS

Sessão de votação do Marco Civil da Internet na Câmara dos Deputados, Distrito Federal. Foto de 2014. O Marco Civil é a lei que regula o uso da internet no Brasil, examinando temas como neutralidade da rede, privacidade e responsabilidade dos usuários. Uma corrente do direito aponta que os assuntos relativos à internet compõem a quinta geração de direitos.

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

MODERNA

Marcha contra a violência no Complexo da Maré, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2017.
A violência que assola a população brasileira é, ainda hoje, um desafio para a concretização dos direitos humanos.

4. Direitos humanos hoje: as críticas à crença desmedida na razão e o legado iluminista

Como vimos, o Iluminismo exaltou a razão e defendeu a livre circulação de conhecimento. É o período de publicação da *Enciclopédia*, que deveria conter a soma do conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo. A razão, informada pelos saberes, é compreendida como instrumento civilizador, daí a crença de que todos os males poderiam ser vencidos por ela.

Essa concepção foi alvo de críticas pelos pensadores da Escola de Frankfurt, com destaque para os alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). O projeto dessa corrente de pensamento tem como intenção o estabelecimento de ações para combater o fanatismo e a violência, em suma, contribuir para o desenvolvimento da autonomia, para a transformação política, econômica e cultural e para a emancipação social. Contudo, a realidade do século XX, vivida de perto por esses filósofos, como o extermínio em massa de minorias e a ascensão de governos totalitários, evidenciou que a fé na razão e no trabalho científico não seria suficiente para superar a *barbárie*. Na concepção desses filósofos, a barbárie foi objetivada nos campos de concentração, que mostravam que a humanidade tornava-se cada vez mais *desumana*.

Para Adorno e Horkheimer, a derrocada dos ideais iluministas indica que o projeto humanizador concebido pelos filósofos do século XVIII não foi destruído por uma força externa, mas possuía as causas de sua ruína. Na medida em que a razão determinava aquilo que era racional ou irracional, virtuoso ou viciado, moral ou imoral, todos os aspectos da vida humana e das faculdades cognitivas que se desviassem dessa regra eram relegados ao esquecimento. Assim, a opressão e a barbárie não foram vencidas: na realidade, foram escondidas e, ao aparecerem na esfera pública, impossibilitaram qualquer reação efetiva.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no pós-Segunda Guerra Mundial

Os fatos vivenciados no início de século XX deram indícios de que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, apesar de intentar dirigir-se a toda a humanidade, não foi capaz de garantir o respeito à dignidade de todo e qualquer ser humano. O terror perpetrado pelo nazismo, por exemplo, expôs o abismo entre as teorias da justiça, baseadas unicamente na razão, e a realidade. O aniquilamento de milhares de indivíduos em câmaras de gás foi o último ato de um processo que se iniciou com a perseguição de minorias étnicas e de opositores ao totalitarismo.

Hannah Arendt argumenta que o totalitarismo rompeu com todos os padrões de ação e de pensamento legados pela tradição. Essa ruptura evidenciou a necessidade de proteger a humanidade em um plano internacional, reconhecendo a diversidade como um elemento positivo que contribui para o desenvolvimento humano.

Após o fim da Segunda Guerra, em 24 de outubro de 1945, fundou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), entidade responsável por congregar esforços mundiais com a finalidade de proteger a humanidade contra a guerra, o extermínio e a desigualdade, promovendo ações conjuntas entre as nações para estabelecer meios concretos de defesa da paz e da dignidade humana. O preâmbulo da Carta das Nações Unidas contém a seguinte mensagem:

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

"Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla".

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. *Carta das Nações Unidas*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Explore

Qual é a importância da criação da ONU em um contexto marcado por duas guerras mundiais separadas por um curto período?

A consciência mundial de que a dignidade humana deveria ser tutelada para além das fronteiras dos Estados, inclusive contra ações estatais que ensejassem tratamento desumano e cruel, reuniu países, órgãos e entidades comprometidos em criar condições pacíficas de convívio internacional, fundadas na valorização da diversidade.

A humanidade deixa de ser a expressão abstrata de uma ideia ou de uma filosofia para manifestar a **pluralidade**. Desse modo, o princípio da dignidade encontra uma base segura: a vida humana em todas as suas manifestações.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, insere-se nesse processo de consagração e efetivação da dignidade da pessoa humana. O artigo primeiro desse documento traça um paralelo com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão ao afirmar que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". Reafirmam-se direitos já conhecidos, como a liberdade e a igualdade, mas a eles se acrescentam aqueles de terceira geração, que manifestam a proteção universal dos seres humanos e o direito a um meio ambiente equilibrado, entre outros.

Cria-se uma ponte entre o passado e o futuro evidenciando que as promessas de liberdade e autonomia e de desenvolvimento econômico e social não foram esquecidas. Com efeito, a existência humana deve ser tutelada integralmente, possibilitando aos indivíduos e aos povos o pleno desenvolvimento de suas diversas habilidades.

Cabe ressaltar que inúmeros tratados e convenções foram aprovados pela ONU, destacando-se os referentes aos direitos políticos e sociais, das mulheres, crianças e adolescentes, das pessoas com deficiência e à prevenção e repressão do genocídio.

Desse modo, os direitos humanos devem ser compreendidos em termos de reconhecimento e proteção da dignidade comum a todas as pessoas, sem distinções e preconceitos.

Reflita

O senso comum tende a associar a defesa dos direitos humanos à proteção dos "direitos dos bandidos", em detrimento do restante da sociedade, que viveria desprotegida. Por que esse tipo de pensamento é incorreto, considerando o real alcance dos direitos humanos? Discuta com os colegas.

A íntegra do documento pode ser consultada em *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ARQUIVO/UN PHOTO

A diplomata brasileira Bertha Lutz durante a Conferência de São Francisco, Estados Unidos. Foto de 1945. As reuniões dessa conferência deram origem à ONU. Estudiosas apontam que Bertha foi uma das responsáveis por incluir o termo *mulheres* na Carta das Nações Unidas, cujo trecho pode-se ler na citação desta página.

O papel de Bertha Lutz na inclusão das mulheres e da igualdade de gênero na Carta das Nações Unidas pode ser conferido no artigo publicado em *Nações Unidas Brasil*, 9 nov. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/exclusivo-diplomata-brasileira-foi-essencial-para-mencao-a-igualdade-de-genero-na-carta-da-onu/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

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

EM MODERNA

A educação para os direitos humanos

O primeiro texto consiste em uma citação de trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos quais se abordam os direitos ao trabalho, ao bem-estar social e à educação. No segundo texto, a defensora da educação em direitos humanos Shulamith Koenig argumenta que o desconhecimento dos direitos humanos dificulta sua concretização.

Texto 1

"Artigo XXIII

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. [...]

Artigo XXV

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz."

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Texto 2

"A aprendizagem e a integração dos direitos humanos referem-se ao conhecimento, apropriação, planejamento e ação. O educando assume a responsabilidade única de se juntar ao esforço nobre para que todas as pessoas no mundo, mulheres, homens, jovens e crianças, possam conhecer os direitos humanos como inalienáveis, pertencentes a todos [...].

Gota a gota, passo a passo, através de si e das suas organizações, temos de nos envolver num trabalho de amor pela mudança do mundo integrada em todos os níveis da sociedade, uma aprendizagem significativa dos direitos humanos que conduza ao planejamento e a ações positivas. Na realidade, o conhecimento dos direitos humanos é inerente a cada um de nós. Todos sabemos quando a injustiça está presente e que a justiça é a expressão última dos direitos humanos. Todos nós nos afastamos da humilhação de forma espontânea, porém, frequentemente devido ao medo da humilhação, nós humilhamos os outros. Este círculo vicioso pode ser quebrado se as pessoas aprenderem a confiar e a respeitarem-se mutuamente, interiorizando e vivenciando os direitos humanos como uma forma de vida. [...]

[...] Infelizmente, milhões de pessoas nascerão e morrerão sem nunca saberem que são titulares de direitos humanos e, por esse fato, incapazes de apelarem aos seus governos para que cumpram com as suas obrigações e compromissos. Nós dizemos, corretamente, que a ignorância imposta é uma violação dos direitos humanos e constitui uma falha que mina a sua realização."

KOENIG, Shulamith. Aprender e integrar os direitos humanos como uma forma de vida – um percurso que todos temos de percorrer. *In*: *Compreender os direitos humanos*: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra: *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro de Direitos Humanos, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 2012. p. 40.

Coadjuvar: auxiliar.

Questões

Responda no caderno.

1. Considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por que se pode afirmar, como visto no texto 2, que "a ignorância imposta é uma violação dos direitos humanos"?
2. Como a educação pode ajudar a efetivar os direitos humanos?
3. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação em que os direitos humanos reproduzidos nesta página foram violados? De que modo é possível assegurar que eles sejam respeitados?

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

EM OBRA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

"'A Declaração Universal dos Direitos Humanos está completando 70 anos em tempos de desafios crescentes, quando o ódio, a discriminação e a violência permanecem vivos', disse a diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Audrey Azoulay.

'Ao final da Segunda Guerra Mundial, a humanidade inteira resolveu promover a dignidade humana em todos os lugares e para sempre. Nesse espírito, as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um padrão comum de conquistas para todos os povos e todas as nações', disse Audrey.

'Centenas de milhões de mulheres e homens são destituídos e privados de condições básicas de subsistência e de oportunidades. Movimentos populacionais forçados geram violações aos direitos em uma escala sem precedentes. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável promete não deixar ninguém para trás – e os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso.'

Segundo ela, esse processo precisa começar o quanto antes nas carteiras das escolas. Diante disso, a Unesco lidera a educação em direitos humanos para assegurar que todas as meninas e meninos saibam seus direitos e os direitos dos outros."

Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 3 abr. 2018. (Adaptado).

Defendendo a ideia de que "os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso", a diretora-geral da Unesco aponta, como estratégia para atingir esse fim, a

a) inclusão de todos na Agenda 2030.
b) extinção da intolerância entre os indivíduos.
c) discussão desse tema desde a educação básica.
d) conquista de direitos para todos os povos e nações.
e) promoção da dignidade humana em todos os lugares.

2. Leia a citação e, em seguida, responda às questões.

"Chama-se direito natural o conjunto de todas as leis, que por meio da razão fizeram-se conhecer tanto pela natureza, quanto por aquelas coisas que a natureza humana requer como condições e meios de consecução dos próprios objetivos... Chama-se direito positivo, ao contrário, o conjunto daquelas leis que se fundam apenas na vontade declarada de um legislador e que, por aquela declaração, vêm a ser conhecidas."

GLUCK, Federico. Commentario alle Pandette. *In*: BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995. p. 21.

a) Diferencie o direito natural do direito positivo.
b) Pode-se dizer que o direito natural é imutável? E o positivo? Explique.

3. Na citação a seguir são reproduzidos o Artigo V e o primeiro parágrafo do Artigo XI da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Leia-os para responder às questões.

"Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. [...]

Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público [...]."

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

a) Como a concepção de Cesare Beccaria a respeito das condenações se aproxima da Declaração Universal dos Direitos Humanos?
b) Pesquisas indicam que o Brasil possui uma alta taxa de letalidade policial, ou seja, de pessoas que são mortas por policiais durante a atuação desses profissionais, representando 7,8% dos casos de homicídio doloso em 2016. Além disso, no país há cerca de um linchamento perpetrado pela população por dia. De que modo essas práticas são incompatíveis com a noção atual de justiça?

4. Com o advento das redes sociais, surgiram os chamados "tribunais da internet", em que as pessoas são alvos de julgamentos públicos que podem destruir suas reputações. Leia o artigo XII da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, na sequência, responda às questões.

"Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques."

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

a) De que modo os "tribunais da internet" contrariam os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos?
b) Proponha soluções para evitar que esses "tribunais" se perpetuem.

Debate

Conexão com Linguagens (EM13LP25)

5. Debata com os colegas sobre atitudes cotidianas para fortalecer a defesa dos direitos humanos. O que cada um pode fazer para que os princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam observados?

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

MODELO

CAPÍTULO

3 Autoritarismo e populismo na América Latina

MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS

Manifestação contra a perda de direitos trabalhistas ocorrida durante a comemoração do dia 1º de maio, dia do trabalhador, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019.

Conversa inicial

O exercício da cidadania no Brasil, amparado pela Constituição de 1988, passa por três eixos indissociáveis: o dos direitos políticos, como o de votar e o de ser eleito, o dos direitos civis, que implicam liberdades básicas, como a de ir e vir e a de imprensa, e o dos direitos sociais, como os relacionados ao mundo do trabalho. A garantia desses direitos depende de um longo processo de luta, negociação e resistência social e política, que envolve governantes e diversos setores da sociedade em um processo de construção contínua.

Parte deles foi conquistada no período que se estendeu de 1930 a 1964, época na qual o país se industrializou e se urbanizou rapidamente, além de passar por uma mudança na cultura política. O modo de conduzir a política, então, começou a ganhar a forma que marcou a história mais recente do Brasil. Em outros países da América Latina, o cenário era parecido.

Neste capítulo, vamos estudar o governo Vargas e a curta experiência democrática ocorrida logo depois, bem como o cardenismo, no México, e o peronismo, na Argentina, destacando as mobilizações populares e os processos de conquista e de supressão de direitos.

1. Além dos citados no texto, que outros direitos políticos, civis e sociais foram garantidos na Constituição de 1988?
2. Você costuma ouvir a expressão "carteira assinada"? Sabe qual é a relação desse termo com o assunto do capítulo?
3. Que relação pode ser estabelecida entre o texto e a imagem? Justifique sua resposta.

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

1. A Era Vargas

O primeiro governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, usualmente conhecido como "Era Vargas", pode ser dividido em três fases: a do governo provisório (1930-1934), a do governo constitucional (1934-1937) e a da ditadura do Estado Novo (1937-1945). A seguir, estudaremos parte dos acontecimentos históricos que marcaram o período, especialmente os relacionados às agitações políticas e à movimentação de trabalhadores e grupos populares na luta pelo exercício da cidadania e na busca pela ampliação de direitos sociais, civis e políticos.

Os antecedentes da ascensão de Vargas ao poder

Os anos 1920, no Brasil, foram marcados por contestações ao arranjo político promovido pela elite econômica no país. Estavam descontentes com a Primeira República (1889-1930) parte das forças armadas e integrantes da elite intelectual, das agremiações de esquerda e de direita e dos movimentos sociais. Esse clima de movimentação e agitação política marcou a eleição de Washington Luís à Presidência da República. Natural de Macaé (RJ), Washington Luís prometeu modernizar economicamente o país, mas seu governo, que se estendeu de 1926 a 1930, foi profundamente marcado pela repressão às ações do tenentismo remanescente e do movimento operário, pela censura à imprensa e pelo desrespeito ao direito de reunião. Além disso, enfrentou um colapso na economia, baseada na cafeicultura de exportação, em razão da crise de 1929, pois os Estados Unidos eram o principal comprador do café brasileiro.

As eleições de 1930 foram marcadas por essas crises. O Partido Republicano Paulista (PRP) lançou a candidatura de Júlio Prestes. Na oposição, a recém-formada **Aliança Liberal** lançou a chapa encabeçada por Getúlio Vargas, presidente do estado do Rio Grande do Sul, e João Pessoa, presidente do estado da Paraíba, prometendo reformas como a implantação do voto secreto e a criação de uma legislação trabalhista. Em março de 1930, com fraudes de ambos os lados, a vitória apertada foi de Júlio Prestes. Entretanto, o resultado foi contestado por setores da Aliança Liberal.

Para agravar o clima de tensão política, João Pessoa foi assassinado por um adversário no estado da Paraíba, em 26 de julho de 1930. Nesse contexto, mineiros, gaúchos, paraibanos e apoiadores de Vargas de outros estados deram início a um movimento armado que culminou com um golpe de Estado e a instauração do governo provisório de Vargas em outubro de 1930.

A política centralizadora

As primeiras medidas do governo varguista foram tomadas para enfraquecer as oligarquias contrárias a ele e estabelecer uma política centralizadora. Autointitulado revolucionário, o governo nomeou interventores, muitos deles militares, para gerir vários estados, indicando, por exemplo, os prefeitos dos municípios. Além disso, dissolveu as Assembleias Legislativas estaduais e o Congresso Nacional, e buscou implementar parte das reformas defendidas na campanha eleitoral. Com a centralização do poder, as bases econômicas e políticas do federalismo oligárquico foram diretamente alteradas. A política intervencionista de Vargas descontentou a elite do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e de São Paulo.

Tenentismo: conjunto de movimentos militares que se desenvolveu na década de 1920 e prosseguiu até a metade dos anos 1930. Composto de jovens oficiais das forças armadas, particularmente os tenentes, o movimento tinha como principais bandeiras a moralização dos costumes políticos, com a implantação do voto secreto e o combate à corrupção, e a construção de um Estado centralizado que pudesse modernizar o país.

Federalismo: forma de governo em que vários estados constituem uma nação soberana. Nesse arranjo, os estados mantêm autonomia em tudo o que não afete o estabelecido na Constituição Federal.

Charge de Storni, publicada na *Revista Careta*, em 1930. A charge representa o fim do movimento armado que levou Getúlio Vargas à presidência. Para simbolizar a tomada do poder, ao chegarem ao Rio de Janeiro, os gaúchos amarraram seus cavalos no Obelisco localizado na Avenida Rio Branco.

© STORNI - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

MODERNA

A revolta dos paulistas

A elite paulista, subtraída do poder central e contrária à política de intervenção, desejava autonomia, a realização de novas eleições presidenciais e a elaboração de uma nova constituição, pois Getúlio Vargas, desde o golpe, governava de maneira arbitrária.

No começo de 1932, o Partido Democrático (PD) e o PRP formaram a **Frente Única Paulista**, pleiteando tais reivindicações. Houve manifestações nas ruas da capital paulista. Em uma delas, em 23 de maio do mesmo ano, quatro jovens – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo – acabaram mortos pela polícia. Para homenageá-los, o movimento pela elaboração de uma nova constituição passou a se chamar **MMDC**. Em 9 de julho de 1932, teve início uma revolta armada contra o governo federal que ficou conhecida como **Revolução Constitucionalista de 1932**.

Os revoltosos paulistas tinham recebido a promessa de reforço de tropas gaúchas e mineiras, mas ela não foi cumprida. Então, com um exército pequeno e mal equipado, acabaram derrotados pelos soldados legalistas das forças armadas e da polícia de outros estados. No ano seguinte, contudo, o governo provisório convocou eleições para a Assembleia Constituinte.

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Cartaz de 1932 convocando as mulheres paulistas a participar da Revolução Constitucionalista. Os cartazes foram divulgados com o objetivo de arregimentar voluntários e arrecadar doações para financiar as forças do estado.

A conquista do direito ao voto pelas mulheres

Durante o governo de Getúlio Vargas, mais especificamente a partir da promulgação do Código Eleitoral do Brasil (ou Código Eleitoral de 1932), o voto das mulheres foi instituído de maneira formal e evidente.

Em 1922, foi fundada a **Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF)**. Participavam dessa organização mulheres como a cientista e ativista Bertha Maria Julia Lutz, que buscou articular o movimento pelo voto feminino brasileiro ao internacional, dando-lhe mais legitimidade e visibilidade.

A FBPF promovia congressos e debates públicos, divulgando a causa em meios de comunicação de massa, dialogando com políticos e assessorando juridicamente as mulheres que desejavam se alistar como eleitoras. O fato de a Constituição de 1891 não vetar expressamente a participação feminina no processo eleitoral fornecia-lhes importante argumento.

Em 1926, a distinção entre os sexos para o exercício do voto foi abolida no Rio Grande do Norte. Com essa medida, o estado pressionou todo o sistema eleitoral, e uma mulher – Alzira Soriano – foi eleita prefeita de Lajes, nesse estado, em 1929.

As demandas femininas pelo direito ao voto foram incluídas na legislação eleitoral de 1932.

> "[...] O alistamento feminino proposto foi cercado por restrições e, entre elas, merece destaque a que determinou o acesso apenas para as mulheres que pudessem comprovar renda própria. [...] Todas as associações femininas protestaram contra estas restrições e a FBPF patrocinou uma série de cinco conferências na sede do Instituto da Ordem dos Advogados nas quais discutiu essa e outras restrições do anteprojeto, sempre enviando suas deliberações para a subcomissão eleitoral. Tal pressão deu resultado, uma vez que todas as restrições ao voto feminino foram retiradas quando da publicação do Código eleitoral em 24 de fevereiro de 1932."
>
> KARAWEJCZYK, Mônica. A FBPF e a luta pelo voto feminino no Brasil – anos decisivos. Arquivo Nacional, 18 mar. 2019. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/147-o-voto-feminino-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Explore

A inserção do direito das mulheres ao voto no Código Eleitoral de 1932 foi marcada por discordâncias. Que discordâncias eram essas? Qual foi o papel desempenhado pela FBPF nesse processo?

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Almerinda Farias Gama, primeira mulher a votar nas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro. Foto de 1933. No Código Eleitoral de 1932, considerava-se eleitor, sem distinção de sexo, o cidadão maior de 21 anos. Entretanto, até 1946 o voto era obrigatório apenas para pessoas do sexo masculino, demonstrando que o exercício da cidadania por homens e mulheres ainda era percebido em níveis diferentes.

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

MODELO

A nova constituição

Em 1933, realizaram-se as eleições para deputados que atuariam na Assembleia Nacional Constituinte com inovações implantadas pelo código eleitoral outorgado por Vargas: organização pela Justiça Eleitoral, voto secreto, voto feminino, eleição de bancadas classistas pelos sindicatos de empregados e patronais. A disputa eleitoral foi intensa: cerca de oitocentos candidatos concorreram às 214 vagas destinadas à eleição direta. Delegados apontados pelos sindicatos escolheram outros quarenta deputados.

Promulgada em julho de 1934, a constituição consolidou mudanças importantes que correspondiam aos desejos de modernização: ratificou a legislação trabalhista, instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, nacionalizou a informação (vedando órgãos de comunicação dirigidos por estrangeiros), restringiu a imigração e evitou a concentração de imigrantes na mesma região.

Com a nova carta, Vargas concentrou atribuições, especialmente na condução das políticas econômicas e sociais. O Judiciário também foi mais centralizado, sendo definitivamente instituídas a Justiça Eleitoral e a Justiça do Trabalho. Vargas interferiu em todo o processo e negociou intensamente em favor de seus interesses.

De acordo com a Constituição de 1934, a primeira eleição presidencial após sua promulgação seria indireta, pelo voto dos deputados da Assembleia Constituinte. Vargas foi, então, eleito presidente por sufrágio indireto, em julho de 1934, para um mandato que se encerraria em 1938.

A Ação Integralista Brasileira e a Aliança Nacional Libertadora

No contexto da crise econômica do início dos anos 1930, que atingiu proprietários rurais e industriais e ampliou o desemprego, depreciando salários dos trabalhadores e espalhando greves pelo país, formaram-se duas organizações políticas rivais, que tinham membros das forças armadas em seus quadros: a Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), em 1935.

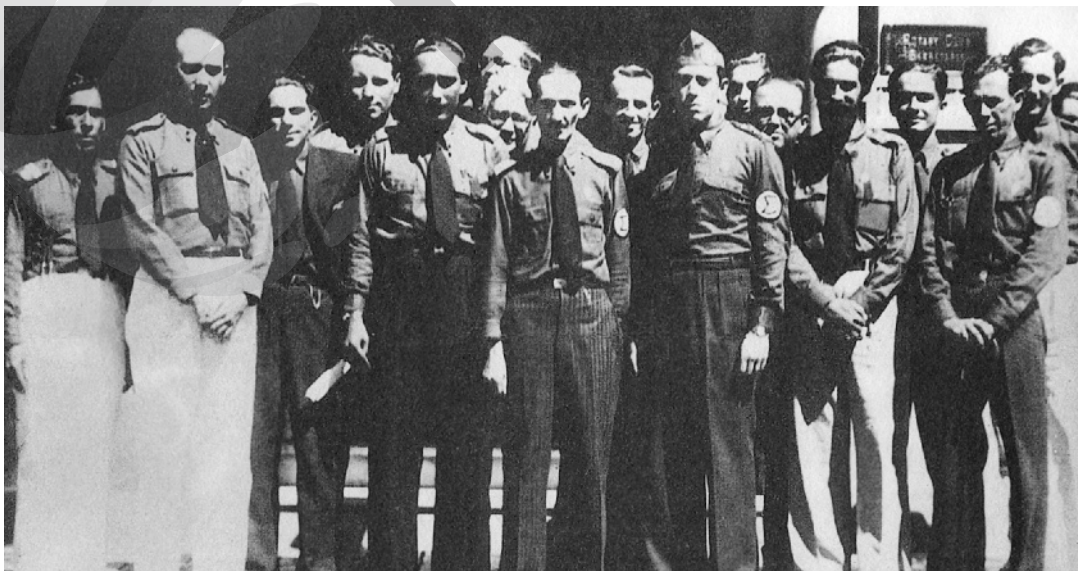
A AIB era inspirada no fascismo italiano, e seus integrantes propunham a instauração de um regime antidemocrático, totalitário e sustentado no corporativismo, ou seja, para os integralistas, o Estado deveria abrigar, controlar e direcionar todas as atividades da sociedade por meio da organização dos grupos sociais em corporações, correspondentes aos grupos profissionais e de proprietários de cada ramo econômico. O movimento integralista conquistou adeptos na classe média urbana e na elite militar e religiosa, chegando a ter de 100 mil a 200 mil adeptos em todo o país.

A ANL, por sua vez, foi organizada pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) para combater a extrema direita, que estava em ascensão no país, e, no plano internacional, para participar da formação de frentes de esquerda de enfrentamento ao nazifascismo. Sem adotar estética própria, os aliancistas organizaram manifestações de rua, principalmente comícios, e fortaleceram a organização de sindicatos e associações, chegando a congregar cerca de 100 mil participantes.

Sob hegemonia dos comunistas e liderança de Luís Carlos Prestes, a ANL assumiu um discurso político que incluía a insurreição contra Vargas e a formação de um governo popular.

A AIB e seus símbolos

Os integralistas vestiam uniformes com camisas verdes, usavam braçadeira e bandeiras com o sigma (letra grega que simbolizava a soma dos membros em uma unidade), saudavam-se em atitude marcial com um brusco levantar do braço direito acompanhado da palavra *Anauê*! (meu parente, na língua tupi) e entoavam hinos patrióticos sob o lema "Deus, Pátria e Família".



REPRODUÇÃO - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Os dados relativos aos integrantes da AIB foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 368.

Os dados relativos aos integrantes da ANL foram retirados de: COSTA, Homero de Oliveira. *A insurreição comunista de 1935*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 28.

Plínio Salgado (ao centro, de calça listrada), fundador da AIB, com outros membros do movimento, em Petrópolis, Rio de Janeiro. Foto de 1935.

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

MODERNA

Dica de livro

Olga

Fernando Morais.
São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

O livro é ambientado em um conturbado momento político da história, entre a experiência do nazismo e a ditadura estadonovista. Nele, o escritor brasileiro Fernando Morais apresenta a biografia de Olga Benário. Judia, nascida na Alemanha, Olga se tornou militante comunista e se mudou para Moscou, onde conheceu o brasileiro Luís Carlos Prestes e recebeu a missão de garantir-lhe a segurança. Os dois assumiram uma relação afetiva e passaram a viver no Brasil. No episódio da Intentona Comunista, Prestes acabou preso e ela foi deportada grávida, em 1936, por Vargas, para a Alemanha, onde foi presa em um campo de concentração nazista. Olga morreu em 1942, executada em uma câmara de gás.

A Intentona Comunista e o Plano Cohen

Em 1935, empregando a recém-aprovada **Lei de Segurança Nacional**, que permitia enquadrar como criminosos os movimentos políticos e sociais de oposição, o governo fechou todas as sedes da ANL. Parte do grupo, entretanto, continuou atuando na clandestinidade. Em novembro de 1935, militares aliancistas organizaram uma revolta com o objetivo de constituir governos populares. O levante, que foi denominado pela imprensa (contrária à ANL) Intentona Comunista, durou poucos dias.

A revolta foi utilizada por Vargas para decretar **estado de sítio**. No ano seguinte, o Congresso aprovou a criação da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo. Com o pretexto de combater o "perigo comunista", o governo demitiu, cassou e prendeu servidores públicos e políticos.

Nesse clima de repressão, a imprensa divulgou, em setembro de 1937, um suposto plano de assassinatos e atentados que teria sido arquitetado pelo PCB. Na verdade, o Plano Cohen foi um embuste montado pelo integralista e capitão do exército Olímpio Mourão Filho. Essa farsa foi utilizada por Vargas para intensificar a perseguição ao "perigo vermelho" e, em 10 de novembro de 1937, instaurar uma ditadura, conhecida como **Estado Novo**.

A Frente Negra Brasileira

A polarização política não atendia às reivindicações dos grupos que lutavam pelos direitos da população negra no país. Em 1931, foi fundada em São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB). O movimento negro já tinha uma história de organização, especialmente por meio da imprensa, de clubes recreativos e de sociedades de ajuda mútua, e, com a FNB, a luta contra o racismo e por igualdade ganhou impulso.

Uma das estratégias da FNB era denunciar e boicotar estabelecimentos comerciais e públicos que vetavam a entrada de negros. Além de produzir o jornal *A Voz da Raça*, que circulou entre 1933 e 1937, de promover atividades culturais, como teatro e bailes, e de prestar atendimento odontológico e médico, a FNB organizou uma escola.

Explore

Que objetivos da FNB são apresentados no texto? De que maneira a organização propunha atingi-los?

"Para as lideranças frentenegrinas, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. [...] o acesso à 'instrução' seria um pré-requisito básico para solucionar os problemas do negro na sociedade brasileira. Amiúde, as lideranças frentenegrinas difundiram a ideia de que a educação era o principal, senão um dos principais instrumentos a permitir que uma pessoa negra vencesse na vida ou, ao menos, obtivesse as mesmas oportunidades sociais, econômicas, políticas e culturais de uma pessoa branca."

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 532, set.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

A organização se ramificou, fundando núcleos em outros estados, e se tornou partido político em 1936. No cenário brasileiro, um partido voltado ao movimento negro era uma novidade, que seria interrompida com o fechamento das organizações consideradas "antinacionais" durante a ditadura varguista.

REPRODUÇÃO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Reunião em comemoração ao 4º aniversário da Frente Negra Brasileira no município de São Paulo, São Paulo, em 1935. A FNB denunciou sistematicamente o preconceito racial e foi reconhecida pela grande imprensa. Seus representantes chegaram a se reunir com o então presidente Getúlio Vargas.

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

MODERNA

O Estado Novo e seus símbolos

No dia 10 de novembro de 1937, Vargas instituiu uma ditadura e outorgou uma nova constituição, indicando que o golpe estava sendo preparado havia algum tempo. A carta constitucional legitimava o autoritarismo, possibilitando a concentração de poderes por Vargas, e tinha pontos em comum com os estatutos de regimes fascistas da época. O ditador pretendia, com essa lei, unificar a nação em seu projeto de Estado.

A fim de construir uma ideia de homogeneidade e de unidade nacional, semanas após o golpe, no dia 27 de novembro, Vargas promoveu uma cerimônia cívica em que mandou queimar as bandeiras dos estados brasileiros, pois a nova constituição só previa o uso da bandeira nacional. Estavam presentes na cerimônia ministros de Estado, diplomatas, imprensa, autoridades civis e militares. Após uma missa campal, a queima das bandeiras foi feita ao som do hino nacional, tocado por diversas bandas e cantado por milhares de estudantes, regidos pelo maestro Heitor Villa-Lobos.

No mastro onde estavam as bandeiras estaduais, foram hasteadas 22 bandeiras do Brasil. Na ocasião, o ministro da Justiça, o jurista Francisco Campos, discursou. Parte desse discurso foi publicada nos jornais do dia seguinte:

> "Bandeira do Brasil, és hoje a única. [...] Os brasileiros se reuniram em torno do Brasil e decretaram desta vez com determinação de não consentir que a discórdia volte novamente a dividi-lo, que o Brasil é uma só pátria e que não há lugar para outro pensamento do Brasil, nem espaço e devoção para outra bandeira que não seja esta, hoje hasteada por entre as bênçãos da Igreja e a continência das espadas e a veneração do povo e os cantos da juventude. Tu és a única, porque só há um Brasil – em torno de ti se refaz de novo a unidade do Brasil, a unidade de pensamento e de ação, a unidade que se conquista pela vontade e pelo coração, a unidade que somente pode reinar quando se instaura pelas decisões históricas, por entre as discórdias e as inimizades públicas, uma só ordem moral e política, a ordem soberana, feita de força e de ideal, a ordem de um único pensamento e de uma só autoridade, o pensamento e a autoridade do Brasil."

CAMPOS, Francisco. O discurso do ministro da Justiça. *Correio da Manhã*, 28 nov. 1937, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1937_13207.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Explore

Elabore uma hipótese para explicar a regularidade com que a ideia de unidade é expressa e retomada no texto. Como esse discurso estava ligado aos ideais do Estado Novo?

ACERVO ICONOGRAPHIA

Cerimônia de queima das bandeiras, Rio de Janeiro. Foto de 27 de novembro de 1937.

Reflita

No discurso citado, Francisco Campos defende a ideia de uma ordem política cuja unidade proporcionaria uma homogeneidade construída com base nos interesses do Estado. Qual é o impacto dessa forma de governo na sociedade e na política em geral? Debata essas questões com os colegas.

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

MODERNA

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Gravura presente na cartilha *A Juventude no Estado Novo*, publicada entre os anos de 1937 e 1945. Com a propaganda política e ideológica realizada pelo DIP, o governo buscava consolidar a imagem de Vargas como líder carismático e paternal.

Política, repressão e propaganda

Ao instituir o governo por meio de um golpe, Vargas apropriou-se da função legislativa decretando o fechamento do Congresso e das Assembleias Legislativas estaduais, o que foi acompanhado de censura à imprensa, da nomeação de interventores e do controle das polícias estaduais pelo exército. Os partidos foram extintos, ficando a atividade política concentrada no Estado. Os comandantes militares e parte significativa da elite política apoiaram o regime, que se denominava **Estado Novo**.

A política regional foi dominada pelos interventores fiéis a Vargas e aos princípios da centralização. As oligarquias tradicionais, mesmo mantendo muito poder, foram deslocadas dos centros de decisão, tendo de se submeter ao grupo articulado pelos interventores. Mesmo com alguma margem de negociação local, era o Estado que dirigia mudanças na sociedade.

Putsch: golpe de Estado com uso de força militar. Esse nome é inspirado no golpe orquestrado (e frustrado) por Hitler na região alemã da Baviera, em novembro de 1923.

Assim como outros regimes ditatoriais, o Estado Novo era autoritário. Não havia espaço oficial para a organização e a representação autônoma de indivíduos ou grupos. A Lei de Segurança Nacional, que já havia sido empregada na repressão aos comunistas, continuou a ser usada como instrumento de repressão política direta. Ela seria acionada depois da tentativa de ***putsch*** integralista, em maio de 1938. A lei voltaria a ser usada durante a Segunda Guerra Mundial contra as comunidades alemã, italiana e japonesa, impedidas de usar seus idiomas e símbolos, pois Vargas apoiou os Aliados no conflito.

A legitimação do governo foi obtida por meio da propaganda política, intensificada com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939. O DIP exerceu a censura prévia à imprensa e alimentou os jornais com farto material de propaganda centrada na figura de Vargas e nas realizações do governo. Além da mídia impressa, o rádio cumpriu um importante papel na construção da popularidade do governo.

Desde o governo provisório, as rádios já transmitiam *A hora do Brasil*, programa em que eram divulgadas as realizações do governo, as efemérides cívicas, a considerada "boa música" brasileira e a cultura popular regional. Entre 1942 e 1945, acompanhando a estratégia de "consolidação" das leis trabalhistas, o ministro do Trabalho utilizou o programa para transmitir palestras dirigidas aos trabalhadores. A emissora radiofônica mais importante da época – a Rádio Nacional – foi apropriada pelo governo em 1940. Seus maiores sucessos eram as telenovelas e os programas de auditório com vários cantores e cantoras muito populares. A difusão por essa rádio de ritmos e sonoridades típicos da música de cada região do país contribuiu para "unificar" o Brasil. O samba carioca se tornaria o ritmo mais difundido.

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

Educação e trabalho na Era Vargas

Ao longo do período em que esteve no poder, Vargas combinou uma política centralizadora e repressora com a ampliação da concessão de direitos que hoje seriam considerados sociais. Em uma lógica paternalista, articulou o excesso de autoritarismo com o estabelecimento de políticas protetivas centradas em sua figura de chefe da nação, sem conceder direitos políticos e, em alguns casos, até cassando direitos civis.

Em novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública com a finalidade de centralizar e organizar as ações do governo federal e, entre outras atribuições, desenvolver atividades ligadas à área da saúde e melhorar os baixíssimos níveis de instrução. A partir de 1934, o ministério empregou artistas e intelectuais para produzir cinema e programas de rádio educativos, avaliar e produzir livros didáticos.

No mesmo mês, foi fundado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para exercer a mediação entre patrões e empregados, salvaguardando direitos trabalhistas e os interesses dos empregadores. Em 1931, foi instituída a Lei de Sindicalização, estabelecendo-se o modelo **corporativo** a ser adotado por sindicatos patronais e de trabalhadores em cada base territorial. Os sindicatos de trabalhadores e patronais tornaram-se órgãos de colaboração com o Estado, sendo vedadas as manifestações políticas ou ideológicas dentro deles. Com essas medidas, o governo buscava, ao mesmo tempo, garantir direitos sociais básicos e controlar a vida associativa dos trabalhadores.

Depois disso, a consolidação da legislação trabalhista foi iniciada. Em 1931, foi promulgada uma lei que instituiu o salário mínimo. Entretanto, a primeira tabela do salário só foi estabelecida em 1940. Em 1933, bancários e comerciantes foram beneficiados com a concessão de férias anuais, direito concedido a outras categorias posteriormente. No mesmo ano, o trabalho para crianças menores de 12 anos foi proibido.

A comemoração oficial do Dia do Trabalho, em 1º de maio, passou a ter muita relevância a partir de 1940. Desde então, festividades eram realizadas nessa data e leis trabalhistas eram anunciadas por Getúlio, dando a entender que eram uma "dádiva" do governo e reforçando sua identificação com o povo. A principal delas, decretada em 1943, foi a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), um conjunto de leis em que os direitos trabalhistas, garantidos pela Justiça do Trabalho, foram sistematizados.

O patrimônio nacional
No ano de 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Foi instituída, então, a política do patrimônio histórico, com uma série de tombamentos de edificações religiosas e civis do período colonial, destacando-se as das cidades mineiras de Ouro Preto, Mariana e São João del Rey. A arquitetura e a arte barrocas dos séculos XVIII e XIX foram elevadas a símbolo da nacionalidade por apresentar uma "originalidade tipicamente brasileira", incluindo o fato de que os melhores exemplares delas foram produzidos por "mestiços", como Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e Manoel da Costa Ataíde.

Corporativo: relativo a corporação, associação de pessoas com afinidade profissional, que utilizam o mesmo regulamento para organizar suas atividades, seus negócios e sua carreira.

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Comemoração do Dia do Trabalho no Estádio de São Januário, sede do Club de Regatas Vasco da Gama, no Rio de Janeiro. Foto de 1º de maio de 1942.

Explore
Que relação pode ser estabelecida entre a imagem e a política de Getúlio Vargas?

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

PROIBIDA

Fim do Estado Novo

O alinhamento brasileiro aos Aliados e o envio da Força Expedicionária Brasileira (FEB) à Europa durante a Segunda Guerra Mundial revelaram uma contradição: um governo ditatorial e autoritário estava integrado à luta contra o fascismo. O questionamento a Vargas, que já havia sido apresentado nas manifestações estudantis de apoio aos Aliados em 1942, foi se aprofundando.

> "[...] não é de estranhar, portanto, que, ao longo do Estado Novo, ampliassem as vozes descontentes frente ao rumo tomado pelo governo. A própria legislação que acompanhava o golpe facultava à oposição uma alternativa de poder. A ditadura instalada em 1937, curiosamente, tinha data marcada para acabar. Segundo a constituição então outorgada, previa-se, para 1943, um plebiscito em que o regime seria posto à prova nas urnas. Um ano antes, a decretação do 'estado de guerra' – ou seja, de preparação do Brasil para lutar na Europa contra o nazifascismo – permitiu que esse prazo fosse transferido para o período imediatamente posterior ao término dos conflitos. Em 1941, já estavam sendo feitas as primeiras articulações para garantir a transição política."

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 328.

Em 1943, intelectuais liberais de Minas Gerais fizeram circular clandestinamente pelo país o que ficou conhecido como Manifesto dos Mineiros, em que defendiam abertamente a redemocratização. Com a vitória aliada e a volta da FEB, a crescente rejeição ao Estado Novo forçou Vargas a permitir a reorganização partidária e eleições para dezembro de 1945, às quais ele não pôde concorrer.

O apoio de Luís Carlos Prestes e dos comunistas ao movimento queremista era estratégico. Eles defendiam o adiamento das eleições presidenciais com o objetivo de que uma Assembleia Constituinte fosse convocada imediatamente.

Na contramão, com o lema "Queremos Getúlio!", a partir de maio de 1945, grupos populares saíram às ruas exigindo a permanência do "pai dos pobres". O queremismo, como ficou conhecido esse movimento, contou até com o apoio de Luís Carlos Prestes e dos comunistas. Quando o ex-tenente João Alberto Lins de Barros, então chefe da polícia, proibiu um comício queremista, Vargas o substituiu por seu irmão Benjamin Vargas. Comandantes militares usaram o episódio para forçar a renúncia do presidente.

O Estado Novo acabava pela mão dos militares, que em 1937 haviam ajudado a implantar o regime. Mas as mudanças ocorridas entre 1930 e 1945 foram duradouras. A centralização política, o começo da industrialização/urbanização, a emergência de grupos populares, principalmente trabalhadores, e o papel crescente dos militares na vida política perdurariam por muito tempo no país.

Comício queremista no Rio de Janeiro. Foto de 1945. O movimento dos queremistas reivindicava a permanência de Getúlio Vargas no poder e a convocação de uma Assembleia Constituinte, além do direito de Vargas ser candidato, caso as eleições acontecessem.

REPRODUÇÃO - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

Os dados relativos às taxas de analfabetismo foram consultados em: INEP. *Mapa do analfabetismo do Brasil*. Brasília: Inep: Ministério da Educação, s.d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610>. Acesso em: 9 abr. 2021.

2. Populismo no Brasil e o período democrático

Populismo é um termo muito empregado para tratar da política latino-americana. Embora não seja consensual, ele pode ser compreendido como uma política de massas iniciada durante o processo de urbanização que envolveu intenso êxodo rural e a formação de espaços urbanos marcados pela pobreza e por tensões sociais. Nesse período, boa parte das reivindicações populares ganhou força e os processos eleitorais passaram a ser momentos estratégicos para expressá-las e negociá-las.

A ideia de populismo envolve a presença de líderes carismáticos, que buscam se aproximar de grupos populares para receber apoio e legitimar políticas. Dessa perspectiva, é possível compreender o populismo como um fenômeno ligado a momentos de fragilidade das instituições políticas tradicionais, durante os quais a aproximação entre líderes políticos e as "massas" é, ao mesmo tempo, ferramenta de centralização de poder e estratégia para a conquista de direitos.

Por conta da frequente visão estereotipada de acordo com a qual se entende o populismo como mera manipulação de massas, muitos historiadores preferem substituí-lo pelo conceito de *trabalhismo*, buscando dar ênfase às reivindicações populares e às ambiguidades dos processos históricos.

Dica de *podcast*

O que é populismo. E como o conceito é usado

<https://www.nexojornal.com.br/podcast/2018/07/15/O-que-%C3%A9-populismo.-E-como-o-conceito-%C3%A9-usado>.

Nesse *link*, é possível acessar uma edição do "Politiquês", o glossário de política veiculado pelo jornal *Nexo* em formato de *podcast*, sobre os diferentes significados de *populismo* e seus usos, o modo como é utilizado pelos cientistas sociais e a maneira como é empregado nos discursos políticos, qualificando ou desqualificando movimentos e governos, em contextos variados e de acordo com as especificidades locais.

Eleições de 1945 e o governo Dutra

Quando foi liberada a formação de partidos, ex-apoiadores do Estado Novo fundaram a União Democrática Nacional (UDN). Caracterizada pela rejeição ao getulismo, a UDN tinha como diretriz o não intervencionismo do Estado e a aproximação da economia ao capital internacional. Um de seus principais líderes foi o jornalista Carlos Lacerda.

Os líderes trabalhistas ligados aos sindicatos corporativos fundaram o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). As oligarquias estaduais fundaram o Partido Social Democrático (PSD), que se tornou uma grande força política. Além disso, o PCB foi legalizado nesse processo de abertura política.

Com o apoio de Getúlio Vargas, o general Eurico Gaspar Dutra (da coligação PSD e PTB) venceu a eleição, que foi disputada por outros dois candidatos: o brigadeiro Eduardo Gomes (pela UDN) e Iedo Fiuza (pelo PCB).

Apesar de ser filiado ao PSD, Dutra adotou políticas defendidas pela UDN, reduzindo investimentos públicos, arrochando salários (ou seja, reajustando-os abaixo da inflação) e facilitando a entrada no país de capital estrangeiro. Tais medidas provocaram o enfraquecimento da indústria nacional, a redução das reservas cambiais e o aumento da dívida externa.

Diante da degradação econômica, na segunda metade de seu mandato, Dutra adotou medidas de estímulo às exportações, substituição de importações e defesa das reservas cambiais. Além disso, implementou o Plano Salte (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), visando ao desenvolvimento de setores considerados estratégicos para a retomada do crescimento. O plano foi abortado pouco tempo depois de implementado.

Seguindo a lógica da Guerra Fria, o governo aliou-se economicamente aos Estados Unidos, rompendo relações diplomáticas com a União Soviética, medida que, internamente, desdobrou-se em perseguição político-ideológica aos comunistas. Após se destacar nas eleições estaduais e municipais de 1947, o PCB voltou a ser colocado na ilegalidade e seus membros foram cassados.

A Constituição de 1946

Em dezembro de 1945, foram eleitos deputados e senadores de diversas correntes político-ideológicas para a composição de uma Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a constituição promulgada em setembro de 1946. No texto da lei foram mantidos os direitos dos trabalhadores urbanos e o voto passou a ser restrito a homens e mulheres maiores de 18 anos e alfabetizados, excluindo da vida política do país mais de 50% da população.

© NÁSSARA

Charge do cartunista Nássara sobre o governo Dutra (1946-1950). Na charge, é representada a aproximação de Dutra, político filiado ao PSD, à UDN.

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

MODERNA

Dica de *site*

A reação popular

<http://arquivonacional.gov.br/br/difusao/arquivo-na-historia/668-a-reacao-popular.html>

Essa página do Arquivo Nacional apresenta a sétima e última postagem da série "Getúlio Vargas: crise e suicídio". Com o tema da repercussão da morte de Vargas, é apresentado um vídeo sobre o cortejo fúnebre e a popularidade do presidente.

O retorno de Getúlio Vargas

Getúlio Vargas foi eleito em 1950 com 48% dos votos, mesmo sendo acusado pela oposição de ser populista e de mentir ao povo. Ao tomar posse, herdou do governo anterior um processo inflacionário, déficit das contas públicas e desemprego.

Para tentar resolver tais problemas, no plano econômico, buscou restringir importações, remessas de capital ao exterior e investimentos estrangeiros no país. Em 1952, fundou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a fim de definir as áreas prioritárias e fomentar a industrialização no país.

O principal destaque na área econômica, porém, foi a nacionalização do petróleo. Acompanhando a alta da demanda ocasionada pela modernização industrial, em 1953, o governo fundou a empresa Petróleo Brasileiro S. A. (Petrobras), com exclusividade na extração e refino do óleo no país.

O crescimento econômico gerado por essas medidas não se refletia em todas as camadas sociais: integrantes do movimento negro cobravam políticas públicas na área da educação e moradia e denunciavam as exclusões decorrentes de práticas racistas. Além disso, diante da insatisfação com baixos salários e péssimas condições de vida, somada aos canais de participação que a abertura política propiciara, o movimento sindical se fortaleceu e os trabalhadores organizaram greves.

No plano político, a oposição udenista estava fortalecida com a adesão de setores das forças armadas. A imprensa opositora, liderada por Lacerda, difundia o antigetulismo nos estratos superiores da classe média, qualificando o governo como corrupto e denunciando sua aproximação com o trabalhismo nacionalista. Diante dessa situação, em 1953, instaurou-se no governo um clima de tensão política.

> "A nomeação de João Goulart [em 1953] para ser Ministro do Trabalho, jovem liderança trabalhista, e a proposta de aumentar o salário mínimo em 100% eram brandidas como 'prova' das acusações [...] de querer implantar uma 'república sindicalista' de natureza autocrática. Getúlio cedeu demitindo o jovem ministro, mas manteve o aumento salarial. A denúncia do fantasioso Pacto ABC, uma suposta aliança [...] para formar um bloco aduaneiro na América do Sul, nacionalista e antiamericano, jogou mais lenha na fogueira da crise política [...] mesmo sem provas contundentes."
>
> NAPOLITANO, Marcos; RIBEIRO, David. Crises políticas e o "golpismo atávico" na história recente do Brasil (1945-2016). *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). *Golpes na história e na escola*: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. p. 59.

A instabilidade política chegou ao auge em agosto de 1954, após Carlos Lacerda sofrer uma tentativa de assassinato que acabou na morte de Rubens Vaz, major da aeronáutica que o acompanhava. O chefe da guarda pessoal de Vargas foi apontado como suspeito de envolvimento no crime, que ficou conhecido como "Atentado da Rua Tonelero". Apesar da ausência de provas, a imprensa veiculou a notícia de que o presidente havia sido o mandante do crime, acelerando uma movimentação civil e militar por sua renúncia. Isolado e à beira de um golpe de Estado, Getúlio Vargas suicidou-se.

REPRODUÇÃO

Cartaz de divulgação da fundação da Petrobras, 1953. A posição nacionalista de Vargas ganhou força sobretudo com a campanha "O Petróleo é Nosso", iniciada em 1947.

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

MODERNA

O discurso de Getúlio Vargas na carta-testamento

O suicídio de Vargas repercutiu nacionalmente. Ao lado do corpo, segundo assessores e familiares, foi encontrada uma carta datilografada, assinada pelo presidente, na qual ele expunha a razão do ato extremo que cometeria. O material, reproduzido a seguir, foi divulgado pela imprensa em 24 de agosto de 1954, causando comoção social e motivando manifestações públicas contra a UDN e os Estados Unidos, responsabilizados pelo suicídio.

"Mais uma vez as forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam; e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a Justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras, mal começa esta a funcionar a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre, não querem que o povo seja independente.

Assumi o governo dentro da espiral inflacionária que destruía os valores do trabalho. Os lucros das empresas estrangeiras alcançavam até 500% ao ano. Nas declarações de valores do que importávamos existiam fraudes constatadas de mais de 100 milhões de dólares por ano. Veio a crise do café, valorizou-se nosso principal produto. Tentamos defender seu preço e a resposta foi uma violenta pressão sobre a nossa economia a ponto de sermos obrigados a ceder.

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo e renunciando a mim mesmo, para defender o povo que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar a não ser o meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida.

Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos.

Quando vos vilipendiarem, sentireis no meu pensamento a força para a reação.

Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com perdão.

E aos que pensam que me derrotam respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo, de quem fui escravo, não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue terá o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história."

VARGAS, Getúlio. *Carta testamento*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/carta-testamento-de-getulio-vargas>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Na carta-testamento, Getúlio Vargas dirigiu-se a que público? Justifique.
2. Do que Vargas trata no texto? Para responder, faça uma lista dos principais argumentos nele contidos.
3. De acordo com o texto, como Getúlio Vargas se posiciona diante de seus adversários políticos?
4. Quais são os motivos alegados por Vargas para o suicídio?
5. Analise a última declaração do texto. Quais são seus possíveis significados políticos?

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

É importante lembrar aos alunos que, durante esse período democrático, a eleição para presidente e vice-presidente era desvinculada, ou seja, votava-se separadamente nos candidatos aos dois cargos.

JK e os "cinquenta anos em cinco"

Em 1955, foram realizadas eleições para presidente e vice-presidente da república, sendo eleitos, respectivamente, Juscelino Kubistchek (conhecido por suas iniciais: JK) e João Goulart. JK ocupou a cadeira presidencial entre 1956 e 1961.

Durante a campanha, suas propostas foram sintetizadas no *slogan* "cinquenta anos em cinco". Seu projeto de um rápido crescimento econômico, urbano e industrial foi, então, posto em prática por meio do **Plano de Metas**. Os investimentos do governo foram distribuídos desigualmente entre os cinco eixos do plano: transporte, energia e indústria de base concentraram 93% dos recursos. As áreas de educação e alimentação, por sua vez, receberam apenas 7% do total de investimentos disponíveis.

Com o Plano de Metas, houve um vertiginoso crescimento da indústria nacional. Isso foi possível por causa dos investimentos do governo na indústria de base e infraestrutura e de empresários brasileiros nas indústrias de bens de consumo não duráveis, além do emprego de muito capital estrangeiro. Com a estratégia de reduzir impostos e facilitar a importação de equipamentos e maquinaria, entre outras facilidades, o governo atraiu as multinacionais, sobretudo do setor automobilístico e de eletrodomésticos.

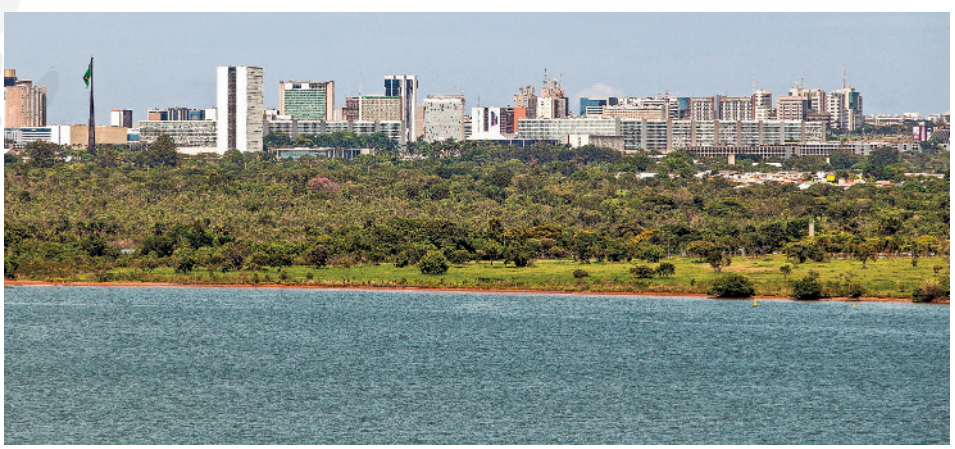
O modelo econômico empreendido por JK desencadeou um processo inflacionário e elevou a dívida externa brasileira. No final de seu governo, boa parte dos principais setores produtivos estava sob controle estrangeiro. O crescimento econômico do país não foi acompanhado pela redução da pobreza nem por ampliação de direitos. A modernização do campo, por exemplo, foi realizada por meio da expansão dos latifúndios, piorando a situação dos agricultores pobres e aumentando a demanda por reforma agrária.

A construção de Brasília

O Plano de Metas incluiu também a transferência da capital para o interior do país com o objetivo de integrar o território nacional, acelerar o desenvolvimento e fomentar o crescimento do mercado interno. Para gerenciar a empreitada, foi constituída uma empresa pública, a Novacap. A construção da cidade foi realizada por trabalhadores de outras regiões, sobretudo mineiros, goianos e nordestinos de vários estados.

Os operários, conhecidos como candangos, foram instalados em alojamentos improvisados no entorno da construção pela Novacap, na chamada "candangolândia". Esses locais de moradia eram precários, assim como as condições de trabalho nas obras. Diante dessa situação, houve uma revolta dos trabalhadores, que foi violentamente reprimida em 1959.

Os assentamentos provisórios deveriam ter sido demolidos após a inauguração da capital. Entretanto, um deles cresceu tanto que se tornou uma cidade-satélite de Brasília: o Núcleo Bandeirante. O local dos demais assentamentos foi inundado para a construção do Lago Paranoá. Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960, com sucesso e no prazo determinado por JK.



ERNESTO REGHRAN/PULSAR IMAGENS

Vista do Lago Paranoá, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2014. Sob as águas do lago estão as ruínas da Vila Amaury, assentamento que foi inundado com pertences de muitos trabalhadores após a construção de Brasília.

Os "espaços vazios" e a questão indígena

Nos anos JK e durante os governos militares (1964-1985), o deslocamento de populações do Centro-Sul para a Amazônia foi incentivado. Essa política estava alinhada na época da Guerra Fria às estratégias dos países capitalistas de ocupar os "espaços vazios" para salvaguardar o território de um possível avanço comunista. Entretanto, o território amazônico não era um "imenso vazio", mas estava habitado por vários povos indígenas. Os colonos deslocados não tinham preocupações ambientais, o que era incompatível com as práticas da população local, causando vários conflitos e o extermínio de muitos povos indígenas. Isso revela a despreocupação do Estado com a integridade das populações envolvidas nesse processo.

Dica de *site*

Vila Amaury, uma cidade submersa

<https://medium.com/esquinaonline/vila-amaury-uma-cidade-submersa-9b3e48dc8d12>.

O *site* apresenta a história da Vila Amaury por meio de depoimentos de ex-moradores, vídeos, *podcast*, imagens antigas da vila e fotografias subaquáticas das ruínas do local submerso, promovendo um debate interessante sobre a relação entre a memória preservada e a construção de Brasília.

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

MODERNA

Jânio Quadros e a moralização da política

Em 1960, foram realizadas eleições para presidente e vice-presidente da república, sendo eleitos, respectivamente, Jânio Quadros (pelo PDC e uma coligação) e João Goulart (pelo PTB).

A coligação que levou Jânio Quadros à Presidência da República era encabeçada pela UDN. Na campanha, Jânio buscou construir uma imagem carismática, com a qual o eleitorado mais humilde se identificasse.

> "[...] Seus ternos amarrotados, suas gravatas tortas e sua gesticulação vivaz eram não apenas recursos para se assemelhar ao eleitorado mais humilde, como também instrumentos para a mobilização de paixões coletivas, em especial a cólera. Jânio encarnou por diversas vezes o personagem imaginário do bufão. [...] Esse viés efusivo de sua imagem pública era contrabalançado pela figura de um administrador racional e eficiente, simbolizada pela vassoura [...]. Tais lances, em larga medida discutidos previamente com equipe de assessores, foram mostras de personalismo acompanhadas de propostas para transformar o cenário político com o qual se deparava."

QUELER, Jefferson J. A roupa nova do presidente: a politização da imagem pública de Jânio Quadros (1947-1961). *Anais do Museu Paulista*, v. 19, n. 2, p. 66-67, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/anaismp/v19n2/a02v19n2.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Jânio tomou posse em janeiro de 1961 e manteve-se no cargo por apenas sete meses. Desde o início, tomou medidas ligadas à moralização dos costumes, tentando proibir o uso de biquínis nas praias e cortando privilégios de servidores públicos e de militares. Buscou fortalecer o Executivo em detrimento do Legislativo, entrando em atrito com parlamentares e integrantes de setores das forças armadas.

No campo econômico, adotou uma política de austeridade para conter a inflação, tomando medidas como o congelamento do salário mínimo e a redução da oferta de crédito, que atingiram diretamente as pessoas das camadas sociais mais pobres. Isso o desgastou politicamente, com perda de apoio popular em um contexto de fortalecimento de movimentos sindicais urbanos e rurais.

Na política externa, buscou a independência, ampliando as exportações por meio de acordos comerciais com países integrantes do Movimento dos Não Alinhados e de regime socialista, como os do Leste Europeu e a China. Além disso, reatou relações diplomáticas com a União Soviética e buscou aproximação com países latino-americanos. Mesmo contrário à linha ideológica do regime cubano, defendeu a permanência de Cuba na Organização dos Estados Americanos (OEA). Sob duras críticas internas e reprovação do governo dos Estados Unidos, recebeu em Brasília Ernesto Che Guevara, ministro da Economia de Cuba, e o condecorou com a Ordem do Cruzeiro do Sul.

Por causa de suas decisões na política externa, a UDN rompeu com seu governo e ele acabou renunciando. Especula-se que sua renúncia, repentina e inesperada, tenha sido uma estratégia para recuperar poder político, esperando que a rejeição de setores conservadores e militares ao vice-presidente João Goulart causasse uma mobilização por sua permanência no cargo. Isso não ocorreu: a abdicação foi aceita.

Movimento dos Não Alinhados

Em 1961, foi iniciado o Movimento dos Não Alinhados, formado por países do Terceiro Mundo que não estavam na esfera de influência dos Estados Unidos (que dominava o bloco capitalista) nem da União Soviética (que controlava o bloco socialista).

A expressão *Terceiro Mundo* foi usada pela primeira vez em 1949, para designar os países subdesenvolvidos da África e da Ásia. Pouco depois, foi agregada a esse conceito a ideia de nações em busca de um "terceiro caminho", que almejavam manter neutralidade na Guerra Fria.

A neutralidade pretendida teve adeptos especialmente entre os países da África e da Ásia resultantes das colônias que conquistaram a independência nos anos 1950 e 1960. Os dirigentes desses países viam na lógica da Guerra Fria o perigo de se tornarem colônias novamente, dependendo de Moscou ou de Washington. Por isso, buscavam negociar e aceitar ajuda de ambos, mesclando elementos capitalistas e socialistas na formulação de caminhos nacionais para o desenvolvimento econômico.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Comício da campanha eleitoral de Jânio Quadros em Cruz Alta, Rio Grande do Sul. Foto de 1960. Na campanha de Jânio Quadros, com seu *jingle* e discursos apelativos, a vassoura passou a simbolizar o combate à corrupção.

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

EM PROVA

O governo de João Goulart e o golpe civil-militar

No momento da renúncia de Jânio Quadros, o vice-presidente João Goulart, também conhecido como Jango, estava na China, em missão diplomática. Grupos conservadores, especialmente os ligados à UDN, tentaram impedir o retorno e a posse de Jango, associando-o ao varguismo e ao comunismo.

Diante da ameaça de golpe de Estado, teve início a Campanha pela Legalidade, liderada pelo governador gaúcho Leonel Brizola (filiado ao PTB, mesmo partido de Jango), que mobilizou apoio popular para garantir a posse de Jango. Estabeleceu-se um ambiente de tensão crescente e as forças armadas se dividiram entre generais legalistas e os que defendiam o impedimento de Goulart. Para que ele assumisse, o Congresso Nacional aprovou uma emenda constitucional que instaurava o regime parlamentarista, limitando os poderes presidenciais.

João Goulart assumiu a Presidência da República nessas condições, em 7 de setembro de 1961. Tancredo Neves, que tinha bom trânsito no Congresso, foi escolhido para ser primeiro-ministro. Esse regime de governo deveria perdurar até 1965, quando a população definiria, por plebiscito, a continuidade do parlamentarismo ou o retorno do presidencialismo.

Goulart buscou reforçar sua base de apoio aproximando-se do PSD, mas mantendo vínculos com o trabalhismo e com grupos de esquerda. Seu projeto de governo se baseava na implementação das Reformas de Base, que incluíam a reforma agrária, a nacionalização de empresas estrangeiras e reajustes salariais.

Problemas econômicos herdados do governo JK e o fracasso das negociações com os Estados Unidos e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para obtenção de recursos ao país, associados ao crescimento da inflação e da insatisfação popular, eram desafios para o governo de Jango. Seu projeto de governo esbarrava ainda no gabinete ministerial comandado por Tancredo Neves, que, em razão dos desentendimentos com o presidente e alegando interesse em disputar as eleições de outubro de 1962, demitiu-se.

Nesse contexto de agitação política e de pressão de militares e sindicatos, o plebiscito para decidir o sistema de governo foi adiantado para janeiro de 1963. Venceu o presidencialismo, pois a população ansiava pelas Reformas de Base, apoiada por movimentos sociais atuantes.

Enquanto articulava assuntos ligados ao plebiscito, Goulart lançou, em dezembro de 1962, o chamado Plano Trienal, com o objetivo de solucionar a crise econômica e inflacionária por meio da contenção do déficit público, do controle das emissões de moeda e da renegociação da dívida externa. Apesar da austeridade do plano, o governo não tinha abandonado a perspectiva desenvolvimentista, que deveria ser mobilizada após o saneamento das contas públicas. A implementação do plano, porém, não obteve sucesso, gerando tensões com setores do movimento trabalhista e das entidades empresariais.

A extrema polarização política prejudicava as negociações. Além disso, o regime republicano estava em crise, e integrantes de diversos setores sociais não confiavam em suas instituições. Cada vez mais isolado, Jango perdeu até mesmo o apoio do PSD.

ALGUNS ITENS DA REFORMA DE BASE – 1963

Reformas	Objetivos
Agrária	Redistribuição de terras, com a formação de uma classe numerosa de pequenos proprietários e assentamentos em áreas improdutivas
Eleitoral	Concessão do direito ao voto aos analfabetos (cerca de metade da população adulta) e a todos os militares
Cambial e relacionada ao estatuto do capital estrangeiro	Regulamentação do investimento externo, controle da remessa de lucros e incentivo às exportações
Urbana	Planejamento e regulamentação do crescimento das cidades e desapropriações de lotes urbanos
Fiscal: tributária e orçamentária	Arrecadação de impostos diretos, especialmente o imposto de renda progressivo, simplificação e combate à sonegação

Fonte: MOREIRA, Cássio Silva. *O projeto de nação do governo João Goulart*: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964). Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. p. 261.

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

No início de 1964, Jango abandonou as tentativas de conciliação e buscou apoio nos movimentos sociais, passando a defender de modo mais contundente as Reformas de Base. Ele esperava que a pressão popular forçasse o Legislativo a aprovar seu projeto reformista e estatizante. Como parte dessa estratégia, em 13 de março de 1964, foi organizado o Comício das Reformas, em frente à estação ferroviária Central do Brasil, que reuniu cerca de 200 mil pessoas. Jango, então, proferiu um discurso defendendo as reformas. O pronunciamento, no entanto, não foi bem-aceito pela classe média, por empresários e por latifundiários.

Líderes de um movimento conservador promoveram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, convidando a população a reagir contra as medidas de Goulart e a "ameaça comunista", pela "salvação da democracia". O movimento, organizado principalmente por líderes religiosos e entidades femininas conservadoras, teve apoio de parte da classe média e de associações patronais, como a Federação e o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo. A marcha, que consistiu em várias manifestações realizadas em março de 1964, mobilizou cerca de 300 mil pessoas, entre elas Carlos Lacerda, então governador do estado da Guanabara.

Na noite de 30 de março de 1964, o presidente fez um discurso no Automóvel Clube do Rio de Janeiro, no qual afirmou que estava sendo planejado um golpe contra ele, defendeu seu mandato e a Constituição e garantiu que realizaria as reformas e traria mais justiça social. Seus opositores usaram o discurso para promover a ideia de que Jango pretendia implantar no país um regime socialista. Não havia, contudo, nenhuma indicação concreta de um movimento revolucionário no Brasil, e as reformas propostas pelo governo contavam com apoio popular suficiente. Esse apoio foi até medido por pesquisas de opinião.

Na madrugada de 31 de março, o general Olímpio Mourão Filho ordenou a movimentação de suas tropas de Juiz de Fora para o Rio de Janeiro. Jango voltou a Brasília, onde descobriu que o Congresso havia organizado os preparativos para tirá-lo da Presidência da República. Viajou, então, para o Rio Grande do Sul, onde recebeu apoio declarado do Terceiro Exército e de Brizola. Na madrugada de 2 de abril, em sessão do Congresso carregada de tensões, Jango foi acusado de abandono do cargo, o qual foi declarado vago, e o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, tomou posse como interino. Não houve tentativa de prender Jango, que nem organizou um foco de resistência.

Um dia antes, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Rio de Janeiro foi incendiada, com conivência da polícia e do governador Carlos Lacerda, um dos articuladores do golpe, para intimidar a reação popular. Em Porto Alegre, no Rio de Janeiro e em outras capitais, pequenos focos de resistência foram rapidamente debelados. Em um avião da família, Jango viajou para o Uruguai, onde pediu asilo no dia 4 de abril.

O presidente dos Estados Unidos, que havia dado suporte ao golpe, reconheceu o governo golpista. Isso contribuiu para dar ao movimento uma imagem de legalidade e de normalidade, que era divulgada pela grande mídia no Brasil. O regime ditatorial instaurado no Brasil, centrado em um governo militar, mas com amplo apoio de setores civis, durou mais de duas décadas.

ARQUIVO/FOLHAPRESS

Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 1964. A marcha acentuou uma campanha de difamação que estava em curso contra Jango desde o fim de 1961, associando-o ao "perigo comunista".

Com a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília, em 1960, a antiga capital do país foi transformada em estado da Guanabara. Apenas em 1975, a cidade do Rio de Janeiro foi incorporada ao estado do Rio de Janeiro, tornando-se sua capital.

ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Jango defende as reformas de base em discurso no Automóvel Clube, no Rio de Janeiro. Foto de 1964.

A afirmação relativa ao apoio popular às Reformas de Base foi retirada de: DIAS, Luiz Antonio. Entre letras e números: uma análise do jornal *Folha de S.Paulo* e de pesquisas de opinião do Ibope (1963-1964). *In*: FERNANDES, Carla M.; CHAGAS, Genira (org.). *Mídia e governos autoritários*: 60 anos do suicídio de Getúlio Vargas e 50 anos do golpe civil-militar no Brasil. João Pessoa: Idea, 2014. p. 102.

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

As primeiras Ligas Camponesas

Com o retorno à legalidade em 1945, o PCB incentivou a formação de associações civis de camponeses e trabalhadores rurais com o objetivo de conquistar direitos sociais e fortalecê-los juridicamente. Durante cerca de três anos, as primeiras Ligas Camponesas, como eram chamadas, espalharam-se por núcleos regionais em quase todo o país.

Quando o PCB foi posto novamente na ilegalidade, em 1947, essas ligas perderam força e muitas trocaram de nome para evitar perseguições. Embora os trabalhadores não dependessem do partido para se organizar, as condições de vida e trabalho no campo de então eram muito desiguais, dificultando a expansão desse tipo de associação.

A experiência das Ligas Camponesas

A concentração fundiária contribuiu para tornar ainda mais precárias as condições de vida dos camponeses, que eram constrangidos a trabalhar em regimes como o "cambão", no qual cediam dias de trabalho ao proprietário da terra, e a "meia", em que metade da produção dos agricultores era destinada ao dono das terras. Organizar-se coletivamente era uma estratégia para melhorar essa situação, bem como exigir os mesmos direitos conquistados pelos trabalhadores urbanos.

Em janeiro de 1955, em Pernambuco, a 50 quilômetros da capital, Recife, um grupo de trabalhadores rurais formado por 140 famílias fundou a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco (SAPP) com o objetivo de realizar uma mobilização pelo acesso à terra e a melhores condições de trabalho. Acusadas de comunistas e perseguidas pelos grandes proprietários de terras, muitas famílias acionaram a justiça com a ajuda do advogado e deputado socialista Francisco Julião Arruda de Paula. Com um projeto de reforma agrária, diminuição dos latifúndios e incentivo a pequenos proprietários de terras, o movimento das **Ligas Camponesas** foi recriado.

Em pouco tempo, as ligas se tornaram o maior movimento de trabalhadores rurais do Brasil e receberam apoio de setores progressistas da Igreja Católica. No começo da década de 1960, o movimento se mostrava ainda mais articulado com a fundação do jornal *A Liga*, em 1962, a aprovação de um estatuto próprio e a transformação de muitos núcleos em sindicatos rurais.

> "Até o início da década de 1960, as Ligas Camponesas lutaram pela expansão dos direitos civis e sociais, e a estratégia orientou-se pela disputa jurídica: ao representarem o trabalhador rural no tribunal, os advogados das ligas transformavam conflitos sociais em conflitos jurídicos, e o trabalhador, num sujeito portador de direitos. A partir de 1961, assumiram a defesa de um projeto radical de reforma agrária [...], iniciaram invasões e ocupações de terras. Uma dissidência do movimento partiu para a implantação de campos de treinamento de guerrilhas – o mais conhecido foi instalado em Dianópolis em Goiás, e desativado pelo exército ainda em 1962. A maioria, porém, buscou um novo formato político de atuação para as ligas, cada vez mais próximos de uma organização de massas capaz de se articular aos movimentos sociais que aconteciam nas cidades."
>
> SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 425.

Explore

Quais foram as estratégias empregadas pelos trabalhadores integrantes das Ligas Camponesas para conquistar direitos?

No ano de 1964, os diversos núcleos espalhados pelo país, sobretudo na Região Nordeste, organizaram a Federação das Ligas Camponesas, reunindo milhares de participantes. Naquele mesmo ano, o golpe civil-militar desarticulou o movimento. Contudo, suas reivindicações permaneceram e acabaram sendo incorporadas pelos sindicatos rurais a partir de 1965.

ACERVO ICONOGRAPHIA

Manifestação das Ligas Camponesas da Paraíba. Foto de 1964. O associativismo dos camponeses era uma estratégia na busca por melhores condições de vida e trabalho no campo.

Francisco Julião projetou-se nacionalmente como o presidente de honra do movimento, sendo a face intelectualizada das ligas e com acesso à mídia, podendo angariar a simpatia de intelectuais, trabalhadores urbanos e estudantes para a causa camponesa.

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

3. O populismo na América Latina: o caso do México e da Argentina

A experiência política e social do populismo ocorreu em diversos países da América Latina e se evidenciou especialmente com Getúlio Vargas, no Brasil, Lázaro Cárdenas del Río, no México, e Juan Domingo Perón, na Argentina.

O contexto era similar nos três países e envolveu processos de urbanização e industrialização, os efeitos negativos da crise de 1929, bem como os da Segunda Guerra Mundial. Diante desses eventos, alguns países latino-americanos passaram a incrementar e a diversificar a produção industrial como forma de enfrentar a queda das exportações do setor agrário e a dificuldade de importar bens de produção industrial.

Os três líderes denominados populistas destacaram-se em um cenário marcado por altas taxas de analfabetismo, desemprego, condições precárias de vida e trabalho. Além de características já estudadas, como a correlação entre autoritarismo e a extensão de direitos sociais, é importante ressaltar o fato de que, apesar desses fatores comuns, as experiências políticas nesses países latino-americanos foram bem diferentes.

Do ponto de vista eleitoral, diferentemente de Cárdenas e Perón, Getúlio Vargas governou como presidente eleito em pleito direto somente entre 1951 e 1954. Além disso, a relação entre esses líderes e os trabalhadores urbanos e sindicatos foi diversa. Por fim, na relação com os camponeses, Cárdenas foi o mais efetivo, promovendo a reforma agrária em várias regiões do México. A seguir, estudaremos o governo de Cárdenas, no México, e o de Perón, na Argentina.

O Cardenismo

Lázaro Cárdenas nasceu em 1895. Filho de camponeses, ele ingressou, em 1913, na Revolução Mexicana, galgando postos no exército e se aproximando de líderes como Plutarco Elias Calles, que governaria o país entre 1924 e 1929.

O governo de Calles foi marcado por tentativas de modernização do México com uma política de incremento à construção de ferrovias e liberação de recursos ao campo e às indústrias. No fim do mandato, Calles, então considerado o líder máximo da Revolução Mexicana, fundou o Partido Revolucionário Nacional (PRN) e passou a indicar o nome dos próximos presidentes do país. Todos os seus sucessores eram manipulados por ele, e fraudes eleitorais eram comuns para elegê-los.

Cárdenas foi indicado por Calles para ser candidato do PRN à presidência e assumiu o cargo em 1934. Ele já havia sido governador estadual em Michoacán entre 1928 e 1930, e, na sequência, ministro do Interior e ministro da Guerra.

ANN RONAN PICTURE LIBRARY/PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

Lázaro Cárdenas em meio a crianças refugiadas da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Foto de 1936. Com a ascensão de Francisco Franco na Espanha e a vitória dos fascistas na guerra, Cárdenas recebeu cerca de 40 mil espanhóis expatriados, muitos deles intelectuais, que ajudaram a dinamizar a cena cultural e universitária do México.

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

MODERNA

O governo de Cárdenas

Diferentemente de seus antecessores, Cárdenas se recusou a seguir a tutela de Calles e propôs a radicalização do governo. Sua administração foi marcada por um projeto de modernização que envolveu o estímulo às mobilizações de trabalhadores e políticas de distribuição de terras com o aprofundamento da reforma agrária.

Ele buscou construir laços de solidariedade entre camponeses e garantir os recursos para sua manutenção. Além de estender direitos trabalhistas aos camponeses, o governo estimulou a formação de milícias rurais para defesa das terras. O êxito político de tais medidas foi enorme, e Cárdenas passou a ser visto como um protetor. Do ponto de vista econômico, porém, o projeto teve êxito modesto.

No meio urbano, Cárdenas atuou de modo ambíguo em relação aos sindicatos, oscilando entre uma retórica revolucionária e outra de respeito à ordem estabelecida. Cárdenas apoiava o movimento operário, possibilitando a conquista de direitos sociais, trabalhistas e educacionais. Atuava, porém, em uma perspectiva de revolução "de cima para baixo", posicionando-se como um líder que tutelava a ação de diversos setores da sociedade.

> "Cárdenas, ao mesmo tempo, promoveu as liberdades políticas e os direitos civis [...]. Contudo, ele criou as bases sociais e institucionais do autoritarismo presidencial. Promoveu a distribuição de terras, mas criou condições para a concentração de renda. Estimulou as organizações operárias, mas não pôde ou não quis [...] estimular sua autonomia. [...] Cárdenas estimulou também um inédito programa para fundar uma terceira via de desenvolvimento social e que concluiu, no entanto, admitindo a corporativização entre Estado e sociedade."
>
> CRIPA, Ival. Representações políticas e práticas do cardenismo. *Diálogos*, v. 1, n. 1, p. 159, 1997. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37425>. Acesso: 9 jul. 2020.

No plano político, Cárdenas refundou seu partido com o nome de Partido Revolucionário Mexicano (PRM), congregando nele pessoas de ampla gama ideológica, de comunistas e socialistas até líderes históricos da revolução. As associações de trabalhadores urbanos e rurais, bem como os sindicatos, funcionariam sob a tutela do PRM.

Cárdenas nacionalizou o sistema de transportes ferroviários e a indústria de petróleo, fundando a empresa Petróleos Mexicanos (Pemex). Essas medidas indicavam o nacionalismo econômico típico dos governos populistas. A nacionalização do petróleo, porém, gerou atritos por contrariar interesses de petrolíferas britânicas e estadunidenses, cujos bens no México foram expropriados.

Em 1940, Lázaro Cárdenas deixou o governo, mas continuou tendo muita relevância como líder político.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Multidão comemorando a nacionalização do petróleo na Cidade do México, México. Foto de 1938.

O peronismo

O peronismo teve início em 1943, quando o Grupo de Oficiais Unidos (GOU), formado por militares católicos ultraconservadores, entre os quais simpatizantes do fascismo, deu um golpe de Estado e tomou o poder na Argentina. O GOU combatia com dureza e violência as manifestações de trabalhadores e demais ações populares, sobretudo as ligadas a organizações comunistas, sindicatos independentes e professores universitários. No contexto do golpe, Juan Domingo Perón foi nomeado para chefiar o Departamento Nacional do Trabalho e Bem-Estar, e, no governo autoritário do GOU, buscou se aproximar da população, garantindo sua ascensão à vice-presidência em fevereiro de 1944.

Em sua política trabalhista, ao mesmo tempo que buscava controlar os sindicatos, diminuindo a autonomia dos trabalhadores, Perón estendia a eles benefícios como feriados remunerados, regulamentação da jornada de trabalho de diversas categoriais, legislação sobre o trabalho dos menores de idade e reajustes salariais de acordo com a inflação.

Essas medidas desagradavam a diversos setores patronais, e a elite argentina se esforçava para removê-lo do poder, até que tramou um golpe civil-militar, executado em outubro de 1945, no qual Perón foi preso.

Diante dessa situação, participantes de uma forte mobilização popular, encabeçada por líderes sindicais e pela companheira de Perón, Eva Duarte (com quem ele se casaria pouco depois), tomaram Buenos Aires exigindo a soltura do vice-presidente, que foi libertado. Politicamente favorecido, Perón foi eleito presidente em 1946, derrotando por uma margem pequena de votos a chamada União Democrática, apoiada pela elite tradicional e que contava com a simpatia dos Estados Unidos.

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

HULTON ARCHIVE/KEYSTONE/GETTY IMAGES

Eva Perón acena para multidão durante comemoração do quarto aniversário do governo de seu marido na Argentina. Foto de 1949.

O governo de Perón

Perón buscou neutralizar a ação dos sindicatos e, ao mesmo tempo, atender as demandas dos trabalhadores, concedendo-lhes ganhos salariais, direito a assistência médica, aposentadoria e férias. No campo da política econômica, o governo nacionalizou os serviços telefônicos, de energia elétrica, gás e estradas de ferro, buscando priorizar a modernização industrial e a geração de empregos.

Para consolidar sua imagem como benfeitor, Perón contava com a frequente presença mediadora de Eva Perón, apelidada de Evita pelos trabalhadores. Ela encarnava o lado maternal, por assim dizer, do Estado, apresentando-se como "mãe dos pobres". Essa imagem se associava a uma efetiva ampliação dos direitos políticos. Em 1947, por exemplo, o governo garantiu o voto feminino, uma antiga reivindicação de associações femininas.

O sucesso do governo de Perón também pode ser entendido pela conjuntura econômica favorável. Ele coincidiu com uma alta das *commodities* argentinas, principalmente das exportações de carne, o que tornou a balança comercial do país favorável e proporcionou aumento geral da renda. Muitos empresários, então, enriqueceram e passaram a tolerar as políticas distributivas de renda e o trabalhismo que caracterizariam o peronismo.

Perón foi reeleito em 1951, mas seu segundo mandato foi conturbado. A economia sofreu uma reviravolta com a queda dos preços das exportações. Os Estados Unidos, que tentavam controlar o avanço do comunismo no contexto da Guerra Fria, viam políticos nacionalistas como Perón com bastante desconfiança.

A elite argentina, reclamando do custo de produção e da concessão de direitos trabalhistas do período anterior, conseguiu barrar o aumento dos salários por dois anos. As pressões de opositores e o crescimento de demandas trabalhistas se traduziram em movimentos grevistas em todo o país. Essa movimentação política combinou-se ao desgaste econômico e ao falecimento de Evita, em 1952, desaparecendo um dos esteios da popularidade de Perón. Nesse contexto, a oposição se radicalizou, chegando a organizar, em 1953, um atentado a bomba na Plaza de Mayo.

Enfraquecido politicamente, Perón passou a tomar medidas de caráter mais autoritário para manter seu poder. Ao perder o apoio de militares e da Igreja, seu prestígio declinou rapidamente.

Ele foi tirado do cargo por um golpe militar em 1955, sendo obrigado a se exilar na Espanha, onde permaneceu por 18 anos, mas sua influência política continuou importante.

> "Até o golpe de 1955, a esquerda argentina era predominantemente antiperonista, pois Perón era contra o comunismo e tinha pertencido à ditadura de 1943, [...] simpatizante do nazifascismo. De um modo geral, a esquerda inclusive apoiou o golpe que derrubou Perón. Entretanto, após o golpe de 1955, Perón se exilou e parte expressiva da esquerda mudou de opinião, pois, com as medidas sociais e trabalhistas, o peronismo teria dado aos trabalhadores a noção de direitos e contribuído para mobilizá-los politicamente. A partir da década de 1960, [...] palavras de ordem como 'Evita, Perón, revolução!' ou 'Perón, Evita, a pátria socialista!' demonstravam a aproximação entre setores da esquerda e o peronismo."
>
> SILVA, Paulo Renato da. Memória e história de Eva Perón. *Revista de História*, n. 170, p. 153, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092014000100143>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Explore

De que maneira a memória do peronismo transitou da perseguição à aproximação dos movimentos de esquerda?

Após anos de ditadura militar, Perón voltou à presidência em um malabarismo eleitoral: aliados do antigo presidente, os vencedores do pleito de 1973 renunciaram em favor de uma nova eleição, na qual Perón foi eleito, tendo sua terceira esposa, María Estela Martínez de Perón (Isabelita), como vice. Esse mandato foi curto: Perón morreu em 1974 e Isabelita acabou deposta por outro golpe militar em 1976.

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

EDITORIA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 6 dez. 2017.

Essa imagem foi impressa em cartilha escolar durante a vigência do Estado Novo com o intuito de

a) destacar a sabedoria inata do líder governamental.

b) atender a necessidade familiar de obediência infantil.

c) promover o desenvolvimento consistente das atitudes solidárias.

d) conquistar a aprovação política por meio do apelo carismático.

e) estimular o interesse acadêmico por meio de exercícios intelectuais.

2. (FMP-RJ) No texto a seguir, o historiador Norberto Ferreras analisa o governo de Lázaro Cárdenas no México, entre 1934 e 1940.

"O outro grande apoio de Cárdenas foram os camponeses. Para Calles, que desenvolvera uma forte política de ampliação da propriedade comunitária, a reforma agrária estava concluída e não tinha como avançar. Para os camponeses que não haviam sido beneficiados pela mesma, esse limite era impensável. Cárdenas prometeu em sua campanha continuar com a reforma [...] De fato, a reforma avançou a níveis nunca antes vistos e se concentrou no Centro e no Norte do México."

FERRERAS, N. "A sociedade de massas: os populismos". *In*: AZEVEDO, C.; RAMINELLI, R. *História das Américas*: novas perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 224-225.

Os aspectos da política implementada pelo presidente Cárdenas que são apontados no texto ressaltam qual característica do fenômeno do populismo na América Latina?

a) Controle do governo sobre o movimento sindical.

b) Manipulação de informações através da imprensa.

c) Autoritarismo na administração pública.

d) Aproximação com as classes economicamente dominantes.

e) Atendimento de reivindicações dos trabalhadores.

3. (Enem-MEC)

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

O Cruzeiro, década de 1960. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/>. Acesso em: 28 fev. 2012 (adaptado).

No anúncio, há referências a algumas das transformações ocorridas no Brasil nos anos 1950 e 1960. No entanto, tais referências omitem transformações que impactaram segmentos da população, como a

a) exaltação da tradição colonial.

b) redução da influência estrangeira.

c) ampliação da imigração internacional.

d) intensificação da desigualdade regional.

e) desconcentração da produção industrial.

4. No texto a seguir, o historiador José Alves de Freitas Neto trata da questão do populismo na atualidade. Leia-o e responda às questões.

"Os modos como o termo 'populista' é usado para desqualificar figuras públicas expressam algo sobre a concepção de democracia e sobre a participação popular. [...] o corpo social não seria sujeito de sua vida política, mas tão somente legitimador de estratégias de políticos demagogos que manipulam e enganam as pessoas em períodos eleitorais. [...]

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

MODERNA

Porém, mais do que uma idealização em torno dos fenômenos populistas, é necessário compreender as condições históricas que levam a seu surgimento e as ambiguidades existentes destas práticas. [...] Novos estudos sobre os governos denominados populistas permitem afirmar que um traço comum os caracteriza: a introdução de uma nova cultura política baseada no papel interventor do Estado nas relações sociais. Este papel representou, ao mesmo tempo, atendimento de reivindicações de natureza social (melhoria salarial, legislação trabalhista, reforma agrária, especificamente no caso mexicano) e política (uma cidadania baseada no reconhecimento do trabalhador como sujeito da história)."

FREITAS NETO, José Alves de. Populismos e democracias. *Jornal da Unicamp*, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/populismos-e-democracias>. Acesso em: 9 jul. 2020.

a) O termo *populista* muitas vezes é empregado de maneira pejorativa para desqualificar uma experiência sociopolítica. De que forma isso é feito?

b) O autor do texto identifica uma concepção mais recente do conceito de populismo. Como essa concepção é caracterizada?

c) Segundo o texto, "é necessário compreender as condições históricas que levam a seu surgimento e as ambiguidades existentes destas práticas". De acordo com seus conhecimentos, responda: quais seriam as ambiguidades inerentes aos governos denominados populistas? Cite um exemplo.

5. Leia o texto abaixo. Segundo o autor do texto, o golpe de 1964 resultou do embate de dois projetos para o país. Que projetos eram esses?

"[...] o regime militar foi instaurado não para combater o 'perigo comunista' [...], e sim para erradicar a volta de um projeto nos marcos do nacional-desenvolvimentismo para o país; com caráter reformista e com forte viés distributivista, ou seja, o projeto trabalhista. [...] O principal motivo do golpe civil-militar de 1964 foi o embate entre dois projetos, duas visões de país: o trabalhista nos marcos do nacional-desenvolvimentismo e o 'novo' padrão econômico, que tinha como característica básica a aliança estratégica com o capital estrangeiro, consolidado durante regime militar."

MOREIRA, Cássio Silva. *O projeto de nação do governo João Goulart*: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964). Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. p. 333-334.

Debate

6. Leia os textos a seguir.

"Com um golpe de estado, em novembro de 1937, Getúlio Vargas assume plenos poderes: impõe uma nova Constituição e fecha o Poder Legislativo. Surge o Estado Novo. A Constituição de 1937 regulamenta a censura à imprensa, que seria exercida pelo estado por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), estruturado em moldes nazistas. Através de suas sucursais, os Departamentos de Imprensa e Propaganda (DEIPs), o DIP controlava a imprensa e emitia listas de assuntos proibidos.

Normalmente havia um censor em cada jornal. A censura era total. O DIP e os DEIPs distribuíam material de propaganda do governo, destacando as qualidades do ditador. Outra atribuição desses órgãos era subornar jornalistas e os próprios donos de jornais. Durante a ditadura, muitos enriqueceram ilicitamente e os que se recusaram a colaborar tiveram seus meios de comunicação sumariamente fechados ou colocados sob a tutela do DIP.

Quatorze anos depois da morte de Getúlio Vargas, durante os piores momentos dos chamados 'anos de chumbo', a censura voltou arrasadora, desta vez reforçada por prisões, torturas e até mortes."

LOPES, Dirceu Fernandes. Contra o arbítrio, pela liberdade. *Jornal da USP On-line*, ano XXIII, n. 831, 2-6 jun. 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp831/pag10.htm>. Acesso em: 9 jul. 2020.

"Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo, não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social [...].

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

[...]

§ 5º Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio.

§ 6º A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade."

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 9 jul. 2020.

Agora, debata com os colegas as seguintes questões.

a) Por que governos autoritários e ditatoriais se valem da censura e do controle da produção e da difusão de informações?

b) De que maneira a censura implementada no Estado Novo desestabilizou a imprensa?

c) O que determina a Constituição Federal de 1988 sobre esse assunto?

d) Quais são os perigos da censura para a sociedade?

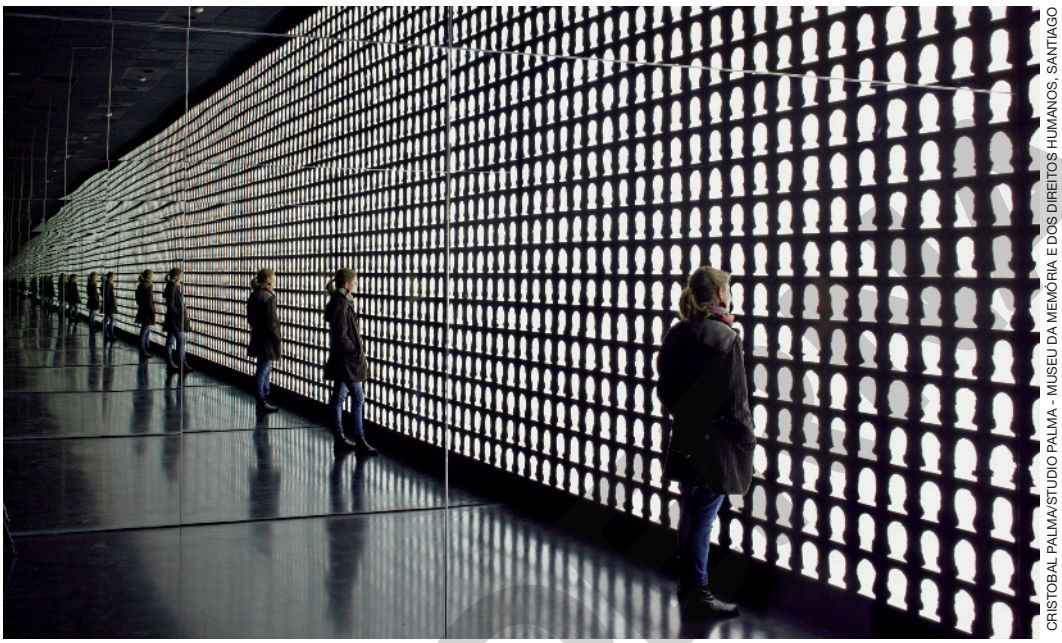
e) Qual deve ser a postura do cidadão diante das informações às quais tem acesso?

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

EM MODERNA

CAPÍTULO

4 Ditaduras na América Latina



CRISTOBAL PALMA/STUDIO PALMA - MUSEU DA MEMÓRIA E DOS DIREITOS HUMANOS, SANTIAGO

Mulher observa a obra *Geometria da consciência*, do chileno Alfredo Jaar, na exposição permanente do Museu da Memória e dos Direitos Humanos em Santiago, Chile. Foto de 2010. O artista sensibiliza os observadores por meio de um jogo de espelhos, luz intensa e escuridão sobre perfis que remetem a pessoas desaparecidas forçadamente e assassinadas durante a ditadura chilena.

Conversa inicial

Ao fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo inteiro descobriu o Holocausto. A partir daí, o combate aos crimes contra a humanidade ganhou força e levou representantes de diversos Estados a aprovarem a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, desde 1948, o país que viola esses direitos é considerado executor de ato ilícito internacional.

Mas será que a aprovação dessa declaração foi suficiente para garantir a vida, a liberdade e a segurança a todos os seres humanos? Desde que os direitos humanos foram proclamados, a luta ideológica e geopolítica entre Estados Unidos e União Soviética, conhecida como Guerra Fria, e que se desdobrava ao redor do globo, limitava ou até mesmo suspendia o exercício desses direitos. Foram instaurados em vários países governos autoritários que se caracterizaram por privar direitos políticos e liberdades individuais, aplicar prisões arbitrárias, forçar o desaparecimento de pessoas e praticar a tortura. Esses acontecimentos fazem parte da memória coletiva, e seus fatores continuam sendo problematizados em diversas áreas da vida social, política e cultural, como no exemplo da imagem apresentada acima.

Ao longo deste capítulo, vamos analisar de que forma isso ocorreu na América Latina, mais especificamente no Brasil, no Chile e na Argentina, quando ditaduras, instauradas por meio de golpes de Estado vinculados a interesses externos, promoveram o desrespeito sistemático aos direitos humanos.

1. Quais dos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos você conhece?
2. Muitas pessoas ao redor do mundo têm os direitos humanos violados. Você saberia indicar alguma situação atual em que isso ocorra?
3. Por que exposições que resgatam a memória coletiva, como a apresentada acima, relacionam-se à luta pelos direitos humanos?

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

1. A ditadura civil-militar no Brasil

A implantação de uma ditadura civil-militar no Brasil na década de 1960 se liga à conjuntura política global caracterizada pela Guerra Fria. Como sabemos, o conflito aberto entre as superpotências Estados Unidos e União Soviética nunca foi deflagrado. Mas a disputa política entre dois blocos e modelos de sociedade, capitalista e socialista, se realizaria mundo afora, delimitando esferas de influência na periferia mais imediata de cada superpotência – o leste europeu para a União Soviética, a América para os Estados Unidos. E se realizaria também como disputa conflagrada por outros movimentos em outras partes do globo, como nos movimentos por independência na Ásia e na África.

Esse contexto geral é um pano de fundo fundamental para a compreensão dos processos que resultariam em golpes de Estado na América do Sul. Contraditoriamente, em nome da defesa da democracia e economia liberais, as suspensões do processo democrático normal e graves violações dos direitos humanos seriam suportadas ou francamente apoiadas.

Mesmo quando se tratava de reformas sociais dentro da normalidade democrática, as supostas ameaças comunistas foram evocadas para deter os movimentos sociais e políticos que propunham as reformas, como foram os casos do Brasil e do Chile. O "perigo vermelho" como pretexto para intervenções ilegais no processo político não era novidade na América Latina, particularmente no Brasil – conforme visto no *Capítulo 3*, o golpe do Estado Novo (1937) também se justificou baseado em suposições semelhantes.

No caso do Brasil dos anos 1950 e 1960, a movimentação social em torno de temas sensíveis, como a situação agrária, caracterizada por extrema concentração fundiária, as desigualdades na ocupação e no uso do espaço urbano, a diminuição do poder de compra dos salários e a democratização do acesso à educação, especialmente a superior, seriam defendidas por muitos como reformas de caráter distributivo necessárias para superar o subdesenvolvimento. Mas essas reinvindicações não indicavam que estivéssemos à beira de uma revolução socialista, como alguns setores acreditavam. É certo, porém, que a suposta ameaça comunista era usada como justificativa para evitar qualquer reforma social de caráter distributivo. O resultado foi um golpe de Estado, no dia 1º de abril de 1964, protagonizado pelas forças armadas e apoiado por muitas lideranças civis de caráter conservador, especialmente as organizadas nos partidos UDN e PSD, bem como por setores do empresariado industrial, proprietários rurais e classe média das grandes e pequenas cidades.

Apesar das discussões historiográficas sobre o tema, neste capítulo adotou-se a designação "ditadura civil-militar", conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou, simplesmente, ditadura.

ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Tanques ocupando as ruas do Rio de Janeiro no dia 1º de abril. Foto de 1964.

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

CÓPIA DOCENTE

Apoio externo e interno

Para concretizar o golpe, parte dos militares e das elites civis brasileiras foi auxiliada logisticamente pelos Estados Unidos. Mesmo antes de intervenções diretas e indiretas do corpo diplomático estadunidense e de instituições como a *Agência Central de Inteligência* (CIA) e a *Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional* (Usaid), os Estados Unidos procuravam reforçar sua influência com forte propaganda política continental. Um dos exemplos mais conhecidos dessas políticas foi o lançamento, em 1961, do programa ***Aliança Para o Progresso***, cujo objetivo era aumentar a área de influência do bloco capitalista e impedir a aproximação de países alinhados ao socialismo.

As relações dos militares sul-americanos, particularmente dos brasileiros, com o aparato militar e de inteligência estadunidense remontavam aos anos 1940, intensificando-se nas décadas de 1950 e 1960. A criação da **Escola Superior de Guerra** (**ESG**), em 1949, assim como em outros países da América Latina, foi inspirada nos *war colleges* dos Estados Unidos. Entre 1956 e 1964, uma parte dos militares de alta patente que se envolveria no golpe reunira-se na ESG para reformular a **Doutrina de Segurança Nacional**, segundo a qual os inimigos externos encontram correspondência em inimigos internos a eles ideologicamente alinhados. Essa concepção viria a justificar e fundamentar o regime ditatorial.

É preciso ressaltar, porém, que as ações dos Estados Unidos e sua recepção favorável por alguns grupos organizados no Brasil demonstram a confluência dos interesses estratégicos do bloco de países capitalistas no Brasil com os interesses políticos e econômicos de grupos nacionais. Ambos desejavam evitar o fortalecimento das ideias socialistas, que poderiam quebrar a hegemonia econômica e política dos Estados Unidos.

Assim, contra o movimento popular em torno das Reformas de Base, o golpe de 1964 foi fortemente apoiado pelos grupos mais conservadores da sociedade, e por isso o ato político que o instituiu é considerado um golpe civil-militar. De um lado, sindicatos, ligas camponesas, parte da Igreja Católica progressista, militares nacionalistas e os partidos de esquerda, incluindo os comunistas, pressionavam pelas reformas. De outro lado, importantes órgãos de imprensa, empresários e suas associações, grandes proprietários e seus representantes e setores conservadores da Igreja Católica viam nas reformas a suposta ameaça comunista e uma desestruturação da ordem social na qual ocupavam posições privilegiadas.

Esses grupos apoiaram a instauração do regime, financiando-o e promovendo manifestações em seu favor com o objetivo de defender a intervenção militar. Finalmente, na noite de 31 de março para o dia 1º de abril de 1964, deu-se a intervenção militar. Ela foi anunciada como passageira por militares e lideranças civis. No entanto, os militares acabariam ficando no poder por 21 anos.

***War college* (escola de guerra):** nos Estados Unidos, tipo de estabelecimento de ensino ligado às forças armadas. Eles começaram a ser criados a partir de 1946, com o objetivo de pesquisa, ensino e formação de políticas nacionais e de exterior para a paz e para a guerra.

Doutrina de Segurança Nacional: teoria construída nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial cujo objetivo era difundir a ideia de caracterização da União Soviética como uma ameaça à segurança nacional, conceito que abrange a proteção da integridade territorial e a expansão do capitalismo.

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Réplica da Estátua da Liberdade instalada com recursos da *Aliança Para o Progresso* no bairro de Vila Kennedy, município do Rio de Janeiro. Foto de 1964.

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

Os Atos Institucionais

O arcabouço jurídico e ideológico do regime de exceção foi se constituindo por meio dos Atos Institucionais (AIs), tipo de decreto que alterava a Constituição de acordo com os interesses da junta militar que comandava o país. Ao longo de todo o regime, foram decretados dezessete AIs.

O primeiro Ato Institucional (**AI-1**), outorgado no dia 9 de abril de 1964, cassava os direitos políticos dos opositores ao novo regime, instituía eleições indiretas para presidente, concedendo a ele competência para decretar estado de sítio – não por acaso, o autor da Constituição autoritária de 1937, Francisco Campos, foi o mesmo que redigiu esse ato institucional. Uma das decorrências do AI-1 foi a eleição indireta do marechal **Humberto de Alencar Castello Branco** para a presidência da república, que deveria terminar o mandato de João Goulart, de modo que novas eleições livres pudessem ser realizadas em 1965.

Castello Branco integrava a ala mais moderada dos militares e manteve, inicialmente, certa liberdade de imprensa, o funcionamento dos tribunais e a realização de eleições diretas para o cargo de governador, não deixando, ao mesmo tempo, de seguir a orientação de expurgos das forças armadas, ordenando a prisão de lideranças dos movimentos sociais. A adoção de medidas econômicas impopulares e a prorrogação de seu mandato, de 31 de janeiro de 1966 para 15 de março de 1967, imposta por meio de uma emenda constitucional ainda em 1964, aumentaram a desconfiança da população em relação ao regime ditatorial. Além disso, intensificaram-se as críticas ao governo feitas por Carlos Lacerda (UDN) e Ademar de Barros (PSP), futuros candidatos à presidência e apoiadores do golpe num primeiro momento. Como consequência, as eleições para governador foram vencidas em diversos estados pela oposição.

Assim, alardeando novamente a "ameaça comunista", a linha dos militares que defendia um regime mais duro ganhou força, o que resultou no **AI-2**. O decreto instituía eleições indiretas para presidente, permitindo a ele que impusesse o recesso do Congresso, das Assembleias Estaduais e das Câmaras de Vereadores. Além disso, o AI-2 acabou com todos os partidos políticos e criou o bipartidarismo, permitindo a existência de apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que apoiava o governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), representante da oposição, mas que não tinha condições de exercê-la efetivamente.

Com o **AI-3**, determinou-se eleições indiretas para governadores e vice-governadores e a suspensão das eleições para os prefeitos das capitais. Em outubro de 1966, a cassação de diversos parlamentares levou ao fechamento do Congresso. Dois meses depois, o **AI-4** reabriu o Congresso para a criação de uma nova Constituição que, aprovada em 1967, incorporou diversas decisões estabelecidas pelos Atos Institucionais anteriores.

Antes de deixar o cargo, o marechal aprovou a **Lei de Segurança Nacional**, que restringia manifestações, greves e qualquer tipo de oposição política, prevendo severas penas para todas elas. Com o término de seu mandato em 15 de março de 1967, Castello Branco foi substituído pelo general **Artur da Costa e Silva**, um dos líderes da chamada "linha dura". O aparelho repressivo, cujas engrenagens já trabalhavam intensamente, ficaria ainda mais ativo.

ROBERTO STUCKERT/FOLHAPRESS

O marechal Artur da Costa e Silva em visita oficial ao Congresso Nacional, em Brasília. Foto de 1966. Dois anos depois, quando Costa e Silva já era presidente, esta foto foi capa de revista apreendida quando da edição do AI-5.

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

EDIÇÃO MODERNA

O recrudescimento e o AI-5

O acirramento progressivo do aparato autoritário não impediu que formas de resistência às políticas governamentais ganhassem novo ímpeto. Apesar do controle policial sobre a movimentação sindical, a alta expressiva do custo de vida e a depreciação dos salários entre 1964 e 1967 levaram metalúrgicos de Contagem (MG) e Osasco (SP) a entrar em greve em abril e julho de 1968, respectivamente. Os movimentos envolveram um número expressivo de trabalhadores, apesar das condições adversas, que iam das ameaças de repressão à efetiva intervenção nos sindicatos.

Em outra frente, os estudantes protestavam contra as reformas educacionais impostas pelo governo e o cerceamento da liberdade. A dura repressão às manifestações e organizações estudantis levaram o movimento estudantil a ser identificado como um dos principais opositores ao regime ditatorial na década de 1960. Algumas dessas manifestações se tornariam emblemas do enfrentamento do regime ditatorial, como a que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 28 de março de 1968. Em meio à manifestação no restaurante universitário contra o aumento de preço das refeições e suas precárias condições de higiene, policiais que foram reprimi-la acabaram assassinando no local o estudante Edson Luís de Lima Souto. O episódio foi o estopim para uma série de manifestações, que se espalharam por diversas universidades brasileiras.

***Habeas corpus*:** instrumento jurídico que protege a liberdade de locomoção dos indivíduos, ou seja, cessa ou previne processos que restrinjam ilegalmente o direito de ir e vir dos cidadãos.

A escalada de violência policial fez com que outros grupos da sociedade se solidarizassem com os estudantes, como certos setores da Igreja Católica, que passaram a participar dos movimentos, ampliando os protestos contra o regime. O ápice desses movimentos ocorreu com a **Passeata dos Cem Mil**, em junho de 1968 no Rio de Janeiro, a maior manifestação já realizada até então contra o governo. Em outubro do mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes (UNE) organizou clandestinamente seu 30º Congresso em uma fazenda na cidade de Ibiúna, São Paulo. Descoberto pela polícia, o evento foi encerrado com a prisão de muitos participantes.

As ações arbitrárias realizadas contra civis eram cada vez maiores e passaram a ser denunciadas também pelos parlamentares no Congresso. A resposta do presidente Costa e Silva foi o endurecimento ainda maior do regime com a decretação, em dezembro de 1968, do **Ato Institucional nº 5** (**AI-5**), que, além de fechar o Congresso Nacional, suspendeu todos os direitos políticos e constitucionais individuais, inclusive o direito ao *habeas corpus*, o que levou à prática sistemática de prisões. O governo passou a censurar previamente os meios de comunicação com o objetivo de impedir a difusão de notícias sobre corrupção, prisões e tortura, procurando transmitir à população uma falsa sensação de bem-estar social.

A violência aumentaria ainda mais a partir de 1969, quando Costa e Silva foi substituído na presidência por **Emílio Garrastazu Médici**, o qual, sob o pretexto de combater os comunistas e a luta armada que se erguia contra o governo, elevou a extremos as práticas de repressão e tortura. Nesse sentido, os anos em que Médici esteve no poder, de 1969 a 1974, ficaram conhecidos como os "anos de chumbo".

Repressão aos participantes da missa de sétimo dia do estudante Edson Luís, na Igreja da Candelária, Rio de Janeiro. Foto de 1968.

ACERVO ICONOGRAPHIA

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

MODERNA

Repressão e resistência

Devido ao cerceamento da liberdade de expressão e à prática sistemática da violência, a oposição ao governo, que era feita principalmente pelos movimentos estudantil e operário e por intelectuais, acabou se recolhendo. O fechamento do regime com o AI-5 de fato limitou ao extremo as possibilidades de resistência no campo institucional. Parte, porém, de setores da esquerda se engajaria à luta armada por meio da organização de guerrilhas.

A Guerrilha do Araguaia, estabelecida na divisa dos estados do Pará, do Maranhão e de Goiás (região do atual Tocantins) com o objetivo de organizar camponeses para iniciar uma revolução socialista nos moldes da Revolução Cubana, conseguiu reunir apoio da população da região, o que lhe possibilitou resistir de 1967 a 1974, quando foi destruída violentamente por meio de uma grande mobilização do exército nacional.

As guerrilhas urbanas, por sua vez, adotaram como principais estratégias assaltos a bancos e sequestros de diplomatas estrangeiros em troca da libertação de presos políticos. Alguns grupos, como o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Aliança Libertadora Nacional (ALN), liderada por Carlos Marighella, conseguiram resistir por mais tempo, mas a desproporção entre os recursos e métodos empregados era brutal. Se, de um lado, a luta armada se inspirava nos manuais de guerrilha disponíveis, do outro, os órgãos de repressão se organizavam segundo os princípios de contrainsurgência sistematizados desde as guerras coloniais na Argélia, por exemplo – incluindo aí o uso metódico da tortura.

Para combater as guerrilhas, o governo investiu na criação e no fortalecimento de diversos órgãos de informação, como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Centro de Informações do Exército (Ciex), o Centro de Informações da Marinha (Cenimar) e o Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica (Cisa), e dos Departamentos de Ordem Política e Social (Dops), pertencentes às secretarias estaduais de segurança. Os presos eram submetidos a interrogatórios violentos com choques elétricos, afogamentos, espancamentos e diversos outros tipos de tortura física e psicológica. Quando os presos não resistiam à brutalidade e morriam, praticava-se a ocultação de seus corpos, de modo semelhante ao que ocorreu na Guerrilha do Araguaia.

As torturas podiam ser ainda mais severas quando aplicadas às mulheres. A violência sexual foi uma das características da ditadura brasileira, de modo que as prisioneiras, militantes ou não, inclusive as religiosas, foram submetidas a estupros, choques elétricos por todo o corpo, esterilizações forçadas, entre outros tipos de tortura.

Novos aparelhos de segurança foram instituídos com a escalada da repressão. Em 1970, o exército criou o Departamento de Operações e Informações (DOI) e o Centro de Operações de Defesa (Codi), responsáveis pela Operação Bandeirante (Oban), que foi, em parte, financiada por doações de empresários. As constantes torturas empregadas no DOI-Codi fizeram com que ele se tornasse um dos maiores símbolos de transgressão aos direitos humanos.

PAULO RUBENS FONSECA/AGÊNCIA O GLOBO

Presos políticos, na base aérea do Galeão no Rio de Janeiro, antes de embarcarem para o exílio no Chile. Foto de 1971.
Eles foram utilizados como moeda de troca na soltura do embaixador suíço Giovanni Bucher que havia sido sequestrado por guerrilheiros em dezembro de 1970.

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

COPERNA

DANIEL CYMBALISTA/PULSAR IMAGENS

Corredor do banho de sol no museu Memorial da Resistência de São Paulo, no município de São Paulo. Foto de 2019. O museu foi criado com o objetivo de resguardar as memórias de resistência às opressões vividas no Brasil republicano (de 1889 à atualidade). A transformação de parte do antigo prédio do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP) em Memorial da Resistência ocorreu em 2009.

A estimativa do número de trabalhadores rurais mortos ou desaparecidos durante a ditadura foi extraída de: COMISSÃO Camponesa da Verdade. *Relatório final*. Violação de direitos no campo (1946 a 1988). Brasília, 2014. p. 80. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/Relat%C3%B3rio%20Final%20Comiss%C3%A3o%20Camponesa%20da%20Verdade%20-%2009dez2014.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Movimentos sociais e arte engajada

Os movimentos de trabalhadores rurais brasileiros também foram alvo de forte repressão pelo aparato militar e por latifundiários, porque reivindicavam principalmente a realização da reforma agrária. Estima-se que ao menos 1.196 trabalhadores rurais, lideranças ou não, foram mortos ou desapareceram no campo entre 1961 e 1988.

Da mesma forma, o governo ditatorial coibiu energicamente as manifestações antirracistas, por temerem que os movimentos negros pudessem se espelhar nos Panteras Negras dos Estados Unidos, organização e partido formado por negros para combater o racismo, a desigualdade econômica e a brutalidade policial. Os militares retomaram a ideia da "democracia racial" como um dos argumentos para seu projeto autoritário de integração nacional, sustentando que os protestos dos negros eram antipatrióticos. Assim, a difusão de críticas à noção da democracia racial e a valorização da história e das raízes negras foram o objetivo de diversos coletivos dessa época, tais como o Centro de Cultura e Arte Negra, o Grupo Palmares e os jornais *Árvore das Palavras* e *O Quadro*, todos fundados na década de 1970. O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, construiu na luta contra a discriminação racial duras críticas a respeito da violência policial e dos diversos tipos de discriminação social, econômica e cultural sofridas pelos negros.

O teatro, o cinema, as artes plásticas e a música também trataram dos problemas sociais do país. No teatro, grupos como o Arena e o Oficina retrataram em suas peças o ambiente político da época. O Cinema Novo procurou afastar-se das referências estadunidenses e voltou-se para as temáticas políticas, sociais e culturais brasileiras, produzindo filmes como *Terra em Transe* (1967) e *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha, assim como *Como era gostoso meu francês* (1971), de Nelson Pereira dos Santos, *O bandido da luz vermelha* (1968), de Rogério Sganzerla, entre muitos outros.

O meio musical foi um dos que mais se movimentou, apesar da censura. Você já ouviu falar em artistas como Chico Buarque, Elis Regina, Nara Leão, Jair Rodrigues ou Geraldo Vandré? Eles foram alguns dos compositores e intérpretes das canções de protesto que teciam críticas à ditadura civil-militar. Os festivais de música brasileira, promovidos por grandes emissoras de televisão, acabaram tornando-se espaços de denúncia e resistência política. Assim, é nesse contexto que pode ser compreendido o surgimento do Tropicalismo, movimento cultural que questionava tradicionais comportamentos conservadores da sociedade brasileira e mesclava em suas composições ritmos e formas musicais originados em outras partes do mundo. Essa expressão cultural foi igualmente reprimida pela ditadura e perdeu força, sobretudo, a partir de dezembro de 1968, quando importantes representantes do Tropicalismo, como Caetano Veloso e Gilberto Gil, foram presos. Nessa época, a imprensa alternativa foi um relevante meio de resistência ao governo. Jornais como O *Pasquim*, *O Lampião da Esquina* e *Movimento*, entre diversos outros, denunciavam as violências cometidas pelo governo e cumpriam um importante papel de oposição na difusão de informação, o que muitas vezes realizavam por meio do humor, na criação de caricaturas e sátiras.

Dica de livro

K. Relato de uma busca

Bernardo Kucinski. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

O romance, baseado em fatos reais, trata da busca por Ana Rosa Kucinski e Wilson Silva, irmã e cunhado do autor, vítimas de desaparecimento forçado em abril de 1974. O último registro que se tem sobre os dois é a data de prisão em um arquivo do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) paulista. Ana Rosa era, além de militante política, professora-doutora de Química na Universidade de São Paulo. Em sua narrativa, o autor alterna o passado, que são os tempos da ditadura, e o presente, período de reelaboração social da memória coletiva.

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

O auge da ditadura e o "milagre econômico"

Apesar da elevação do custo de vida, em seus primeiros anos o governo obteve sucesso em conter a inflação e em atrair investimentos, principalmente dos Estados Unidos, já que estes aumentaram suas inversões de capitais em países da América Latina.

> "A ajuda financeira dos Estados Unidos foi importante no estabelecimento do ambiente para o crescimento pois, como ator isolado, esse país podia levantar fundos de empréstimo mais rapidamente do que as agências internacionais. As cifras não eram grandes em relação ao tamanho da economia brasileira e sua dívida externa, mas o impacto da ajuda americana era um símbolo poderoso, intensificado pelos elogios que homens de negócios dos Estados Unidos, junto com o governo americano, faziam ao Brasil por sua reviravolta econômica."

SKIDMORE, Thomas E. *Uma história do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 249.

As medidas econômicas elaboradas pelos economistas Roberto Campos e Otávio Bulhões durante o governo de Costa e Silva diminuíram os gastos públicos, elevaram os impostos e reduziram a taxa de juros no mercado internacional, estabilizando a economia brasileira e atraindo um grande volume de capital estrangeiro.

Assim, quando o general Emílio Garrastazu Médici assumiu a presidência em 1969, o Brasil passava por um grande *boom* na economia, que ficou conhecido como o "milagre econômico". As empresas multinacionais, interessadas na grande quantidade disponível de matéria-prima, indústrias siderúrgicas e mão de obra barata, injetavam muito capital no país, estimulando a criação de outras empresas privadas e estatais brasileiras. O Estado investiu pesadamente em indústria siderúrgica, petroquímica, de energia e de construção naval, além de promover diversas obras de infraestrutura, como a construção e a modernização de portos e rodovias, que criaram muitos empregos. Tudo isso à custa de um endividamento externo crescente, que também serviu à expansão do crédito como mecanismo de estímulo à demanda e a indústrias que geravam muitos empregos, como a da construção civil. Nesse aspecto, o "milagre" também foi garantido pelo aumento de produtividade do trabalhador, que jamais foi acompanhado por reajustes salariais correspondentes.

Entre os anos de 1967 e 1974, a política econômica do ministro da Fazenda Antônio Delfim Netto estabelecia estratégias como o achatamento dos salários ligados às indústrias, isenção de alguns impostos aos investidores estrangeiros, concessão de crédito barato para financiamento de empresas privadas e o incentivo à ampliação do mercado interno e externo, de modo a escoar a grande produção industrial. Assim, foi um momento de grande estímulo ao consumismo, durante o qual as propagandas em revistas e na televisão induziam cada vez mais a classe média a comprar bens de consumo duráveis, como carros e eletrodomésticos, os quais eram associados a uma vida feliz e realizada.

Propaganda de automóvel veiculada em revista na década de 1970.

REPRODUÇÃO

Conexão com Linguagens (EMI3LGG104)

Explore

Essa propaganda foi veiculada no contexto do "milagre econômico". Por que o consumo desse tipo de produto era importante nesse período? Qual estratégia publicitária foi adotada para levar o consumidor a desejar o automóvel?

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

MODERNA

Ufanismo e dívidas

Ufanista: que ou quem valoriza excessivamente o país de origem.

O aumento galopante do Produto Interno Bruto (PIB) fomentou a ideia do "milagre" e o sentimento de sucesso brasileiro, principalmente com a vitória da seleção de futebol na Copa do Mundo de 1970. Produziu-se, assim, um sentimento ufanista alimentado por campanhas governamentais, veiculadas em diversos meios de comunicação, e por *slogans*, reproduzidos em *outdoors*, adesivos de automóveis e objetos, como "Brasil, ame-o ou deixe-o" ou "Este é um país que vai pra frente".

A implementação dessa máquina de propaganda que procurava legitimar o regime ditatorial foi possível pelo próprio desenvolvimento dos meios de comunicação no período – desde a expansão da imprensa diária e semanal até o aumento do uso do rádio e a ampliação do acesso à televisão. Tal crescimento ocorreu em razão dos investimentos estatais nas estruturas de comunicação eletrônica – como a integração a redes de satélite, estruturas de retransmissão de rádio etc. O objetivo desses empreendimentos que combinavam capitais estatais e privados, particularmente dos investimentos nas telecomunicações, era a integração nacional. As ondas do rádio e da televisão, as estradas e outras obras de integração do território cumpriam o propósito duplo de assegurar o desenvolvimento econômico e o controle, porque era fundamental, no projeto nacional do regime, unificar os "corações e mentes" dos brasileiros.

No entanto, o "milagre econômico" produziu uma grande dívida externa, já que para manter o mercado em constante crescimento o governo recorreu a empréstimos estrangeiros. O choque na economia mundial provocado pela alta do petróleo viria a agravar a situação. Sem conseguir pagar os empréstimos contraídos, elevaram-se os juros da dívida externa. A estratégia adotada foi aumentar as exportações brasileiras por meio da desvalorização da moeda e da diminuição do poder de compra dos salários (arrocho salarial), resultando no reaparecimento de uma inflação galopante na década de 1980.

> "A inflação voltaria a crescer a partir de 1973, e a dívida externa acabaria por se tornar um problema: ela passou de US$ 4,5 bilhões em 1966 para US$ 12,6 bilhões em 1973. Doravante, o Brasil teria de desembolsar cada vez mais dólares com o 'serviço da dívida' – o pagamento de juros e amortizações.
>
> As negociações salariais eram restritas em todo o período e as greves muito limitadas pelo caráter autoritário do regime. Entre 1964 e 1974 houve perda do poder aquisitivo. O salário mínimo não cresceu e houve forte concentração da renda."
>
> FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo*: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2015. p. 81.

COLORSPORT/SHUTTERSTOCK

Pelé comemora gol marcado na final da Copa do Mundo de 1970 no Estádio Azteca, México.

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

CLAUS MEYER/TYBA

Derrubada de floresta para a construção da rodovia Transamazônica, Amazonas. Foto da década de 1970. A construção dessa rodovia gerou desmatamento e impactou diretamente a vida dos povos indígenas que viviam na região.

Terras dos povos indígenas

A política econômica que forjou o "milagre econômico" gerou diversos problemas sociais e ambientais. A construção de grandes obras, como a rodovia Transamazônica (BR 230), iniciada em 1970 e nunca finalizada, e que deveria pavimentar a rodovia em sete estados do Norte e Nordeste, ocasionou não só um grande desperdício de dinheiro público e um desmatamento incalculável, mas também afetou de maneira trágica 29 etnias indígenas que habitavam trechos por onde a rodovia foi construída.

Os indígenas eram considerados obstáculo ao desenvolvimentismo que a ditadura civil-militar procurava promover, tendo sido expulsos de suas terras e submetidos a inúmeras violências, desde contágios propositais de varíola, tuberculose e sarampo até sequestros de crianças e tortura. A Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão do Ministério do Interior, o mesmo ministério a cargo do qual estavam a abertura de estradas e a política desenvolvimentista em geral, focava-se mais em projetos estatais do governo do que em interesses dos indígenas.

Um dos casos mais violentos de apropriação de terras indígenas, conhecido pela sociedade civil à época, apesar da intensa censura dos meios de comunicação, foi o que ocorreu no processo de construção da rodovia Manaus-Boa Vista (BR 174). O povo Waimiri-Atroari (ou Kinja), que habitava o entorno da futura rodovia, sofreu ataques a tiros e bombardeios aéreos de veneno. No ano de 2019, ocorreu a primeira audiência judicial com seis sobreviventes do genocídio. Estima-se que pelo menos 2 mil pessoas morreram nos ataques.

> "O ano de 1968, na esteira do endurecimento da ditadura militar com o AI-5, marca o início de uma política indigenista mais agressiva – inclusive com a criação de presídios para indígenas. O Plano de Integração Nacional (PIN), editado em 1970, preconiza o estímulo à ocupação da Amazônia. [...] A meta era assentar umas 100 mil famílias ao longo das estradas, em mais de 2 milhões de quilômetros quadrados de terras expropriadas. [...]
>
> Os grupos Waimiri-Atroari foram massacrados, entre os anos 1960 e 1980, para abrir espaço em suas terras para a abertura da BR 174, a construção da hidroelétrica de Balbina e a atuação de mineradoras e garimpeiros interessados em explorar as jazidas que existiam em seu território. [...]. Além da atividade mineradora, as terras [indígenas] foram ainda invadidas por posseiros e fazendeiros que se instalavam às margens da BR 174 e ao sul da reserva. Segundo estudo da Funai, em 1981 o governo do Estado do Amazonas já havia emitido 338 títulos de propriedade incidentes sobre a área da reserva Waimiri-Atroari."

BRASIL. Presidência da República. Comissão Nacional da Verdade (CNV) – Relatório. *Violação dos direitos humanos dos povos indígenas*. Texto 5. Brasília, DF, 10 dez. 2014. p. 203, 228 e 230. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/capituloindigena_relatorio_final_cnv_volume_ii.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

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.

Os dados sobre o processo judicial envolvendo os indígenas Waimiri-Atroari foram consultados em: PROCURADORIA da República no Amazonas. MPF vai à Justiça por reparação de violações cometidas contra índios Waimiri-Atroari. Portal do *Ministério Público Federal*, ago. 2017. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/noticias-am/mpf-vai-a-justica-por-reparacao-de-violacoes-cometidas-contra-indios-waimiri-atroari>; e FARIAS, Elaíze. Waimiri-Atroari sobreviventes de genocídio relatam ataques durante obra da BR 174. Portal *Amazônia Real*, mar. 2019. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/waimiri-atroari-sobreviventes-de-genocidio-relatam-ataques-durante-obra-da-br-174/>. Acessos em: 30 jul. 2020.

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

MODERNA

Analisando

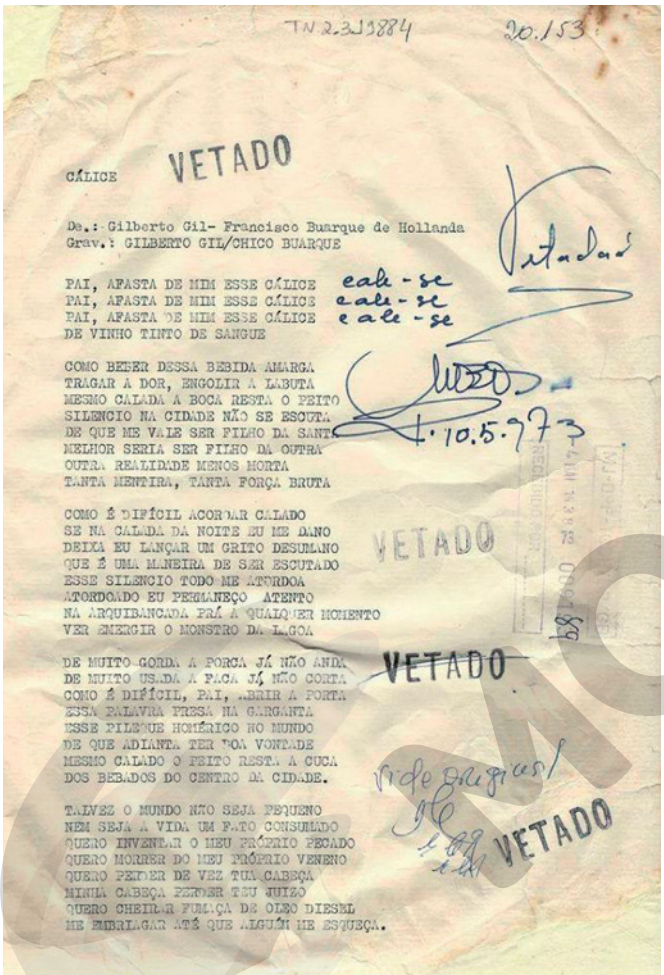
Conexão com Linguagens (EM13LGG202)

A censura prévia

A censura é uma das expressões da repressão política. Adotada em diversificados campos da comunicação, em tempos longínquos e recentes e em diversos lugares do mundo, atualmente ela é considerada violação aos direitos humanos, já que todos têm direito à liberdade de opinião e de expressão. A censura prévia é um traço característico da ditadura civil-militar brasileira. Em nenhum dos outros países do Cone Sul, sob regimes autoritários, houve essa forma de censura. Sobre esse tema, leia o texto a seguir, observe a imagem e responda às questões.

"[...] O Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970 instituiu a censura prévia, exercida de dois modos: ou uma equipe de censores instalava-se permanentemente na redação dos jornais e das revistas, para decidir o que poderia ou não ser publicado, ou os veículos eram obrigados a enviar antecipadamente o que pretendiam publicar para a Divisão de Censura [de Diversões Públicas] do Departamento de Polícia Federal, em Brasília. O controle sobre a imprensa já havia sido regulamentado pela Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967, a Lei de Imprensa [...]. No entanto, a situação se tornou mais crítica com a edição do AI-5, bem como com a do Decreto-Lei nº 898, denominado Lei de Segurança Nacional (LSN), de 29 de setembro de 1969, complementada no ano seguinte pelo Decreto-Lei nº 1.077. [...] O governo também se utilizava da pressão econômica, retirando a publicidade das empresas estatais dos órgãos de imprensa que o contrariavam. Em 1970, o *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, perdeu 15% de sua receita, sendo obrigado a 'negociar' com os militares, isto é, a amenizar sua postura crítica em relação ao governo. [...]"

OLIVIERI, Antônio Carlos. Censura: o regime militar e a liberdade de expressão. *UOL*, 12 mar. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/censura-o-regime-militar-e-a-liberdade-de-expressao.htm?next=0004H397U384N>. Acesso em: 25 jun. 2020.


TN 2.3J1884 20.153

CÁLICE VETADO

De.: Gilberto Gil- Francisco Buarque de Hollanda
Grav.: GILBERTO GIL/CHICO BUARQUE

PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE cale-se
PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE cale-se
PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE cale-se
DE VINHO TINTO DE SANGUE

COMO BEBER DESSA BEBIDA AMARGA
TRAGAR A DOR, ENGOLIR A LABUTA
MESMO CALADA A BOCA RESTA O PEITO
SILENCIO NA CIDADE NÃO SE ESCUTA
DE QUE ME VALE SER FILHO DA SANTA
MELHOR SERIA SER FILHO DA OUTRA
OUTRA REALIDADE MENOS MORTA
TANTA MENTIRA, TANTA FORÇA BRUTA

COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO
SE NA CALADA DA NOITE EU ME DANO
DEIXA EU LANÇAR UM GRITO DESUMANO
QUE É UMA MANEIRA DE SER ESCUTADO
ESSE SILENCIO TODO ME ATORDOA
ATORDOADO EU PERMANEÇO ATENTO
NA ARQUIBANCADA PRÁ A QUALQUER MOMENTO
VER EMERGIR O MONSTRO DA LAGOA

DE MUITO GORDA A PORCA JÁ NÃO ANDA
DE MUITO USADA A FACA JÁ NÃO CORTA
COMO É DIFÍCIL, PAI, ABRIR A PORTA
ESSA PALAVRA PRESA NA GARGANTA
ESSE PILEQUE HOMÉRICO NO MUNDO
DE QUE ADIANTA TER BOA VONTADE
MESMO CALADO O PEITO RESTA A CUCA
DOS BEBADOS DO CENTRO DA CIDADE.

TALVEZ O MUNDO NÃO SEJA PEQUENO
NEM SEJA A VIDA UM FATO CONSUMADO
QUERO INVENTAR O MEU PRÓPRIO PECADO
QUERO MORRER DO MEU PRÓPRIO VENENO
QUERO PERDER DE VEZ TUA CABEÇA
MINHA CABEÇA PERDER TEU JUIZO
QUERO CHEIRAR FUMAÇA DE OLEO DIESEL
ME EMBRIAGAR ATÉ QUE ALGUÉM ME ESQUEÇA.

VETADO

VETADO

VETADO

Foto do registro da letra da música *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque, apreendida e censurada em 10 de maio de 1973 pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), subordinada ao Departamento da Polícia Federal do Ministério da Justiça.

REPRODUÇÃO - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

Questões

Responda no caderno.

1. Como atuavam os censores e de que forma o governo ditatorial procurava condicionar as publicações da imprensa?
2. Em que sentido o conteúdo do documento constata o que Antônio Carlos Olivieri expôs em seu artigo?
3. A canção *Cálice* não pôde ser apresentada no evento musical para o qual estava programada. No momento em que os músicos começaram a executá-la, os microfones foram desligados. Por que ela foi censurada?

A política de distensão e a abertura política

Com o fim do mandato de Médici em 1974, o general **Ernesto Geisel**, da linha moderada dos militares, assumiu o cargo de presidente, afirmando que iria iniciar a flexibilização do regime em direção à democracia por meio de uma abertura "lenta, gradual e segura".

O governo encontrava-se desgastado por diversos fatores, como o esgotamento do "milagre econômico", sinalizado pela queda do PIB e agravado pela **Crise do Petróleo em 1973**, ocasião em que os membros árabes da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) aumentaram o preço do barril de petróleo em mais de 400%. A economia brasileira sofreu um duro golpe com esse aumento, pois dependia profundamente do setor automotivo.

Nesse contexto, a insatisfação com o governo chegou até mesmo a grupos que eram beneficiados pela ditadura, o que ficou claro com as eleições legislativas de 1974, quando o MDB, partido da oposição, venceu nas grandes cidades, derrotando o Arena, partido do governo. A situação alarmou a linha dura do regime, que reagiu com o aumento da repressão e passou a perseguir os militantes que haviam auxiliado na campanha do MDB.

No dia 25 de outubro de 1975, as tensões se agravaram quando o jornalista **Vladimir Herzog**, que trabalhava na TV Cultura de São Paulo, foi encontrado morto nas dependências do DOI-Codi. Segundo os militares, Herzog teria se suicidado, mas as fotografias divulgadas de seu corpo deixaram claro que ele havia sido assassinado. Situação semelhante ocorreu em janeiro do ano seguinte, com o operário Manoel Fiel Filho, também no DOI-Codi, o que criou um clima social de insatisfação e levou Geisel a demitir o general Ednardo D'Ávila Melo, comandante responsável. A situação reaqueceu a oposição, o que levou o governo a endurecer ainda mais o regime que controlava "do alto" a abertura, com a censura de debates políticos e o lançamento do **Pacote de Abril**. Essa mudança de regras no meio do jogo determinava a eleição indireta para um terço dos senadores, os chamados senadores biônicos, e mantinha-a para os governadores, além de ampliar o mandato presidencial de cinco para seis anos.

Ressurgiram, então, a UNE e o movimento sindical, organizando diversas manifestações. No ano de 1978, na região do ABC Paulista, o sindicato dos metalúrgicos iniciou uma série de greves que se alastraram pelo país. Em 1979, diversas categorias profissionais, da iniciativa privada e do setor público declararam greve. As reivindicações, que a princípio se concentravam no reajuste dos salários – muito defasados devido à política do arrocho –, passaram a incluir as liberdades democráticas.

Com toda essa pressão popular, Geisel revogou o AI-5 a partir de janeiro de 1979 e abrandou a Lei de Segurança Nacional, os mais duros instrumentos ditatoriais, iniciando assim a transição para a abertura democrática. O processo seria concluído por seu sucessor na presidência, o general **João Baptista Figueiredo**, que assumiu o cargo em março de 1979.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Missa de sétimo dia pela morte do Vladimir Herzog, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 31 de outubro de 1975. Milhares de pessoas compareceram ao culto ecumênico celebrado na catedral da Sé para prestar homenagem ao jornalista que foi morto sob tortura nas dependências do DOI-Codi. O ato significou também uma resposta da sociedade ao regime de exceção que comandava o país.

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

MODERNA

Novas leis e movimentos

João Baptista Figueiredo assumiu a presidência em um contexto agitado, marcado pela crise econômica e pela reorganização política da oposição. Pressionado pela população para continuar com a abertura do regime, o governo sancionou em 1979 a Lei da Anistia, segundo a qual ficavam perdoados todos os acusados por crimes políticos. No entanto, a lei não anistiava os indivíduos acusados de participar da luta armada ou de atos terroristas contra o governo, mas concedia o perdão a qualquer tipo de crime cometido pelos militares. Ou seja, o aparelho repressivo estava concedendo o perdão irrestrito a si mesmo.

Dando continuidade ao processo de abertura, em fins de 1979, o governo acabou com o bipartidarismo político, promovendo uma reforma partidária. O Arena, partido dos militares, transformou-se no Partido Democrático Social (PDS), enquanto o MDB, o antigo partido da oposição, se tornou o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O multipartidarismo foi proposto pelo governo com o objetivo de enfraquecer o PMDB, esperando que a antiga oposição aos militares se fragmentasse em diversos partidos. Assim, surgiram também o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Popular (PP) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, nas eleições para governador em 1982, o PMDB angariou a maioria dos votos.

Nesse cenário de abertura, o movimento negro se rearticulou. As experiências na área de educação, cultura e assistência social que caracterizavam a militância negra desde o início do século XX ganhariam novo impulso. Como vimos antes, um fato emblemático da reorganização dos movimentos negros foi a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado. O fortalecimento da organização resultaria em reconhecimento pelo Estado das organizações vinculadas ao antirracismo. Assim, nos estados em que os governos de matiz mais democrático se estabeleceram, surgiram órgãos voltados para a questão racial. E já no contexto da constitucionalização, promulgaram-se leis antirracistas, e começou o processo de reconhecimento dos direitos à terra e a expressões culturais quilombolas – o que ensejaria as primeiras formas de reparação simbólica e material, que futuramente se desdobrariam nas ações afirmativas contemporâneas.

Podemos observar também o quanto foi decisivo o papel das mulheres na luta por direitos políticos, o que era realizado, por vezes, em conjunto com protestos contra a desigualdade de gênero. Assim, diversos movimentos feministas atuaram durante a ditadura brasileira. Coletivos como o SOS Mulher, a União Brasileira de Mulheres e a Associação Nós Mulheres unificaram as reivindicações e foram fundamentais no movimento pela anistia. O legado desses movimentos pode ser verificado na Constituição de 1988, na promulgação da Lei Maria da Penha em 2006 e na regulamentação dos direitos das trabalhadoras domésticas em 2015, todas conquistas importantíssimas, que buscam alcançar maior igualdade de direitos sociais, econômicos e políticos entre homens e mulheres.

Esse emaranhado de movimentos, grupos e múltiplos atores sociais, faz do processo de redemocratização uma experiência singular na história brasileira. Aqui, elencamos algumas dessas movimentações, que hoje se desdobraram em outras organizações na luta por direitos e reconhecimento e que caracterizam a democracia contemporânea. Em certo sentido, é possível identificarmos que estava nascendo, ali nos anos 1980, a ideia de democracia como um modo de vida sustentado na tolerância, nos direitos e na cultura da diversidade.

REPRODUÇÃO

Cartaz comemorativo dos 13 anos de criação da Lei Maria da Penha. Foto de 2019. Em 1983, Maria da Penha sofreu uma tentativa de assassinato pelo seu ex-companheiro que a deixou paraplégica. Depois de 19 anos de luta, diante da impunidade no país, ela denunciou o crime à Corte Interamericana de Direitos Humanos, que pressionou o Brasil por uma legislação mais rígida para combater a violência contra a mulher. Em 2006, foi sancionada a lei que ficou conhecida por seu nome.

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

MODERNA

JUCA MARTINS/ OLHAR IMAGEM

Manifestantes em passeata da campanha *Diretas Já*, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 1984.

Das *Diretas Já* à nova Constituição

No início da década de 1980, a herança do "milagre econômico" mergulhou o Brasil numa grande recessão, marcada pelo aumento do desemprego e por taxas de inflação que dobravam a cada ano. Ao mesmo tempo, após as eleições diretas para governador em 1982, a oposição passou a organizar-se para a articulação de uma eleição direta também para o cargo de presidente, o que resultou na campanha *Diretas Já*, que passa ganhar força, sobretudo, a partir de 1984.

Observado primeiramente em pequenos comícios nas capitais, o movimento se alastrou pelo país com grandes atos públicos, reunindo 1 milhão de pessoas no Rio de Janeiro, 200 mil em Porto Alegre e 100 mil em São Paulo. A oposição parlamentar apresentou uma emenda à Constituição intitulada Dante de Oliveira, a qual estabelecia as eleições diretas para presidente. No entanto, o PDS, partido do governo, se articulou para impedir a aprovação da emenda, de modo que a eleição de 1985 ainda ocorreu de forma indireta.

Para a disputa do cargo, os militares apresentaram como seu candidato Paulo Maluf, ex-governador de São Paulo e também ex-prefeito da capital desse estado. No entanto, a candidatura de Maluf desagradou a certos grupos do PDS, que preferiam como candidatos José Sarney, Antônio Carlos Magalhães ou Marco Maciel. Assim, esses grupos se desligaram do PDS e formaram a Frente Liberal, que mais tarde daria origem ao partido de mesmo nome (PFL). A Frente Liberal e o PMDB se aliaram para a eleição, lançando uma chapa que contava com **Tancredo Neves** para o cargo de presidente e José Sarney como vice, os quais saíram vencedores da eleição, realizada em 15 de janeiro de 1985. A campanha do novo presidente foi articulada principalmente pelo deputado do PMDB Ulysses Guimarães, ativo participante da campanha das *Diretas Já*.

Enfraquecido devido à dissidência da Frente Liberal, o PDS foi derrotado, e a democracia foi reestabelecida por meio de uma eleição indireta, na qual a oposição apenas saiu vitoriosa em razão de sua aliança com lideranças antigamente ligadas ao regime militar. Foi nesse contexto político que a ditadura no Brasil chegou ao seu fim. Com a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985, o país voltava a ter um presidente civil após 21 anos de governos militares marcados por violências e repressões.

Como vimos, as estratégias econômicas adotadas pelos militares resultaram em um grande crescimento econômico nas décadas de 1960 e 1970, o que ocorreu principalmente por meio da entrada de um imenso capital estrangeiro no país e do investimento estatal em indústrias de base e infraestrutura. No entanto, o esgotamento dessa política industrial no início da década de 1980 causou profundos problemas econômicos, tais como uma enorme dívida externa, o agravamento de problemas sociais e uma inflação fora do controle, fatores que indicavam grandes desafios para o novo presidente.

EM MODERNIZAÇÃO

A Constituição cidadã

O mineiro Tancredo Neves, no entanto, não chegou a viver tais desafios. Ele foi hospitalizado pouco antes de assumir a presidência e faleceu alguns dias depois, no dia 21 de abril de 1985. A liderança do país foi então assumida pelo vice-presidente **José Sarney**, que havia apoiado o antigo governo e participado dele até 1984, ano em que abandonou o PDS, partido dos militares. Para combater a crise econômica, Sarney elaborou o **Plano Cruzado**, que determinou o reajuste contínuo dos salários, o fim da correção monetária, o congelamento dos preços e a substituição do cruzeiro por uma nova moeda no país: o cruzado.

Os resultados foram praticamente imediatos. Nos quatro primeiros meses a inflação beirava 0%, e os salários se valorizavam, o que fazia aumentar a compra de produtos, movimentando a economia. No entanto, o crescimento acelerado do consumo e o desestímulo gerado aos produtores pela falta de reajuste dos preços levaram ao desabastecimento do mercado, à consequente necessidade de importações e, com isso, ao desequilíbrio da balança comercial. Assim, o governo lançou o **Plano Cruzado II** em novembro de 1986, que liberava o reajuste dos preços. Estes, descongelados após 9 meses, dispararam e fizeram com que a inflação escapasse de controle. A situação fez o governo declarar a moratória em 1987, ou seja, cancelar o pagamento dos juros da dívida externa.

Logo em seguida, foi implantado o Plano Bresser, em julho de 1987, e, posteriormente, o Plano Verão, em janeiro de 1989, como tentativas de reajustar a economia. Estes, no entanto, não obtiveram resultados satisfatórios no controle contínuo da inflação, que atingiu, em março de 1990, o recorde histórico de 84,3% ao mês.

Ainda durante o governo de Sarney, foi aprovada a emenda que dava aos deputados e senadores eleitos em 1986 funções constituintes, ou seja, o direito e a obrigação de elaborar e promulgar uma nova Constituição para o país. Os partidos PMDB e PFL elegeram as maiores bancadas.

Um ano e meio depois do início da elaboração, com a participação de vários setores da sociedade nas pesquisas, em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição foi promulgada. A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, assegurou a retomada democrática, focando-se na garantia das liberdades civis e nos direitos do cidadão. Entre outros aspectos, ela estabeleceu o fim da censura e da tortura, garantindo o direito à greve e à liberdade sindical, regulamentando a jornada de trabalho em 44 horas semanais. Também determinou a separação entre os três poderes, com a realização de eleições diretas para todos os cargos do Executivo e do Legislativo, estabelecendo o voto obrigatório, para as pessoas com idade entre 18 e 70 anos, e o opcional para aquelas entre 16 e 18 anos. Além disso, a Constituição tornou inafiançáveis crimes de racismo, deu garantias à proteção de um meio ambiente equilibrado e reconheceu o direito dos povos indígenas à manutenção de suas terras e culturas.

Reflita

Entre os anos 2013 e 2020, ocorreram algumas manifestações políticas no Brasil cuja reivindicação era o retorno da ditadura. Entre esses manifestantes havia homens e mulheres de todas as faixas etárias, ou seja, algumas dessas pessoas eram crianças ou jovens quando a ditadura civil-militar ainda vigorava. Levando em conta os fatos passados e as práticas dos governos ditatoriais, o que você pensa sobre esse tipo de manifestação?

Manifestação antirracista em São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Foto de 2020. Segundo a Constituição de 1988, a "prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão".

SILVIA IZQUIERDO/AP PHOTO/GLOW IMAGES

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

2. A América Latina e os regimes militares

Os países da América Latina alcançaram suas independências a partir do século XIX, mantendo, no entanto, certa dependência econômica em relação a países como Estados Unidos e Reino Unido, em função de projetos nacionais orientados principalmente para a exportação de produtos primários, tornando subalterna a participação latino-americana na economia capitalista.

Ainda no início do século XX, diversos países da América Latina eram controlados por pequenos grupos privilegiados, que viram aumentar a insatisfação da maioria da população com sua condição de vida. Diante das circunstâncias, o surgimento de movimentos nacionalistas e urbanos na década de 1930 tornou-se comum, dando lugar a governos populistas que em vinte anos já se encontravam bem estruturados e fortalecidos. Entretanto, esses governos se mostraram ineficientes para lidar com a internacionalização da economia em seus países, o que resultou em altos índices de desemprego, elevada inflação e insatisfação dos grandes produtores.

Inspirados pelo nacionalismo crescente e pela Revolução Cubana de 1959, os movimentos de esquerda e progressistas ganharam força na América Latina. No espectro possível de ação política, estava em jogo a criação de projetos nacionais com maior participação popular, seja na política, seja no usufruto da riqueza, e que mantinham as características das democracias liberais. No limite desses projetos, havia grupos organizados que visavam à transformação revolucionária ou reformista do sistema político e econômico.

Devemos entender todos esses elementos no contexto da Guerra Fria, como já destacamos para o caso brasileiro. Nesse sentido, temendo um fortalecimento dos movimentos de esquerda e financiando os grupos mais conservadores e insatisfeitos com o modelo populista, os Estados Unidos passaram a investir pesadamente na América Latina e interferir na política interna de seus países. Uma das formas de intervenção estadunidense foi o apoio à instalação de ditaduras civis-militares no Brasil, no Chile e na Argentina. Embora muitos países da América Latina já tivessem sofrido golpes de Estado, os processos políticos que ocorreram nas décadas de 1960 e 1970 levaram ao poder representantes de instituições militares que, com a justificativa de proteger a sociedade da "ameaça" comunista, instauraram à força governos repressores e autoritários. Nicarágua, Panamá, Brasil, Uruguai, Bolívia, Chile, Paraguai e Argentina experienciaram governos militares específicos, alguns dos quais estudaremos a seguir.

Explore

Qual é a crítica contida na charge? Explique-a.

Charge de Ziraldo, produzida na década de 1970.

Dica de livro

A casa dos espíritos

Isabel Allende. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

Esse romance, publicado em 1982, narra uma saga familiar de três gerações, em um país latino-americano indefinido. Em meio à história de ascensão e declínio do patriarca da família, o senador e oligarca Estevão Trueba, ocorrem disputas políticas, conflitos familiares, embates femininos contra misoginia, perseguições, golpes e caracterização de personagens semelhantes às pessoas comuns, de diversas camadas sociais, e às pessoas públicas da história do Chile.

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

MODERNA

SERGE PLANTUREUX/CORBIS/GETTY IMAGES

O presidente Salvador Allende, ao centro, sendo atacado no palácio La Moneda, em Santiago, Chile. Foto de 1973.

O golpe no Chile

Em 1970, a população do Chile elegeu como presidente o socialista Salvador Allende, cuja candidatura resultou da coligação entre diversos partidos de esquerda e do enfraquecimento dos setores conservadores do país. O programa de Allende compreendia a nacionalização de empresas multinacionais, principalmente mineradoras estadunidenses, assim como o aumento do salário dos trabalhadores e o congelamento do preço de diversas mercadorias. Além disso, o governo também foi pressionado pelos trabalhadores do campo a realizar uma reforma agrária, o que não estava previsto em suas propostas iniciais, causando preocupação e reorganização das elites e da classe média conservadora.

Retaliação: represália, vingança.

Inicialmente, as medidas tomadas pelo governo de Allende causaram o aquecimento da economia chilena, mas a retaliação dos Estados Unidos, que impuseram sanções econômicas e forçaram a queda do preço do cobre, principal produto de exportação chileno, provocou desequilíbrio na balança comercial e aumento da inflação, acirrando os ânimos da população, que sofria com o desabastecimento de mercadorias e paralisações como greves de caminhoneiros. Na campanha para desestabilizar o governo de Allende, o governo estadunidense fortaleceu o setor conservador chileno, do qual fazia parte a cúpula militar do país.

> "Enquanto os Estados Unidos cortam a ajuda de víveres para o governo Allende, mantêm e ainda aumentam os créditos militares. A assistência militar que caíra para 800.000 dólares em 1970, passa a 5,7 milhões de dólares em 1971 e chega a 10,9 milhões em 1972, constituindo o único crédito americano atribuído ao Chile nesse ano, e uma das somas mais elevadas recebidas pelo país a título de ajuda desde 1962."
>
> ROUQUIÉ, Alain. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984. p. 287.

Durante todo o seu governo, Allende sofreu forte pressão oposicionista da mídia, especialmente do jornal *El Mercurio*, o qual, além de publicar matérias de difamação pessoal, insuflava a insatisfação da população com a situação econômica. Nesse contexto, as forças armadas chilenas, apoiadas pelos Estados Unidos e pelo governo brasileiro, que garantiu empréstimos para a compra de equipamentos bélicos do Brasil e acelerou a compra de cobre chileno, executaram um sangrento golpe de Estado em 11 de setembro de 1973, bombardeando o palácio La Moneda, a sede presidencial.

Declarando, em uma transmissão de rádio, que resistiria ao golpe até sua morte, Allende foi dado como morto horas depois dentro do palácio invadido. Segundo a equipe de médicos legistas que realizou a exumação do corpo em 2011, a causa da morte teria sido suicídio.

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

A estimativa de vítimas da ditadura chilena foi extraída de: *INFORME de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura*. Chile, 2011. p. 51. Disponível em: <https://www.indh.cl/destacados-2/comision-valech/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O neoliberalismo e a repressão

Após o golpe, o general Augusto Pinochet assumiu o poder do país e revogou as nacionalizações, privatizou empresas que antes eram estatais e adotou uma política neoliberal, causando um crescimento rápido da economia – nesse sentido, o programa econômico adotado diferia um pouco daquele que simultaneamente se realizava no Brasil, marcado pela intenção de fomentar o desenvolvimento econômico a partir da direção estatal.

A propalada prosperidade econômica do Chile, que se tornou um laboratório para as políticas neoliberais preconizadas pelos economistas da Universidade de Chicago, entre eles Milton Friedman, conselheiro de Pinochet, teve como contraparte o cerceamento das liberdades e violações dos direitos humanos em escala e intensidade sem precedentes na América Latina.

O crescimento econômico se realizou sob uma repressão ditatorial e militar brutal, que produziu mais de 40 mil vítimas, entre presos, torturados e assassinados. Muitos aliados ou membros do governo Allende que não conseguiram sair do país foram presos ou mortos. O governo de Pinochet dissolveu os partidos políticos e reestruturou as forças armadas para garantir total controle sobre as tropas. Além disso, os jornais passaram a sofrer intensa censura, e os intelectuais oposicionistas ou neutros foram afastados de seus cargos nas universidades. Sob o terrorismo de Estado, a prática da tortura disseminou-se no país, atingindo não só chilenos, mas também estrangeiros que se exilaram no Chile para escapar das perseguições políticas que sofriam em seus países de origem, entre eles muitos brasileiros e argentinos.

Do ponto de vista da autocracia, a ditadura chilena foi a mais duradoura, pois um único ditador governou por 17 anos. Pinochet deixou a presidência apenas em 1990, depois do plebiscito de 1988 e a eleição de 1989. O plebiscito pode ser entendido, metaforicamente, como um julgamento público da própria ditadura. A população votou "não" para a continuidade de seu governo. As propagandas a favor do "sim" e do "não" desse plebiscito foram veiculadas principalmente por meio de transmissões televisivas, o que demonstra a influência que esse meio de comunicação exerceu na política e na cultura da América Latina.

Pinochet foi substituído na presidência por Patrício Aylwin, eleito pelo voto popular em 1989. Em 1990, o novo governo tomou posse, mas o general continuou com bastante poder. Seguiu na chefia do exército e, a partir de 1998, tornou-se senador vitalício, cargo criado por ele mesmo ainda durante a ditadura, no Parlamento do Chile. Nesse mesmo ano, acusado de crimes contra a humanidade, como sequestros, assassinatos de presos políticos e acusações de corrupção, sua detenção foi decretada em Londres pelo juiz espanhol Baltasar Garzón. Com a alegação de problemas de saúde, Pinochet retornou para o Chile, e enquanto ocorriam alguns breves períodos de detenção, as investigações concluíram que o ditador tinha acumulado uma fortuna escondida em bancos estrangeiros, fruto de transações ilegais facilitadas pela repressão e censura ditatoriais. Ele faleceu em 2006.

Dica de filme

No

Direção: Pablo Larraín.
País: Chile.
Ano: 2012.
Duração: 118 min.

O filme aborda o plebiscito chileno de 1988 no qual a população deveria votar "sim" ou "não" para a permanência do ditador Augusto Pinochet no poder. A campanha publicitária promovida pela oposição na televisão foi uma das grandes responsáveis pela vitória do "não". A história do publicitário René Saavedra e sua dedicação pela vitória do "não" são centrais na narrativa.

Terrorismo de Estado: ação repressiva intensa, regulada e autorizada pelo poder público e oficial.

MARCO UGARTE/AFP VIA GETTY IMAGES

Pessoas comemoram a vitória do não (*no*) no plebiscito sobre a continuidade do governo Pinochet, Santiago, Chile. Foto de 1988.

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

MODERNA

Dados econômicos apresentados nesta página foram consultados em: De 1975 para cá, uma grave crise a cada 7 anos. *O Estado de S.Paulo*, 30 maio 2010. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,de-1975-para-ca-uma-grave-crise-a-cada-7-anos-imp-,558781> e FERRARI, Andrés; CUNHA, André M. As origens da crise argentina: uma sugestão de interpretação. *Economia e Sociedade*, v. 17, n. 2, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182008000200003>. Acessos em: 25 jun. 2020.

Dica de filme

O dia em que eu não nasci

Direção: Florian Cossen.
País: Alemanha.
Ano: 2010.
Duração: 94 min.

O filme trata da história da personagem alemã Maria, que, em sua passagem pela Argentina, durante uma escala de voo na cidade de Buenos Aires, ouve uma canção de ninar e a reconhece. Intrigada com a sensação, Maria inicia uma investigação sobre seu passado e a possível ligação de seus familiares com esse país no período da ditadura militar.

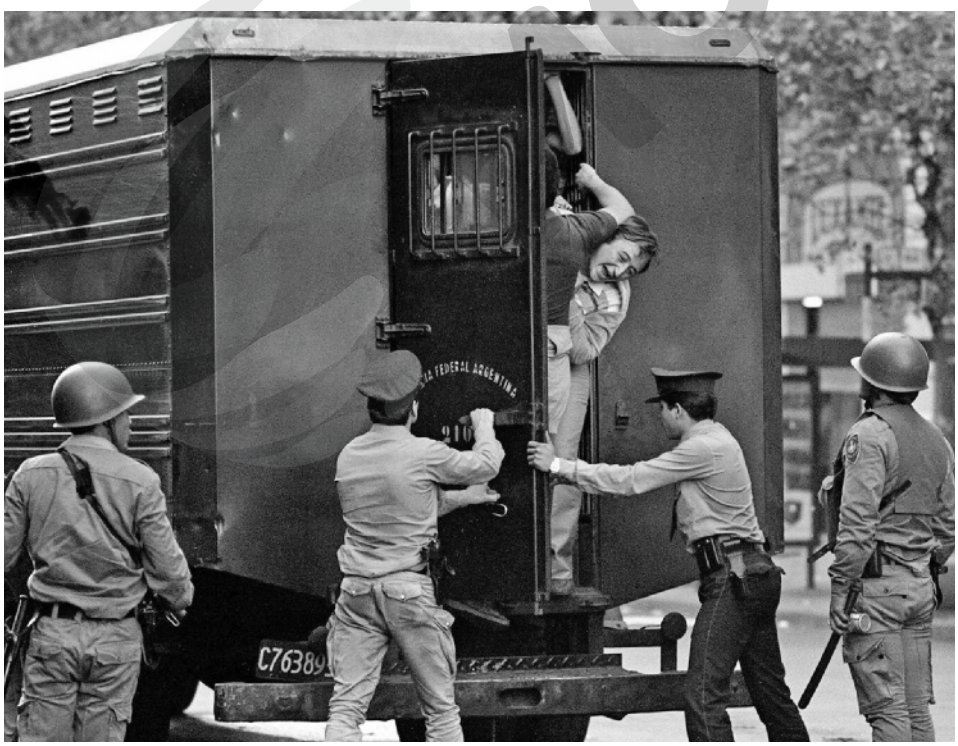
A ditadura na Argentina

Entre 1930 e 1976, a Argentina sofreu sete golpes militares. O último deles, em 1976, iniciou uma violenta ditadura, que perdurou até 1983.

Vimos no *Capítulo 3* que Perón foi deposto do poder pelos militares em 1955. Ele retornou para a Argentina somente em 1973, quando o país entrava em processo de abertura política com eleições presidenciais diretas. Poucos meses depois de eleito, o peronista Héctor José Cámpora renunciou ao cargo e forçou a realização de novas eleições, que dessa vez levaram Perón à presidência novamente. Seu grande carisma e sua política populista lhe renderam apoio de grande parte da população, mas, com seu falecimento em 1974, seguido pela posse de sua então esposa e vice-presidenta Mara Estela Martínez, a Isabelita, o governo perdeu o apoio popular e foi alvo de golpe de Estado em 24 de março de 1976. Nesse momento, em que Isabelita já não contava nem com o suporte dos peronistas, ocorria uma profunda crise econômica, marcada pela desvalorização de 160% da moeda, aumento de 100% das tarifas de serviços públicos e inflação na escala de 180%.

O governo ditatorial, constituído por uma junta militar, nomeou o general Jorge Rafael Videla presidente e estabeleceu um terrorismo de Estado. Os oposicionistas ao governo, entre eles, operários, estudantes, intelectuais, artistas, profissionais liberais, enfim, todos aqueles considerados grupos de esquerda, foram perseguidos sistematicamente. Os sindicatos e os partidos políticos foram impedidos de se manifestar, e a censura tornou-se ampla e profunda. O regime sequestrou e raptou centenas de filhos de ativistas da oposição e criou centros clandestinos de detenção e extermínio, que podiam funcionar tanto em instalações públicas quanto privadas, em presídios, quartéis ou escolas, além da criação de 364 campos de concentração, todos locais onde as pessoas eram torturadas, assassinadas e dadas como "desaparecidas".

> "A ditadura argentina representou um 'poder desaparecedor', dir-se-ia que a repressão brasileira constituiu-se como um 'poder torturador'. Na Argentina, a figura do desaparecido e sua contrapartida institucional, os campos de extermínio, representaram uma mudança fundamental – deixaram de ser uma das formas da repressão para se converter na modalidade repressiva do poder. Houve uma reorganização de elementos já existentes e a incorporação de outros: os campos foram o ambiente em que a operação cirúrgica, considerada necessária para salvar a sociedade da 'subversão', foi conduzida, visando à ordenação e ao controle de toda a sociedade."
>
> TELES, Janaína de Almeida. Ditadura e repressão no Brasil e na Argentina: paralelos e distinções. *In*: CALVEIRO, Pilar. *Poder e desaparecimento*: os campos de concentração na Argentina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Apresentação, p. 8.



DANIEL GARCIA/AFP VIA GETTY IMAGES

Manifestantes sendo presos em camburão pela polícia durante marcha contra a ditadura, Buenos Aires, Argentina. Foto de 1982.

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

Crise econômica e resistência

A política econômica ultraliberal adotada na Argentina logo após o golpe inundou o país de mercadorias importadas e desacelerou a produção industrial interna, o que provocou regressão na distribuição de renda, primarização da estrutura econômica e endividamento externo. A participação dos trabalhadores no PIB caiu de 50% para 30% entre 1975 e 1983, e a distância entre pobres e ricos, que era de 1 para 12, passou a ser de 1 para 25. A dívida externa subiu de US$ 6 bilhões para US$ 46 bilhões. A pobreza e a inflação dispararam nos primeiros anos de ditadura.

Além da crise econômica, o regime militar também declarou guerra ao Reino Unido em 1982, reivindicando o poder político sobre as Ilhas Malvinas (*Falklands*). O conflito foi facilmente vencido pelo Reino Unido, que ainda se aliou aos Estados Unidos contra o governo militar argentino. Era o início do esgotamento da ditadura.

Alguns anos antes, em 1977, quando Jimmy Carter assumiu a presidência dos Estados Unidos e modificou a política de direitos humanos, a Argentina já sofria forte pressão internacional em razão das várias denúncias de violação aos direitos humanos. A crise econômica, o fracasso na Guerra das Malvinas e o reconhecimento internacional da violência do regime militar argentino geraram ondas de protestos.

Dentre os movimentos de resistência à ditadura, um dos mais emblemáticos é o das Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo (Mães e Avós da Praça de Maio), que desde 1977 se dedica a obter informações sobre o paradeiro de crianças e jovens sequestrados e raptados durante a ditadura. Elas organizam todas as quintas-feiras manifestações em frente à sede da presidência para exigir esclarecimentos sobre essas vítimas da repressão. Até final de 2019, o grupo conseguiu localizar 130 desaparecidos.

A Argentina é o país sul-americano que mais se empenha em investigar os crimes do período ditatorial, tendo condenado mais de 3 mil indivíduos que participaram do sistema repressor. Dados dos organismos de direitos humanos calculam que cerca de 30 mil pessoas morreram ou "desapareceram" durante a ditadura. Também houve milhares de presos políticos e exilados. Além disso, estima-se que 250 adolescentes desapareceram e 500 crianças foram sequestradas tanto em residências quanto em centros de detenção, ao serem separadas de seus pais logo após o nascimento.

No ano de 1982, uma greve geral paralisou o país. Vários confrontos com a polícia ocorreram nas principais cidades, e sindicatos e partidos se fortaleceram. O governo foi forçado a anunciar eleições presidenciais, que resultaram na eleição de Raúl Alfonsín. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, diferentes governos implementaram variadas políticas econômicas para tentar solucionar a crise econômica.

Em 2006, sob a presidência de Néstor Kirchner, vários locais de detenção clandestinos da ditadura argentina foram transformados em centros de memória. Em seu governo, a Argentina saldou a dívida com o FMI e iniciou um processo acelerado de crescimento, fator que levou Cristina Kirchner, esposa de Néstor, a vencer as eleições de 2007 e 2015.

Os dados numéricos sobre a economia argentina foram extraídos de: SADER, E.; JINKINGS, I. (org.). *Latinoamericana*: Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006. p. 105.

Os dados sobre o número de mortos e desaparecidos durante a ditadura argentina foram extraídos de SANJURJO, Liliana L. *Sangue, identidade e verdade*: memórias sobre o passado ditatorial na Argentina. 2013. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. p. 56. As estimativas sobre o número de adolescentes desaparecidos e crianças sequestradas foram consultadas em KOIKE, Maria L. O sequestro de crianças pela ditadura militar argentina e atuação das Avós da Praça de Maio pelo direito à verdade (jurídica e biológica) e à memória. Revista *Gênero e Direito*, v. 2, n. 1, 2013. p. 6.

Manifestação das Mães e Avós da Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina. Foto de 2019. Na faixa estendida no chão, há imagens de pessoas mortas ou forçadamente desaparecidas durante a ditadura argentina.

EMILIANO LASALVIA/AFP VIA GETTY IMAGES

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

PROIBIDA

3. A cidadania e o direito à memória

As ditaduras brasileira, chilena e argentina foram extintas entre os anos 1980 e 1990, período em que comunidades do mundo inteiro resgatavam memórias intensas de eventos ou processos históricos traumáticos que caracterizaram o século XX. Foi nesse contexto de debates internacionais amplamente divulgados nos meios de comunicação, construção de memoriais ou restauração de bens e locais históricos simbólicos que se estabeleceram formas de rememorações partilhadas, como, por exemplo, a criação do Dia Internacional da Lembrança do Holocausto, a restauração da Praça da Paz Celestial, a confissão e retratação pública dos agentes públicos responsáveis pelas políticas do Apartheid na África do Sul, entre outros. Assim, os processos de violência política e terror de Estado ganharam destaque. Por toda a parte, reivindicava-se o direito e o dever de memória como condição para a vida democrática.

> "A cultura da memória tem diferentes intensidades em diferentes partes do mundo, e as lutas por um futuro melhor, evidentemente, não desapareceram. [...] Um dos aspectos mais interessantes da globalização cultural tem sido o deslocamento transnacional do discurso da memória do Holocausto para contextos completamente diferentes e implausíveis na América Latina, África e Ásia. A legitimidade política, ao que parece, tem de ser garantida, cada vez mais, pelo modo como lidamos com nossos passados nacionais do que pelas formas de imaginarmos o futuro."
>
> MOREIRA, Sonia Virginia; MORENO, Carlos Alexandre de Carvalho. Andréas Huyssen: Mídia e discursos da memória. *In*: MELO, José Marques de; MORAIS, Osvando J. de (org.). *Vozes da democratização e cidadania*: a polêmica global-local. São Paulo: Intercom, 2011. p. 332. (Coleção Memórias, 4)

O fim das ditaduras na América do Sul também suscitou esse trabalho de memória. A reconstrução da cidadania democrática supunha lidar com o passado violento e recente como uma condição para que o Estado "nunca mais" viesse a cometer crimes semelhantes, de modo que finalmente os direitos humanos organizassem a vida comum.

Em alguns países sul-americanos, o reconhecimento e a concretização do direito e do dever de memória aconteceram quase imediatamente; em outros, como no Brasil, ainda se caminha lentamente nesse sentido. Embora o livro brasileiro *Brasil: nunca mais*, publicado em 1985, tenha sido um dos primeiros documentos sobre torturas, desaparecimentos, assassinatos e demais violências praticados pelo regime ditatorial, as condições da anistia promulgada em 1979 acabaram impedindo que se estabelecesse um trabalho contumaz de investigação. Na verdade, a anistia, tal como se processou, produziu e garantiu o esquecimento dos crimes dos agentes do Estado.

Ato Unificado *Ditadura Nunca Mais*, realizado em frente à antiga dependência do DOI-Codi, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Os participantes desse ato reivindicam que o local seja transformado em um lugar de memória e pedem por democracia, verdade e justiça.

ALOISIO MAURICIO/FOTOARENA

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

MODERNA

ROBERTO MICHEL/ALAMY/FOTOARENA

Os números referentes à ditadura chilena foram extraídos de: LLANOS REYES, Claudio. Del experimento socialista a la experiencia neoliberal. Reflexiones Históricas sobre Chile actual. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 40, n. 2, jul-dez, 2014. p. 210.

Manifestações no Dia da Memória pela Verdade e Justiça em Córdoba, Argentina. Foto de 2016.
Desde 2002, os argentinos realizam manifestações no dia 24 de março para protestar contra a ditadura e homenagear os milhares de mortos e desaparecidos durante o regime.

A Operação Condor e as Comissões da Verdade

Na década de 1970, foi estabelecida uma aliança entre os regimes ditatoriais da América do Sul batizada de Operação Condor. Tal aliança tinha o objetivo de exercer total controle de pessoas e dos movimentos de oposição aos governos autoritários no continente. O acordo político-militar entre Chile, Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Bolívia formalizou a criação de um banco de dados unificado sobre indivíduos e organizações consideradas subversivas, estabeleceu a possibilidade de troca de prisioneiros para interrogatórios, torturas ou execução e formou esquadrões especiais para assassinatos seletivos de dirigentes políticos, inclusive em países que não faziam parte desse acordo. A fim de que os países dessa aliança trocassem informações entre si sem usarem recursos disponíveis em seu próprio território, mantendo assim suas movimentações em sigilo, foi criada a Condortel, uma empresa de comunicação com equipamentos de rádio fornecidos pelos Estados Unidos.

A Operação Condor foi negada enfaticamente pelos representantes dos antigos governos militares. No entanto, sua existência é atestada por diversos documentos encontrados na Argentina, no Brasil e nos Estados Unidos. Em 1992, foram encontradas no Departamento de Produção da Polícia da Capital de Lambaré, no Paraguai, 593 mil páginas microfilmadas de fotos, fichas, relatórios, diários e correspondências secretas que foram trocadas entre os países membros da Operação Condor desde o ano de 1975. A revelação desses documentos, conhecidos como "Arquivo do Terror", representa o trabalho e o esforço de memória que se seguiu ao final das ditaduras.

Diante de tantas estratégias para se ocultar a verdade criminosa dos fatos, de que modo se torna possível o resgate de evidências históricas? Uma das formas de Estados saídos de conflitos ou de regimes autoritários assegurarem o direito à memória e à verdade é instituindo comissões da verdade – órgãos oficiais, temporários e sem caráter judicial que investigam abusos de direitos humanos e de direito humanitário que tenham sido cometidos ao longo de um período. Mais de trinta países, de diversos continentes, instituíram inquéritos, aprofundaram investigações e promoveram algum tipo de reparação simbólica ou material às vítimas de violência e repressão política, ou a seus parentes.

Em 1983, o governo argentino criou a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (Conadep), que, ao debruçar-se sobre a prática de "desaparecimentos", mapeou os centros clandestinos de detenção. Por sua vez, o Chile fundou a Comissão Nacional da Verdade e Reconciliação em 1989 e instituiu, em 2003, a Comissão Nacional sobre Prisão Política e Tortura, cujo relatório final identifica oficialmente, entre 11 de setembro de 1973 e 10 de março de 1990, 40.018 vítimas, totalizando 3.065 mortos e desaparecidos.

No caso brasileiro, somente em 1995 foi criada a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, com a responsabilidade de apurar minimamente as circunstâncias de assassinatos e desaparecimentos. Ainda que não apontasse os responsáveis, a investigação favorecia a responsabilização geral do Estado nos acontecimentos.

Em 2012, o Brasil viria a criar a Comissão Nacional da Verdade (CNV), que procurou "efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional". No campo da reparação simbólica, o relatório é de grande relevância, mas a memória pública da ditadura e de seus crimes ainda parece interditada ou desprezada. Em razão dos obstáculos judiciários impostos pela Lei de Anistia de 1979, não foi possível aprofundar as investigações e punir os crimes políticos cometidos por agentes do Estado, o que impediu a implantação da política de reconciliação.

Dica de *site*

Memórias Reveladas

<http://www.memoriasreveladas.gov.br/>
O *site* integra as ações do Arquivo Nacional, principal arquivo histórico brasileiro. Os materiais apresentados pertencem ao Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil, que resguarda acervos da Agência Brasileira de Informação (Abin), do Serviço Nacional de Informações (SNI), do Conselho de Segurança Nacional (CSN) e da Comissão Geral de Investigações (CGI). Memórias Reveladas realiza um trabalho de divulgação histórica e educação patrimonial voltado para a memória da ditadura.

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

EM MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Unisinos-RS)

"A ditadura brasileira, assim como qualquer outra, não está desvinculada da sociedade. Ao contrário, constituiu-se e organizou-se em função de referências nela enraizadas. É, antes de tudo, seu produto. A permanência do regime militar por tantos anos não se explicaria, exclusiva nem fundamentalmente, devido à repressão, à tortura, à censura, ao arbítrio, etc., e sim por relações de identidade, afinidade, consenso e consentimento – de variados matizes e que se alteraram ao longo do tempo –, de parcelas expressivas da sociedade com ideias, valores e propostas ao regime."

ROLLEMBERG, Denise. Prefácio. In: CORDEIRO, Janaína Martins. *Direitas em movimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 15.

O estudo do período da história brasileira recente (1964-1985), governado por presidentes militares (generais do Exército), passa por uma importante revisão. Não é mais possível pensar que os militares agiram sozinhos. Também não é mais possível pensar que os civis foram submetidos pelos militares contra a sua vontade. Nenhum regime se impõe apenas pela força, como bem lembra a historiadora Denise Rollemberg.

Qual(is) dos fatos abaixo comprova(m) essas afirmações?

I. Não existe memória positiva sobre o regime militar, já que os militares executaram seu projeto de modernização conservadora do país com o intuito mal-disfarçado de prejudicar significativos setores sociais.

II. Importantes setores sociais organizados respaldaram o golpe de 31 de março de 1964 e deram sustentação política aos governos que se instalaram desde então.

III. A chamada "resistência" ao golpe foi numericamente insignificante no âmbito das principais forças políticas do país, na conjuntura do acontecimento.

Sobre os fatos acima, é correto afirmar que

a) apenas I está correto.

b) apenas I e II estão corretos.

c) apenas I e III estão corretos.

d) apenas II e III estão corretos.

e) I, II e III estão corretos.

2. Leia o texto a seguir para realizar a atividade.

"A doutrina da segurança nacional teve um papel importante de álibi ideológico na condução de grande parte das ditaduras militares da América Latina e na política de intervenção dos Estados Unidos. Uma das características centrais da doutrina de segurança continental norte-americana após a Segunda Guerra, e em particular após a vitória da Revolução Cubana em 1959, foi combater não apenas as formas de 'antiamericanismo' em países da América Latina, mas também a própria neutralidade, que passava a ser vista como adversa aos interesses dos EUA."

COGGIOLA, Osvaldo. O ciclo militar na América do Sul. *Blog da Boitempo*, 24 mar. 2014. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/03/24/o-ciclo-militar-na-america-do-sul/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Explique de que modo os Estados Unidos auxiliaram na instauração da ditadura civil-militar no Brasil. Dê exemplos.

3. (Enem-MEC)

"Diante dessas inconsistências e de outras que ainda preocupam a opinião pública, nós, jornalistas, estamos encaminhando este documento ao Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo, para que o entregue à Justiça; e da Justiça esperamos a realização de novas diligências capazes de levar à completa elucidação desses fatos e de outros que porventura vierem a ser levantados. Em nome da verdade."

In: O Estado de São Paulo, 3 fev. 1976. Apud. FILHO, I. A. *Brasil, 500 anos em documentos*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

A morte do jornalista Vladimir Herzog, ocorrida durante o regime militar, em 1975, levou a medidas como o abaixo-assinado feito por profissionais da imprensa de São Paulo. A análise dessa medida tomada indica a

a) certeza do cumprimento das leis.

b) superação do governo de exceção.

c) violência dos terroristas de esquerda.

d) punição dos torturadores da polícia.

e) expectativa da investigação dos culpados.

4. (Enem-MEC)

"A Operação Condor está diretamente vinculada às experiências históricas das ditaduras civil-militares que se disseminaram pelo Cone Sul entre as décadas de 1960 e 1980. Depois do Brasil (e do Paraguai de Stroessner), foi a vez da Argentina (1966), Bolívia (1966 e 1971), Uruguai e Chile (1973) e Argentina (novamente, em 1976). Em todos os casos se instalaram ditaduras civil-militares (em menor ou maior medida) com base na Doutrina de Segurança Nacional e tendo como principais características um anticomunismo militante, a identificação do inimigo interno, a imposição do papel político das Forças Armadas e a definição de fronteiras ideológicas."

PADRÓS, E. S. et al. *Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985)*: história e memória. Porto Alegre: Corag, 2009 (adaptado).

Levando-se em conta o contexto em que foi criada, a referida operação tinha como objetivo coordenar a

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

a) modificação de limites territoriais.
b) sobrevivência de oficiais exilados.
c) interferência de potências mundiais.
d) repressão de ativistas oposicionistas.
e) implantação de governos nacionalistas.

5. (FGV-SP)

"Partindo-se do pressuposto de que os povos têm o 'direito inalienável de conhecer a verdade a respeito de crimes do passado, o que inclui as circunstâncias e os motivos envolvendo tais atos de violência, independentemente de processos que possam mover na Justiça, uma Comissão da Verdade pode ser definida como órgão estabelecido para investigar determinada história de violações de direitos humanos. Isso significa que, naturalmente, seu foco está no passado. Com mandatos previamente estabelecidos, que costumam variar entre seis meses e dois anos, tais estruturas geralmente são constituídas a partir de decisões oficiais. (...) Entre os objetivos de uma Comissão da Verdade está descobrir, esclarecer e formalmente reconhecer abusos do passado; restaurar a dignidade e facilitar o direito das vítimas à verdade; contribuir para justiça e *accountability*; acentuar a responsabilidade do Estado e recomendar reformas; promover a reconciliação, reduzir conflitos e estabelecer a legitimidade de um novo regime."

MEZAROBBA, Glenda. "Afinal, o que é uma comissão da verdade?" In: *Revista Direitos Humanos*, n. 5, abril 2010.

O termo *accountability* significa prestação de contas.

Identifique a alternativa correta:

a) A instituição da Comissão da Verdade permitirá investigar, também no contexto atual, a violação dos direitos humanos no país.
b) A Comissão da Verdade foi instituída no Brasil, de forma pioneira em relação ao Cone Sul, servindo como meio de reparação dos crimes cometidos ao longo da ditadura militar.
c) Ao dizer que o foco da Comissão estaria no passado, a autora afirma que o instrumento não tem eficácia na promoção dos direitos humanos.
d) A instituição da Comissão da Verdade é uma iniciativa da sociedade civil, não encontrando amparo no Estado, já que é este ou algumas de suas instituições que serão objeto de investigação.
e) A Comissão da Verdade não é movida pelo "espírito de vingança e punição", mas sim pelo anseio de promover uma "prestação de contas do passado" com vistas à diminuição dos conflitos na sociedade.

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LGG104; EM13LGG303)

6. Analise os trechos a seguir e, com base em seus conhecimentos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "a violação dos direitos humanos no sistema prisional brasileiro".

"Artigo V
Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. [...]."

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. *In*: SENADO FEDERAL. *Direitos humanos*: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013. p. 21.

"O relatório anual da ONG *Human Rights Watch* (HRW) revelou que diariamente seis pessoas são vítimas de tortura no Brasil. A maioria delas, 84%, estão em penitenciárias, delegacias e unidades de internação de jovens. Os dados divulgados como um capítulo do relatório mundial da entidade são baseados nas denúncias recebidas pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. De janeiro de 2012 a junho de 2014 foram relatados 5.431 casos de tortura.

Para a HRW, uma das razões para isso ocorrer é a falta de punição dos agressores. 'Mais do que uma herança da ditadura militar a tortura é uma herança da impunidade. O agente sabe que não será punido, por isso tortura', afirmou a diretora da HRW no Brasil, Maria Laura Canineu.

Outro motivo que, conforme a ONG, estimula a tortura é a superlotação carcerária, impulsionada pelo encarceramento massivo. Com mais de meio milhão de presos, o Brasil está com 37% a mais de detentos do que comporta. O fato de presos provisórios (que ainda não foram julgados) dividirem espaço com condenados também influenciaria na falta de controle dos presídios e, consequentemente, nos seguidos casos de tortura registrados."

BENITES, Afonso. Seis pessoas são torturadas por dia no Brasil. *El País*, 29 jan. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/29/politica/1422542790_405990.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

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

MODERNA

CAPÍTULO

5 Desigualdades sociais e igualdade de direitos

© MOISÉS

Giz, charge de Moisés, 2014.

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

Conversa inicial

Conexão com Linguagens (EMI3LGG204)

As condições em que as pessoas vivem demonstram a forma como se situam na sociedade. As ciências sociais têm se dedicado a analisar e a interpretar as classificações de indivíduos e grupos sociais de acordo com suas condições socioeconômicas e culturais.

Alguns estudos apontam que a desigualdade de condições está relacionada à concentração de renda, de informação e de conhecimento e às conexões que caracterizam o processo de globalização.

Nas democracias contemporâneas, a busca pelo equilíbrio social se desenrola por meio de políticas públicas de Estado. Muitas vezes, porém, essa busca envolve desafios ligados à cidadania e aos direitos sociais e políticos preestabelecidos e garantidos por lei.

1. Observe a charge. Que elementos contidos nela demonstram a condição de existência das personagens representadas? Que mensagem a atitude da criança sugere?
2. No lugar em que você vive ou naqueles pelos quais já passou, há pessoas que vivem em condições semelhantes à representada na charge? Se sim, identifique quais são e descreva-as.
3. A que você atribui o fato de pessoas viverem em condições precárias? Você acredita que essa situação pode ser revertida? Se sim, de que forma?

1. Estratificação e mobilidade sociais

O estudo das desigualdades sociais está associado à existência de distintos níveis de acesso aos recursos materiais, como bens de consumo, e imateriais, como informação, conhecimento e participação política e social.

Para analisar as desigualdades sociais, os especialistas partem do conceito de **estratificação social**, com o objetivo de verificar os diferentes níveis de acesso aos bens materiais e imateriais pelos indivíduos ou grupos sociais – também denominados estratos –, a fim de observar e interpretar as condições socioeconômicas e culturais em que estão inseridos. As formas pelas quais os indivíduos se organizam internamente na sociedade são historicamente constituídas segundo diversas variáveis, como origem social, etnia e tipo de ocupação. A estratificação social está relacionada ao conceito de **mobilidade social**, que é a possibilidade ou não de o indivíduo ou grupo passar de uma posição social a outra.

Para estudar a organização social, geralmente, são observados três tipos de estratificação social: o de castas, o de estamento e o de classes.

Estratificação por castas

A estratificação social baseada em **castas** fundamenta-se na crença de que todo ser humano está predestinado a cumprir uma função social e não pode interferir nessa determinação do destino. Ele nasce em determinada casta e exerce sua posição social e econômica baseada na hereditariedade, na endogamia (os casamentos só podem ser realizados entre indivíduos da mesma casta) e na comensalidade (os relacionamentos sociais e os hábitos alimentares são compartilhados pelos indivíduos da mesma casta). Portanto, dificilmente um indivíduo que pertence a determinada casta consegue mudar de posição, sendo quase impossível a mobilidade social.

Esse tipo de estratificação social é evidente na Índia, por exemplo. Embora tenha sido abolido pela constituição do país em 1950, esse sistema sobrevive extraoficialmente por estar ligado à tradição milenar religiosa hindu, para a qual o ciclo da vida se baseia na reencarnação. Segundo essa crença, todos os seres humanos estariam submetidos a esse ciclo, que, por sua vez, seria responsável pela situação em que cada pessoa se encontra. Assim, a condição social de cada um seria considerada fruto de suas reencarnações passadas. Os indivíduos que não cumprirem seu papel na encarnação atual poderão reencarnar em castas inferiores e, por isso, a relação social entre castas inferiores e superiores é impedida.

Tradicionalmente, no sistema de castas na Índia, a sociedade é dividida nos grupos a seguir.

- Brahmin (brâmanes): formam a casta mais alta. São pensadores e letrados, pessoas consideradas próximas aos deuses. Entre as profissões exercidas por eles estão as de sacerdotes, professores e filósofos. De acordo com a crença hindu, os brâmanes foram criados da cabeça do deus Brahma.
- Kshatriya (xátrias): formam a casta dos guerreiros e exercem profissões como as de soldados, policiais e administradores. Segundo a tradição hindu, os xátrias nasceram dos braços do deus Brahma.
- Vaishya (vaixás): formam a casta dos comerciantes. Conforme a crença hindu, os vaixás nasceram das pernas do deus Brahma.
- Shudra (sudras): formam a casta dos camponeses, artesãos e operários. De acordo com a tradição hindu, os sudras nasceram dos pés do deus Brahma.
- Dalits: não fazem parte de nenhuma casta. São pessoas que vivem na extrema pobreza, impedidas de subir na escala social em consequência da hereditariedade.

O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) foi o primeiro a estudar a relação entre a religião hindu e a forma de organização social da Índia. Segundo ele, as castas apresentam características tradicionais e elementos mágico-religiosos que orientam e organizam normas, valores e o conjunto de padrões dessa sociedade, com predominância da produção artesanal de bens e da valorização da qualidade em vez do lucro. Um profissional que nasce em determinada casta vai fazer seu trabalho o mais perfeitamente possível, considerando-o um dom divino, sem se importar com o mercado ou o lucro.

Com a globalização e o desenvolvimento social e econômico, entretanto, a população indiana passou a conviver com a complexidade de um sistema no qual se admite a existência de classes sociais, que possibilitam a mobilidade social.

ISIDORE VAN KINSBERGEN - TROPENMUSEUM - MUSEU NACIONAL DE CULTURA MUNDIAL, AMSTERDÃ

Homem da casta sudra em Bali, na Indonésia. Foto de 1870. Outros países com população de cultura hindu, como Indonésia e Nepal, também apresentaram organizações sociais em casta.

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

MODERNA

Estraficação por estamentos

A estratificação social baseada em **estamentos** também foi objeto de estudo de Max Weber. Nesse sistema, os indivíduos estavam organizados em segmentos sociais chamados de estamentos (estados), com funções sociais específicas e, consequentemente, privilégios diferenciados definidos pela origem familiar. Por isso, a mobilidade social era praticamente inexistente.

O feudalismo, sistema econômico e político característico da Europa medieval, apresentava uma organização social estamental que, de forma resumida, era composta de membros do clero, da nobreza e de servos. Apenas os membros da nobreza e do alto clero tinham direito à propriedade. Assim, as posições sociais, os direitos e as obrigações de cada indivíduo nessa sociedade estavam predeterminados por sua origem.

Com o crescimento das cidades medievais, o aumento da atividade comercial e o surgimento da burguesia, essa organização social foi sendo flexibilizada em níveis diferentes, dependendo da localidade. Na sociedade francesa do século XVIII, por exemplo, ainda era possível dividir a sociedade entre privilegiados, como membros da Igreja e a nobreza proprietária de terras, e os não privilegiados, representados pela burguesia e pelo povo. Nessa forma de estratificação social, predominavam os laços comunitários de sociabilidade com pouco trânsito dos indivíduos para outros segmentos sociais. Weber afirmava que, nesse tipo de estratificação, o *status* social era o que definia as posições dos indivíduos no sistema, por meio da dominação tradicional patrimonial, ou seja, os nobres, donos de terras, tinham o poder político e econômico.

Segundo o sociólogo brasileiro Sebastião Vila Nova (1944-2018):

> "Apesar de sua inegável força econômica, a burguesia era uma categoria social politicamente fraca, precisamente em razão das limitações legais a que estava submetido o estamento ao qual ela pertencia: o terceiro estado. Como sabemos, a França, até o século XVIII estava dividida em três grandes estamentos ou estados: a nobreza, o alto clero e o chamado terceiro estado, onde estavam todas as demais categorias ocupacionais que não estivessem entre os dois primeiros estamentos, a saber, camponeses, artesãos, comerciantes, banqueiros etc."
>
> VILA NOVA, Sebastião. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Atlas, 2016. p. 159.

De acordo com Max Weber, nos locais em que o sistema capitalista começou a se expandir em ritmo acelerado, no fim do século XIX, acompanhado do processo de industrialização, as sociedades deixaram de ser organizadas em castas ou estamentos e passaram a ter uma nova característica: a mobilidade social. Na sociedade capitalista, é possível que alguém muito pobre se torne muito rico – embora isso não seja comum –, da mesma forma que ricos podem empobrecer. Entretanto, a sociedade capitalista também é marcada por desigualdades sociais.

LEEMAGE/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Miniatura reproduzida da publicação *Le livre des profit ruraux*, de Pietro de Crescenzi, de Bolonha, 1475-1515. No feudalismo, a posição social mais baixa era ocupada pelos servos. Eles eram responsáveis pelo sustento dos integrantes de todas as ordens feudais e deviam subordinação a seu senhor.

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

MODERNA

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Trabalhadores em fábrica de calçados no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Foto de 2016. Segundo Marx, aqueles que não possuem os meios de produção vendem sua força de trabalho em troca de salários.

Estratificação por classes

No capitalismo, o *status* dos indivíduos não segue apenas uma lógica social. Está relacionado também à esfera econômica, isto é, ao lugar que as pessoas ocupam na ordem hierárquica do trabalho, a seus bens e rendimentos e à identificação política que assumem nos conflitos relacionados ao capital e ao trabalho.

Assim, as **classes sociais** estão vinculadas aos grupos com que os indivíduos se identificam do ponto de vista social, mas principalmente às ocupações (um médico, por exemplo, tem mais prestígio e *status* que um operário, mesmo que os dois trabalhem na mesma empresa) e às disputas políticas.

Além de Weber, outros pensadores estudaram as desigualdades sociais no capitalismo. Entre eles destacou-se Karl Marx (1818-1883), que desenvolveu a teoria da estratificação social por classes, ao analisar os conflitos típicos da divisão social do capitalismo. Marx considerava a existência de duas classes: a burguesia – formada pelos capitalistas, que são os donos do capital e das máquinas e dos equipamentos utilizados na produção das mercadorias – e o proletariado – formado pelos trabalhadores. De acordo com o pensador, o sistema capitalista produz e reproduz desigualdades porque os burgueses exercem poder sobre aqueles que têm apenas a força de trabalho para negociar. Por precisarem de salários para sobreviver, os trabalhadores se submetem à oferta dos capitalistas, cujo interesse é sempre lucrar o máximo possível, apropriando-se de parte da riqueza produzida pelos trabalhadores. Esses, porém, podem se organizar como classe para requerer melhores salários usando instrumentos políticos, como greves e paralisações.

Para Marx, o conflito entre a classe burguesa e o proletariado produz resultados no mundo do trabalho e também reproduz as desigualdades. A classe burguesa e o proletariado são centrais em sua obra; entretanto, Marx analisou o papel de outras camadas sociais no capitalismo. Em suas pesquisas, ele identificou um grupo que denominou pequena burguesia, formado por comerciantes, profissionais liberais e técnicos em gestão. Eles ocupam espaços intermediários no mundo do trabalho, estando mais próximos da burguesia do que do proletariado. O pequeno burguês não é dono de máquinas e indústrias, mas dispõe de mais renda do que o trabalhador assalariado e, por isso, tende a defender, politicamente, mais os interesses e os valores da burguesia do que os do operariado.

Marx também analisou o papel dos trabalhadores do campo no sistema capitalista. Eles produzem o alimento necessário a todas as classes e, por isso, têm papel importante na estratificação social do capitalismo.

Dica de filme

Que horas ela volta?

Direção: Anna Muylaert.
País: Brasil.
Ano: 2015.
Duração: 72min.
O filme trata de conflitos entre uma empregada doméstica e seus patrões de classe média alta, expondo as desigualdades da sociedade brasileira.

Explore

Os indivíduos representados na charge fazem parte de uma sociedade em que há mobilidade?

Explique o critério utilizado pelo personagem para definir-se como membro da classe média.

© JUNIÃO

Charge *Pobreza diminui*, de Junião, 2010.

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

MODERNA

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2018.

2. Cidadania e direitos

As sociedades que deixaram a estratificação social baseada em castas ou estamentos e passaram a contar com mobilidade social, ainda que com a manutenção de desigualdades entre os indivíduos, criaram condições para o desenvolvimento de valores humanitários, de integração e de igualdade.

O desenvolvimento da noção de direitos fundamentais teve início logo após as revoluções inglesas, no século XVII, e continuou no século XVIII, com a Revolução Francesa, quando os ideais de liberdade e de igualdade entre os indivíduos foram colocados em oposição aos valores característicos do absolutismo monárquico (assentados em privilégios hereditários), fundamentando os denominados direitos humanos, que ficaram expressos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na França em 1789, quando o Estado passou a ser considerado o guardião desses princípios. Outros avanços ocorreram ao longo dos séculos XIX e XX, por meio do aprofundamento de leis, de convenções e de tratados internacionais.

Como estudado no *Capítulo 2*, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de impedir a repetição dos horrores da guerra, instituiu-se a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja missão é promover a paz, manter a segurança mundial e realizar ações de cooperação internacional para o desenvolvimento econômico, social, cultural e humanitário das nações. Nesse sentido, em dezembro de 1948, a ONU publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecendo os direitos e as liberdades fundamentais que devem ser garantidos a todos os indivíduos (sem distinção de raça, sexo, língua ou religião) pelos respectivos Estados. Desde então, o assunto passou a ser uma causa de interesse supranacional, com o desenvolvimento de um sistema jurídico internacional para a proteção desses direitos.

Dica de *site*

Nações Unidas Brasil
<https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos/>
Neste *site*, você tem acesso à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a outros documentos e estudos sobre o tema no Brasil e no mundo, além de conhecer como é a atuação da ONU no nosso país.

O direito a ter direitos

É importante refletir sobre o conceito de cidadania. Por que ele está presente nos discursos de empresas, partidos políticos, entidades da sociedade civil e governos? Por que esse conceito parece conter em si um sentido positivo e estar associado a muitas expressões, como "escola cidadã", "empresa cidadã" e "cidadania em primeiro lugar"?

Para exercer plenamente a cidadania, uma pessoa deve participar ativamente da vida social e das decisões do governo do local em que vive. Desse modo, ela tem acesso a um conjunto de direitos (civis, sociais e políticos). O exercício da cidadania é, portanto, o "direito a ter direitos ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, e deveria ser garantido pela própria humanidade", como formulou a filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), no século XX. As condições para o exercício da cidadania, porém, variam de acordo com o tempo e o espaço, e, também, são influenciadas pelas pressões de diversos grupos sociais para consolidar seus interesses.

A definição encontra-se em ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 332.

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

MODERNA

De acordo com o sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), os direitos civis, que conhecemos hoje, desenvolveram-se na Europa a partir do século XVIII, os direitos políticos, no século XIX, e os direitos sociais, no século XX.

> "Nos velhos tempos, esses três direitos estavam fundidos em um só. Os direitos se confundiam porque as instituições estavam amalgamadas. [...]
>
> [...] O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente – os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao século XIX, e os sociais ao XX. Esses períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento especialmente entre os dois últimos."

MARSHAL, T. H. *Cidadania, classe social e* status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 64 e 66.

Direitos civis, políticos e sociais

Os direitos civis relacionam-se à liberdade de ação dos indivíduos, incluindo a liberdade de expressão, de pensamento e de trabalho livre, o acesso a uma justiça independente e igual para todos, o estabelecimento de contratos comerciais, entre outros. Eles foram instaurados na Inglaterra, no século XVIII, quando a produção industrial se desenvolvia. Naquele contexto, era necessário que tais direitos fossem consolidados de modo abrangente para organizar as formas de produção.

Os direitos políticos vinculam-se à reivindicação de participação social desde o século XIX. Eles foram expressos primeiro no voto livre e no sufrágio universal, na liberdade de organizar partidos e associações políticas e no funcionamento de um parlamento que representasse todos os grupos existentes na sociedade. Atualmente, em alguns países, caminha-se para uma participação cada vez mais direta da população na discussão e na formulação de políticas públicas, além da fiscalização das ações dos governos.

Já os direitos sociais, que começaram a ganhar visibilidade no século XX, relacionam-se à proteção social das pessoas que vivem em um país, por meio da distribuição mais justa da riqueza produzida. Entre esses direitos estão a garantia de acesso a educação, saúde, segurança, habitação, aposentadoria, emprego, assistência social e lazer.

O modelo de desenvolvimento da cidadania na Europa é utilizado como base de estudo dos cientistas sociais, mas os direitos não se consolidaram nessa ordem cronológica em outros continentes. Em determinados países, alguns podem nem existir; outros podem ter sido concedidos em determinado período e depois, em épocas de retrocesso, suprimidos.

De acordo com o cientista político José Murilo de Carvalho, nascido em 1931, os direitos sociais foram garantidos no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945. Os direitos civis e políticos, por sua vez, só se consolidaram a partir de 1988, quando o processo de redemocratização do país se estabeleceu, após um longo período de ditadura que se estendeu de 1964 até 1985.

> "Se o avanço dos direitos políticos após o movimento de 1930 foi limitado e sujeito a sérios recuos, o mesmo não se deu com os direitos sociais. Desde o primeiro momento, a liderança que chegou ao poder em 1930 [Getúlio Vargas] dedicou grande atenção ao problema trabalhista e social. Vasta legislação foi promulgada, culminando na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943. [...] O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. [...] a retomada da supremacia civil em 1985 se fez de maneira razoavelmente ordenada e, até agora, sem retrocessos. A constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã."

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 100 e 199.

Dica de livro

Cidadania no Brasil: o longo caminho

José Murilo de Carvalho, Rio de Janeiro: Record, 2001.

Nesse livro, José Murilo de Carvalho refaz a trajetória da garantia dos diversos direitos no Brasil. Essa trajetória foi bastante diferente da que ocorreu na Europa e ainda há muito a ser feito para que todos os brasileiros tenham acesso a esses direitos no dia a dia.

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

MODERNA

Direitos econômicos e culturais

Como consequência do aprofundamento das lutas pela cidadania, outros direitos foram debatidos e se tornaram realidade por meio de leis e medidas adotadas pelos Estados, por reconhecimento na opinião pública ou por realização de conferências nacionais e internacionais sobre o tema. Merecem destaque os **direitos econômicos** e os **direitos culturais**. Os direitos econômicos relacionam-se à defesa dos indivíduos na conjuntura do capitalismo (por exemplo, participação dos empregados nos lucros das empresas ou garantia de emprego e auxílios em épocas de crise). Os direitos culturais vinculam-se à garantia de expressão cultural por parte de segmentos historicamente estigmatizados e excluídos. Um deles é o direito de esses grupos se expressarem livremente.

José Murilo de Carvalho apontou fatores comuns aos direitos econômicos e culturais. O primeiro é o fato de eles terem sido estabelecidos após a consolidação dos Estados nacionais, pois ser parte de uma nação moderna também implica usufruir direitos. O segundo fator diz respeito à disseminação de informação e de educação de qualidade para todo o povo, o que o capacita a participar, fiscalizar, questionar e pressionar os governos para exigir mudanças e justiça, influenciando definitivamente o exercício da cidadania.

O estudo sobre cidadania e as condições de vida são importantes para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, que se baseiam na observação da vida política e na crescente conscientização das pessoas a respeito de suas possibilidades de ação racional e organizada. Discutir a vida em sociedade como uma construção humana e coletiva é a base tanto da ação política dos cidadãos na atualidade quanto do estudo científico dessa área de conhecimento.

Assim, a ideia de igualdade entre as pessoas foi constituída ao longo dos séculos por meio da transformação de valores religiosos, políticos e científicos. Hoje, a pobreza pode ser encarada como resultado da desigualdade social, e não como uma condição natural. Em razão disso, considera-se que a existência de pessoas sem acesso ao mínimo necessário para a manutenção e a reprodução da vida fere princípios que devem nortear a vida coletiva. Se todos pertencem à mesma espécie e têm os mesmos direitos, como aceitar que pessoas de alguns estratos da sociedade não tenham acesso ao mínimo necessário para ter uma vida digna? A contradição entre os valores humanitários e a permanência de grandes desigualdades na sociedade revela a necessidade de refletir e debater continuamente sobre questões relacionadas à oferta de oportunidades e à distribuição da riqueza.

Diversas óticas

Direitos sociais no Brasil

A garantia dos direitos sociais é recente. No Brasil, avanços nessa área ocorreram durante a chamada Era Vargas e foram consolidados na Constituição de 1988. Observe a charge que mostra a realidade dos direitos sociais no Brasil e o artigo 6º da Constituição Federal.

© ANGELI/FOLHA DE S.PAULO, 03.09.2004/FOTOARENA

Ordem e Progresso, charge de Angeli, 2004.

"Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)"

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Estabeleça a relação entre a charge e os direitos sociais, expressos na Constituição Federal.
2. Você considera que os direitos sociais são garantidos a todos os brasileiros? Justifique sua resposta.

MODERNA

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

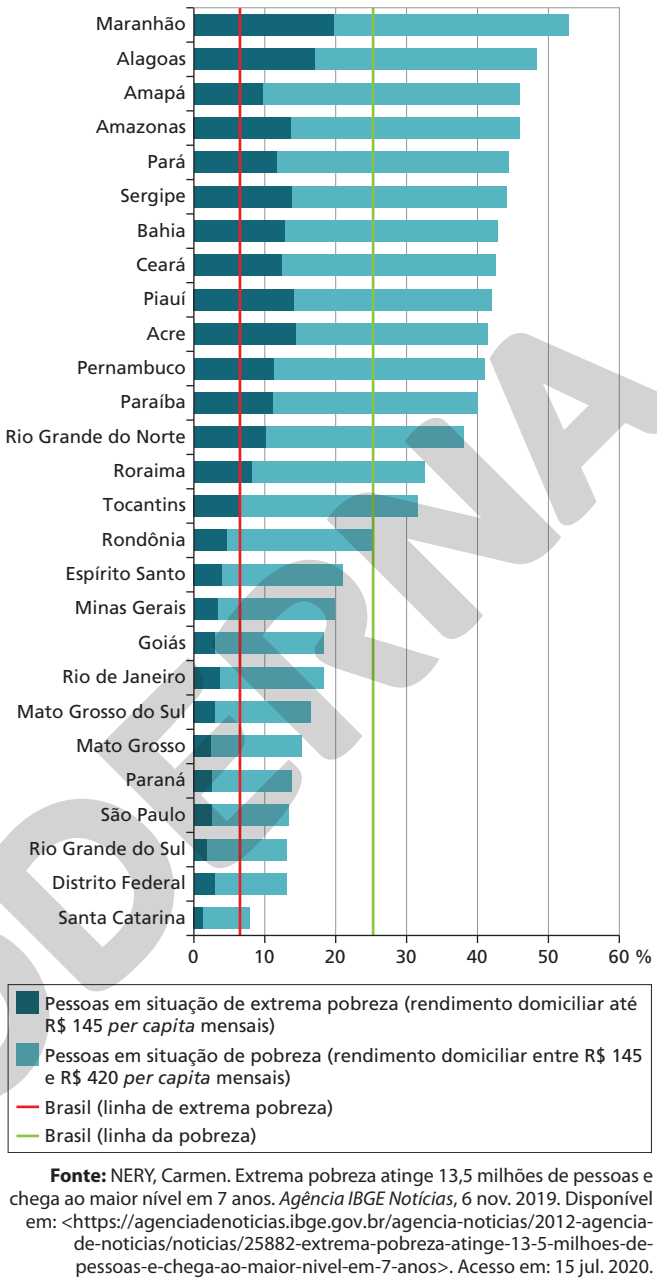
3. A questão da pobreza

No estágio atual de desenvolvimento do capitalismo, a análise de indicadores sociais e econômicos pode revelar diferentes aspectos da população de um país ou de uma região, entre eles: taxa de analfabetismo, dívida externa e renda *per capita*. Desse modo, por meio do uso desses indicadores, é possível avaliar o índice de pobreza e também seus efeitos sociais. O contexto específico das pessoas consideradas pobres – revelado pelas dificuldades em satisfazer as próprias necessidades e em melhorar as condições de vida – pode ser comparado com o de outros países ou regiões. Com base nesses indicadores, os elaboradores de políticas públicas de um governo podem planejar intervenções para resolver os problemas e a sociedade pode acompanhar os resultados de tais ações.

Os critérios que definem a condição de pobreza podem variar entre organizações internacionais e órgãos estatísticos dos países. Nos estudos realizados pelo Banco Mundial, as pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza possuem rendimento inferior a 5,5 dólares por dia. Já as pessoas em condição de extrema pobreza vivem com menos de 1,9 dólar por dia.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, 1 milhão de pessoas superou a linha de pobreza em 2018, mas um quarto da população (ou 52,5 milhões de pessoas) vivia com menos de 420 reais por mês.

BRASIL: PROPORÇÃO DE PESSOAS EM CONDIÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: NERY, Carmen. Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. *Agência IBGE Notícias*, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Os despossuídos

Em uma sociedade complexa e estratificada, na qual ideias e valores humanitários contrastam com a realidade desigual, a pobreza pode gerar múltiplos efeitos. Os especialistas em planificação urbana John Friedmann (1926-2017) e Leonie Sandercock, nascido em 1949, – no artigo *Os desvalidos*, publicado em maio de 1995 em *O Correio da Unesco* – identificaram três diferentes formas de pobreza, que não estão relacionadas apenas à falta de recursos para sobreviver. Usaram, para defini-las, o termo "despossessão".

- Despossessão psicológica: é o sentimento de autodesvalorização das pessoas pobres em relação às ricas ou de membros de um país pobre em relação aos de um país rico.
- Despossessão social: trata-se da falta de acesso aos mecanismos de êxito social, que possibilitam às pessoas atingir o mínimo de prestígio e manter vínculos sociais duradouros.
- Despossessão política: é a incapacidade de participar efetivamente da vida pública ou de ter acesso aos mecanismos de interferência e ação política.

Com o avanço da tecnologia e das mídias digitais, pode-se dizer que há um novo tipo de despossessão: a tecnológica. Pessoas sem alfabetização digital (que não dominam as ferramentas para usar computadores, *smartphones* e outros aparelhos) não se beneficiam das interações sociais mediadas pela tecnologia e têm inserção restrita no mercado de trabalho. Assim, a pobreza não incide apenas na capacidade da aquisição de bens materiais, mas também na de bens imateriais, como a informação, sem os quais não se constitui uma realidade igualitária.

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

MODERNA

RICARDO BORGES/FOLHAPRESS

Habitações precárias na comunidade da Rocinha, com prédios de luxo ao fundo, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2017. O abismo social que separa ricos e pobres persiste no Brasil.

Abordagens sobre a pobreza

Além de definir e quantificar a pobreza e apontar suas diferentes formas de manifestação, os sociólogos buscam entender suas causas. Há nesse esforço duas tendências distintas. A primeira, hoje superada, é a de buscar explicações nas características biológicas, étnicas, sociais e psicológicas das pessoas pobres. De acordo com essa linha de pensamento, a condição de pobreza de uma população deve-se à sua incapacidade de agir da forma adequada para ter acesso aos bens materiais e imateriais. Essa tendência deu origem a muitos preconceitos e a políticas públicas equivocadas e inconsistentes, as quais, além de não promoverem o bem-estar social, revelaram-se paliativas no combate à pobreza.

A segunda tendência é a de compreender a pobreza como resultado de sistemas sociais, que criam estruturas injustas de distribuição de bens e oportunidades. De acordo com esse ponto de vista, independentemente de características físicas, determinados segmentos sociais são levados à pobreza por características do próprio sistema. Essa linha de reflexão foi a adotada pelos sociólogos Georg Simmel (1858-1918) e Robert Castel (1933-2013), que analisaram o papel do Estado na implantação de políticas de promoção de igualdade e bem-estar social.

Nos estudos sobre o papel do Estado nas desigualdades sociais, desenvolveram-se duas abordagens distintas: a **liberal** – com base na qual se defende a menor intervenção possível do Estado na sociedade, permitindo que as forças sociais em disputa, de maneira espontânea, definam as regras sobre a produção e a distribuição da riqueza – e a **intervencionista** – de acordo com a qual o Estado deve intervir na realidade social por meio de políticas que compensem ou eliminem as desigualdades.

A abordagem intervencionista motivou uma série de experiências, programas e ações adotados para compensar a população pobre pelas desigualdades decorrentes dos sistemas sociais, como a instauração do sistema público de previdência, a incorporação de uma série de direitos aos trabalhadores, a ampliação da rede de serviços públicos de saúde e educação e, mais recentemente, a implantação das ações afirmativas, que são medidas tomadas pelo Estado ou por entidades da sociedade civil com o objetivo de colaborar com a erradicação de desigualdades históricas (tema ampliado no *Capítulo 7*) e assegurar mais participação das minorias nas instituições públicas.

ALBERTO CÉSAR ARAÚJO/AMAZÔNIA REAL

Indígenas reunidos no 15º Acampamento Terra Livre (ATL). Foto de 2019. O evento anual, para discussão e reivindicação dos seus direitos, é a maior mobilização dos povos indígenas brasileiros.

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

4. Exclusão social e capitalismo

Com base na análise de dados sobre a pobreza, teóricos tentaram identificar tendências para o futuro das populações mais vulneráveis economicamente. Muitos prognósticos foram pessimistas: o economista inglês Thomas Malthus (1766-1834), por exemplo, preocupado com a possibilidade de a fome assolar a população no campo e na cidade em razão do avanço do ritmo de crescimento demográfico alcançado a partir da consolidação da Revolução Industrial, formulou um modelo de análise prevendo que a capacidade de aumento da produção de alimentos seria insuficiente para cobrir a demanda de meios de subsistência gerada pelo crescimento da população; de modo que o descompasso entre a ampliação da produção industrial e da produção agrícola tenderia a perpetuar a fome e a miséria na classe trabalhadora. O economista inglês Alfred Marshall (1842-1924), por sua vez, previu a degradação dos níveis de vida da humanidade, com o aumento do trabalho árduo, a falta de instrução e de acesso à saúde e a baixa expectativa de realização pessoal. Já o sociólogo francês Robert Castel elaborou a ideia de **precariedade social** para demonstrar que os efeitos do desemprego enfraqueceriam os laços sociais e da vida coletiva. De acordo com Castel, os sujeitos permaneceriam incluídos socialmente, mas sua relação com os demais sujeitos se tornaria precária, pois a solidariedade social gerada pelo trabalho e pelos direitos dele advindos tenderia a desaparecer quando eles perdessem o emprego.

Embora nem todos esses prognósticos pessimistas tenham se realizado, serviram de alerta para os problemas decorrentes do desenvolvimento do capitalismo. Atualmente, a abundância de oferta de produtos industrializados e de alimentos e o aumento da riqueza contrastam com a degradação da natureza e com as desigualdades sociais. Diante dos desafios do desenvolvimento industrial e da globalização, nos estudos de ciências humanas e sociais – especialmente da sociologia –, utiliza-se o conceito de **exclusão social**. Embora relacionado à pobreza e ao conjunto de processos que afastam parte da população de bens, serviços e direitos (da moradia à saúde, da educação ao entretenimento), esse conceito envolve também a fragilização de laços sociais. Assim, a experiência do desemprego ou do trabalho precário prolongado, o enfraquecimento de espaços de vida coletiva (religiosos, escolares e familiares), bem como a ineficiência dos serviços públicos, podem fazer com que os indivíduos excluídos tenham a sensação de não pertencerem a nenhum estrato social.

Para enfrentar as condições de exclusão em busca da construção de uma sociedade menos desigual, é preciso reconhecer que o sistema capitalista produz riqueza e, ao mesmo tempo, reproduz pobreza. Houve muitos avanços humanos e científicos nesse sistema, mas também muitas contradições.

Reflita

No Brasil, o trabalho é proibido para menores de 14 anos e permitido, a partir dessa idade, na condição de aprendiz, com direitos trabalhistas e previdenciários assegurados, desde que seja no período diurno, em condições seguras e que não impeçam a frequência à escola. Ainda assim, muitas crianças e jovens com menos de 14 anos trabalham. Em sua opinião, por que isso acontece?

Conexão com Ciências da Natureza (EMI3CNT207)

Mulheres e crianças em uma fábrica de conservas, onde faziam um trabalho pesado com jornadas extensas, de dez a doze horas por dia, e ganhavam muito pouco, em Dunbar, Los Angeles, Estados Unidos, no final do século XIX.

ALPHA STOCK/ALAMY/FOTOARENA

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

MODERNA

Consumismo e desigualdade

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) estudou o consumo como fator de distinção entre os estratos sociais. Segundo ele, o consumo de bens materiais e imateriais pode demonstrar o estrato social ao qual o indivíduo pertence, com base no valor econômico dos bens e no *status* social que eles proporcionam. Dessa forma, as pessoas podem consumir produtos necessários para sua sobrevivência e também mercadorias que as diferenciem das pertencentes a outros estratos sociais, considerados inferiores.

A diferenciação, a oposição e a concorrência entre os estratos sociais criam mecanismos de apropriação e de monopólio dos bens econômicos e sociais.

Intimamente vinculado à capacidade da indústria de lançar muitas novidades, o padrão de consumo da sociedade contemporânea agrava o impasse representado pela pobreza. O critério para a aquisição de um objeto não é sua durabilidade nem sua utilidade, mas a vontade de acompanhar e adquirir o que a indústria produz de mais novo, de forma cada vez mais acelerada. Assim, os objetos consumidos duram cada vez menos.

O apelo ao consumo, presente nas campanhas publicitárias veiculadas pelos meios de comunicação, também influi no crescente desejo de adquirir mercadorias. No entanto, esse cenário acentua a distância social entre ricos e pobres, pois as possibilidades de acesso às mercadorias são muito desiguais. Assim, o consumismo em expansão está intimamente relacionado à persistência da pobreza e da desigualdade.

Analisando

Desigualdade social e concentração de renda

A concentração de renda é um dos principais fatores que geram desigualdades sociais e econômicas. Em situações em que uma pequena parte da população concentra a maior parte das riquezas disponíveis, uma grande massa de pessoas vive em condições precárias. Essa situação, além de produzir pobreza, suscita outros problemas relacionados à identificação e às relações sociais.

"[...] O Brasil é o segundo país do mundo com maior concentração de renda. Os 1% mais ricos concentram 28,3% da renda total do País. Os dados deixam o Brasil somente atrás do Catar, onde a proporção é de 29%. Nesses dois países, quase um terço da renda está nas mãos dos mais ricos. Já os 10% mais ricos no Brasil concentram 41,9% da renda total. A análise é do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado nesta segunda-feira [9/12/2019].

Em terceiro lugar da lista aparece o Chile, que concentra 23,7% de sua renda total entre os 1% mais ricos. Entre os vizinhos do Brasil também aparece a Colômbia, em 9º lugar do *ranking*, com taxa de concentração de renda entre os 1% mais ricos de 20,5%.

O relatório também avaliou os países de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que tem como base indicadores de saúde, educação e renda. Medido anualmente, o índice vai de 0 a 1 – quanto maior, ou seja, mais próximo de 1, mais desenvolvido o país. Com IDH de 0,761, o Brasil ocupou o 79º lugar no *ranking*, com uma pequena melhora de 0,001 em relação ao ano passado. Ainda assim, o Brasil caiu uma posição no *ranking* mundial, da 78ª para 79ª posição."

Desigualdade: Brasil tem a 2ª maior concentração de renda do mundo. *Carta Capital*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/desigualdade-brasil-tem-a-2a-maior-concentracao-de-renda-do-mundo/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Qual é a relação entre a concentração de renda no Brasil e seu IDH, calculado com base em indicadores de saúde, educação e renda?
2. Considerando o contexto socioeconômico do local em que você vive, responda: que fatores poderiam contribuir para sua formação educacional e profissional?

MODERNA

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

5. Globalização, desigualdade e diversidade

Nas sociedades contemporâneas, a política baseada na democracia, na promoção dos direitos humanos e no exercício da cidadania convive com forças centralizadoras e autoritárias que ameaçam a participação popular nas decisões políticas em alguns países. Além disso, em um mundo dividido em nações, o modelo democrático enfrenta muitos desafios, como desemprego, racismo e xenofobia. Por isso, diversos pensadores, entre eles Anthony Giddens, Octavio Ianni e Manuel Castells, dedicaram-se a entender o fenômeno da **globalização**, ou seja, a integração econômica, social, cultural e política em escala planetária na passagem do século XX para o século XXI.

As características principais desse processo são a expansão do capitalismo, com a instalação de empresas de atuação global, e o estreitamento das relações internacionais, de modo que os países ricos atraem os países pobres ao sistema de produção e consumo. A tecnologia tem desempenhado papel central nesse cenário, pois reduz custos e acelera, por meio dos sistemas de comunicação em rede, as trocas globais.

A globalização que hoje experimentamos introduz relações econômicas e políticas semelhantes nos mais variados locais, submete diferentes nações, grupos e regiões a uma ordem supranacional e impõe a redefinição dos princípios que governam as sociedades. Instituições internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, adquirem mais poderes e abrangência, ao passo que blocos regionais, como a União Europeia, passam a ter objetivos comuns e a estabelecer acordos políticos e sociais próprios e podem interferir nas decisões governamentais de seus países-membros.

Com a globalização e o desenvolvimento do mercado mundial, o espaço público nacional perdeu importância como arena de negociação. Há, nesse contexto, um enfraquecimento das políticas adotadas pelos Estados democráticos, por exemplo, que antes promoviam e dirigiam as nações por meio de políticas sociais e econômicas, procurando mediar os conflitos entre capital e trabalho. A legislação que estabelece o direito de greve ou o valor do salário mínimo, por exemplo, é utilizada para auxiliar nessa mediação.

O geógrafo brasileiro Milton Santos foi um dos pesquisadores que, na segunda metade do século XX, alertou para o fato de que a globalização prejudica a defesa de direitos, na medida em que as corporações transnacionais adquirem mais poder em confronto com os governos nacionais.

SPENCER PLATT/GETTY IMAGES

Pregão da Bolsa de Valores de Nova York (NYSE, na sigla em inglês), em Nova York, Estados Unidos, 2018. As ações das grandes transacionais de tecnologia estão entre as mais valiosas do mercado financeiro. Algumas empresas movimentam valores superiores ao PIB de muitos países.

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

MODERNA

A questão do pluralismo

Se, por um lado, o fenômeno da globalização permite a troca de informações e de saberes, por outro, favorece a homogeneização de práticas de consumo, dificultando a superação de desigualdades no mundo. Nesse contexto, a valorização da diversidade de culturas, práticas sociais e formas de viver é essencial para a construção de sociedades nas quais os direitos sejam respeitados e, consequentemente, as desigualdades, minimizadas.

A diversidade entre os grupos sociais, que pode incluir religião, etnia, nacionalidade, idioma, idade, gênero, orientação sexual etc., nunca teve tanto destaque. O pluralismo é importante para a sociedade contemporânea, pois valoriza e dá visibilidade às minorias sociais, o que possibilita ampará-las por meio de leis e políticas específicas.

Nesse contexto, a tolerância, como postura de aceitação e valorização das contribuições dos mais diversos grupos para a organização coletiva, impede que haja excessiva concentração de poder por poucos segmentos sociais e contribui para que o direito à diferença seja respeitado. O respeito ao pluralismo e a tolerância não são facilmente alcançados, mas são cada vez mais necessários na sociedade contemporânea, pois se relacionam com a promoção da paz no mundo.

Nesse sentido, em outubro de 1999, em assembleia geral da ONU, foi proclamada a *Declaração sobre uma Cultura de Paz*, com o objetivo de orientar governos, organizações internacionais e a sociedade civil no sentido de promover e fortalecer uma cultura de paz. Segundo o terceiro artigo do documento, o desenvolvimento de uma cultura de paz está vinculado, entre outros fatores:

> "À promoção da democracia, do desenvolvimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e ao seu respectivo respeito e cumprimento; [...]
>
> Ao fortalecimento das instituições democráticas e à garantia de participação plena no processo de desenvolvimento;
>
> À erradicação da pobreza e do analfabetismo, e à redução das desigualdades entre as nações e dentro delas;
>
> À promoção do desenvolvimento econômico e social sustentável;
>
> À eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, promovendo sua autonomia e uma representação equitativa em todos os níveis nas tomadas de decisões;
>
> Ao respeito, promoção e proteção dos direitos da criança; [...]
>
> À eliminação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas;"

ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz; UNESCO-Associação Palas Athena. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em 16 jul. 2020.

TURKISH PRESIDENCY/MURAT CETINMUHURDAR/HANDOUT/ANADOLU AGENCY VIA GETTY IMAGES

74ª Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, Estados Unidos. Foto de 2019. Alcançar o pluralismo e a tolerância, a fim de negociar conflitos e evitar o autoritarismo, em busca da harmonia e da paz em um mundo globalizado, é um dos desafios enfrentados por instituições supranacionais como a ONU.

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

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. **(Uerj-RJ)** Observe a charge.

No Brasil, os críticos da abertura indiscriminada às importações alertam para o fato de que ela contribui para aumentar o desemprego e a exclusão social. A insistência em realizar essa abertura relaciona-se à seguinte característica do processo de globalização:

a) desestímulo ao processo de privatização de empresas;

b) esvaziamento econômico do setor de comércio e serviços;

c) imposição de medidas protecionistas para as empresas nacionais;

d) facilidade de deslocamento de mercadorias, capitais e informações.

2. **(UFU-MG)** Sobre as relações sociais estabelecidas entre os homens no processo de produção capitalista, podemos afirmar que:

I. Se caracterizam por serem relações de exploração, antagonismo e oposição.

II. As relações estabelecidas entre as classes sociais são complementares, pois só existem em relação à outra.

III. Dividem os homens entre proprietários e não proprietários dos meios de produção.

IV. As desigualdades não constituem a base de formação das classes sociais.

V. Entre o capitalista e o trabalhador há uma relação de igualdade, pois ambos são vendedores de sua força de trabalho.

Identifique a alternativa correta:

a) I, II e III estão corretas.

b) III, IV e V estão corretas.

c) II, III e IV estão corretas.

d) I, III e IV estão corretas.

Pesquisa

3. Nem sempre o acesso à escola é suficiente para que os alunos concluam os estudos, sobretudo no período noturno das instituições de Ensino Médio. O abandono da escola antes de finalizar o curso é chamado evasão escolar e está associado a fatores econômicos, sociais, psicológicos, entre outros. Considerando esse fenômeno, reúna-se com alguns colegas para realizar um **estudo de caso** sobre os principais motivos da evasão escolar e o contexto em que ela ocorre. Para realizar a atividade, sigam o roteiro abaixo.

a) Façam um levantamento bibliográfico em publicações (*sites*, livros e artigos acadêmicos) e de dados estatísticos sobre os motivos da evasão escolar.

b) Formulem um roteiro de perguntas (um questionário) para entrevistar pessoas que compõem a comunidade escolar (diretores, coordenadores pedagógicos e alunos) sobre as principais causas de alunos deixarem os estudos antes de completarem o curso.

c) Entrevistem pessoas que deixaram os estudos e vivem na mesma região em que vocês moram ou em locais próximos. Façam um roteiro de perguntas para identificar as razões desse abandono.

d) Após a coleta de dados, analisem, tabulem e elaborem gráficos para identificar as principais razões da evasão escolar.

e) Com a análise dos dados, sistematizem a conclusão a que chegaram a respeito do fenômeno.

f) Pensem em propostas para sugerir à escola a fim de contribuir para que os alunos continuem os estudos: por exemplo, criar um canal de comunicação entre os alunos e a direção da escola ou solicitar a empresas que criem um meio de diálogo (pelo setor de Recursos Humanos, por exemplo) para auxiliar seus funcionários a continuar os estudos. A escola e as empresas podem ajudar essas pessoas a pensar em alternativas para evitar o abandono, por exemplo. Pode-se produzir uma página na internet que possibilite aos alunos trocar informações sobre o assunto e divulgá-la nas escolas e nas empresas (pela intranet, por exemplo).

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

MODERNA

CAPÍTULO

6 Urbanização e direito à cidade

KATIE METZ - COLEÇÃO PARTICULAR

Freeway 8, pintura da artista estadunidense Katie Metz, 2015. A obra se insere em uma coleção da artista intitulada *Cityscapes*, palavra que significa paisagens urbanas.

Conversa inicial

De que forma as cidades são transformadas? Como os espaços urbanos são ocupados? Quais são os maiores desafios para quem vive nas grandes cidades?

A urbanização é um dos processos sociais e econômicos mais complexos e impulsionadores de transformações nas cidades, sobretudo a partir da Revolução Industrial, realizada por diferentes agentes socioeconômicos envolvidos na produção capitalista do espaço.

No século XX, a forma intensa como esse fenômeno se ampliou globalmente acarretou a formação e o desenvolvimento de megacidades e megalópoles com grandes problemas e desafios, como segregação socioespacial, violência e favelização. Além disso, associada à industrialização, a urbanização ocasionou profundas mudanças nas formas de apropriação da natureza, gerando graves impactos ambientais.

Em razão da multiplicidade de atores e processos socioespaciais simultâneos que acontecem nas cidades, elas são espaços privilegiados para diferentes formas de organização social e reivindicação de direitos. Esses são alguns dos temas que vamos estudar neste capítulo.

1. Que ideias sobre a urbanização a pintura acima desperta em você? De que forma você caracterizaria as especificidades da vida na cidade? Como ela se difere da vida no campo?
2. Que problemas sociais, ambientais e econômicos podem surgir ou se agravar em decorrência de um rápido e intenso processo de urbanização?
3. Compartilhe com os colegas experiências vividas em alguma cidade que sejam representativas do modo de vida urbano.

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

1. A cidade, o urbano e a urbanização

Quais imagens e palavras você associa ao conceito de *cidade*? Começando por sua materialidade, é comum ter em mente um espaço com alta concentração de edificações habitacionais, industriais, comerciais, administrativas, culturais, esportivas, entre outras, interligadas por muitas vias de acesso, no qual um grande contingente populacional se distribui para morar, trabalhar, consumir e desenvolver múltiplas atividades econômicas e sociais.

Associado a esses aspectos materiais, está o modo de vida urbano, o que nos leva a refletir sobre como caracterizar o *urbano*, muitas vezes considerado sinônimo de cidade. Utilizando como referência as contribuições do filósofo francês Henri Lefebvre (1901-1991), podemos entender o urbano como o conjunto de ações e relações que forma o tecido social da cidade e contribui para a organização da sociedade.

O urbano, então, é um conjunto de relações sociais, econômicas, políticas e culturais que rege o funcionamento de uma sociedade com base em contratos e acordos firmados pelos diversos atores sociais, estabelecendo um modo de vida com valores, comportamentos e hábitos específicos. Essa caracterização decorre do longo processo histórico de formação e desenvolvimento das cidades. Assim, de acordo com Lefebvre, a cidade é uma **morfologia material**, e o urbano é a **morfologia social**, ambas em constante transformação e abarcando o processo de urbanização.

A urbanização, por sua vez, engloba o processo de implantação e expansão de infraestrutura nas cidades, como o asfaltamento, a construção de equipamentos públicos (escolas, postos de saúde, hospitais, parques, jardins etc.), a instalação de redes de energia elétrica e de comunicação, e as demais obras que viabilizam a realização de atividades comerciais, industriais, de serviços, culturais, esportivas, entre outras.

Além disso, o próprio aumento do contingente populacional em uma cidade pode ser compreendido como processo de urbanização, que pode acarretar, entre outros aspectos, a prevalência numérica da população urbana sobre a população rural.

Vista de Veneza, na Itália. Imagem de satélite de 2018. No século XV, destacou-se como grande centro de poder e cidade portuária, controlando importantes rotas comerciais. Sua singularidade geográfica e as heranças arquitetônicas e históricas mantidas através dos séculos impulsionam atualmente o turismo massivo, que exerce forte influência no cotidiano da população e em sua dinâmica econômica.

AIRBUS DEFENCE AND SPACE/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA

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

MODERNA

A cidade, o campo e a noção de moderno

Partindo, então, da compreensão da urbanização como fenômeno que abarca o aumento da população das cidades e a expansão da malha urbana: que implicações o avanço desse processo acarretou para as relações entre cidade e campo?

As ideias e as discussões sobre cidade e campo ocorrem de longa data em diferentes áreas do conhecimento e das artes. Se retomarmos alguns escritos de poetas do século XIX, como o lusitano Cesário Verde (1855-1886), veremos que a oposição entre essas duas formas de ocupação do espaço já era abordada.

Em alguns de seus poemas, publicados na época em que a urbanização já avançava por diversas localidades e a industrialização começava a se expandir na Europa e em vários países do mundo, o campo era descrito como um lugar saudável, limpo, harmônico, da justiça social e da vivência plena das afetividades familiares. Em contrapartida, a cidade era o lugar da exploração, da pobreza, da desumanidade, das doenças e da opressão. A vida na cidade industrial era marcada por relações sociais contratuais, enquanto a vida no campo era ligada à natureza e a vivências comunitárias.

Industrialismo: doutrina do sistema econômico que preconiza a ampla adoção do modo de produção industrial de larga escala nos mais diversos setores da economia.

Bucólico: refere-se aos hábitos e costumes da vida cotidiana no campo e à contemplação da natureza.

Entretanto, o avanço do industrialismo e a expansão da vida urbana resultaram em uma inversão da polaridade descrita pelo poeta. No século XX, a cidade tornou-se o espaço do progresso burguês, da inovação, da renovação, do desenvolvimento de técnicas e dos conhecimentos científicos que serviriam de base para o crescimento econômico. O campo, por sua vez, passou a ser considerado o espaço do rústico, do antigo, do precário e do isolado. E, apesar da modernização capitalista das atividades agrícolas e da diversificação das atividades econômicas no campo, perdurou um imaginário bucólico do modo de vida rural.

Nesse sentido, com base na difusão das ideias de "moderno" e "avançado", o espaço urbano passou a influenciar cada vez mais o campo, que deveria estar subordinado às regras das dinâmicas urbanas. Assim, a cidade, espaço por excelência de comando da produção industrial, passou a controlar também os processos produtivos no campo.

Apesar de essa visão dualista ter sido difundida de diferentes formas, na verdade, há uma grande articulação entre campo e cidade, pois sua interdependência produtiva se insere na lógica da reprodução capitalista.

A agroindústria e o turismo ecológico e rural exemplificam o quanto o campo e a cidade estão interligados. Se no passado parte da produção agrícola era destinada às cidades para consumo *in natura*, na atualidade muitos alimentos processados são produzidos por grandes complexos agroindustriais, localizados no campo. Por outro lado, as atividades de turismo ecológico e rural realizadas no campo transportam para esse espaço muitos aspectos do urbano e dinamizam a economia local.

Diante dessas questões, na contramão da oposição dicotômica entre campo e cidade, vê-se uma articulação mais forte a cada dia entre esses espaços, pois vivenciamos, com intensidades distintas, um amplo processo de urbanização da sociedade associado ao desenvolvimento do capitalismo globalizado.

Dica de livro

O campo e a cidade: na história e na literatura

Raymond Williams. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A obra conduz o leitor por análises detalhadas de poemas bucólicos e antibucólicos publicados por grandes escritores na Inglaterra, no contexto da Revolução Industrial, auxiliando-o a compreender as relações entre a subjetividade da experiência inglesa presente nos escritos e as transformações históricas provocadas pela difusão da industrialização no país onde despontaram os primeiros grandes centros urbanos industriais do mundo, ligados a um forte capitalismo agrário.

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

2. O processo de urbanização capitalista

A urbanização como a conhecemos na atualidade se iniciou a partir de meados do século XVIII com a consolidação e a expansão do processo de industrialização e do capitalismo pelo continente europeu e demais continentes. Desde então as cidades, que tiveram seus espaços profundamente alterados, passaram a exercer atração populacional cada vez maior. Esse processo foi acompanhado pelo aumento das instalações fabris, pela concentração de trabalhadores e consumidores e pela segregação socioespacial entre áreas pobres e ricas.

Assim, apesar de as cidades terem se originado na Antiguidade, foi, sobretudo, a partir da Revolução Industrial que elas se tornaram os espaços da produção econômica capitalista. Além disso, mantiveram características de outros períodos históricos, como centros políticos, culturais, comerciais e financeiros com distintas funções em escalas regional, nacional ou global.

Se o advento da cidade industrial significou uma primeira reestruturação urbana, visando estimular e facilitar o desenvolvimento capitalista e ampliar o estilo de vida burguês, a partir de meados do século XIX, as remodelações urbanas ratificaram esse processo.

Reflita

No município onde você vive é possível identificar na organização do espaço urbano alguma influência de preceitos do urbanismo moderno? E processos de segregação? Em caso positivo, relate como ocorrem e quais são seus efeitos sociais. Converse com os colegas sobre as diferentes formas de segregação urbana que vocês conhecem.

Urbanismo moderno e reestruturação do espaço urbano

A reforma de Paris, capital da França, executada por George-Eugène Haussmann entre 1853 e 1870, inaugurou a modernização urbana pautada na abertura de novos espaços para a construção de moradias e diversos prédios públicos, buscando acabar com a insalubridade, que havia causado milhares de mortes durante uma epidemia de cólera.

Desse modo, o antigo traçado da cidade – com arruamento repleto de becos e vielas estreitas, nos quais houve rebeliões populares e formação de barricadas contra o poder instituído – deu lugar a amplas avenidas, parques e jardins, áreas mais fáceis de serem vigiadas e controladas.

As obras afastaram a pobreza das áreas centrais. Uma nova cidade surgia, viabilizando a rápida circulação de pessoas e mercadorias e o emprego de estratégias de controle social e segregação. Os trabalhadores foram forçados a ocupar as periferias e o reordenamento do espaço fez com que a polícia pudesse atuar eficientemente contra os movimentos populares de contestação, se necessário. Todos poderiam circular pelos novos espaços da cidade. No entanto, as separações sociais eram claras, pois os mais pobres não acessavam os espaços de consumo. Ao mesmo tempo, essa reestruturação abriu uma frente de investimentos altamente rentáveis: o setor imobiliário.

Paris de ontem e hoje, ilustração de Emile Marcelin, 1856. As intervenções urbanas em Paris tornaram o centro altamente valorizado com a construção de novos equipamentos públicos.

TALLANDIER/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Em outras palavras, como conhecimento técnico e científico, o urbanismo começou a ser efetivamente mobilizado para produzir espaços urbanos racionalizados que expressassem modernidade, transformações inovadoras da era industrial capitalista e poder, unindo e desunindo as classes sociais.

Como veremos adiante, essa nova racionalidade na organização do espaço público urbano se difundiu mundialmente e gerou, em toda parte, problemas urbanos similares, criando entraves à efetivação do direito à cidade.

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

MODERNA

Tendências mundiais da urbanização contemporânea

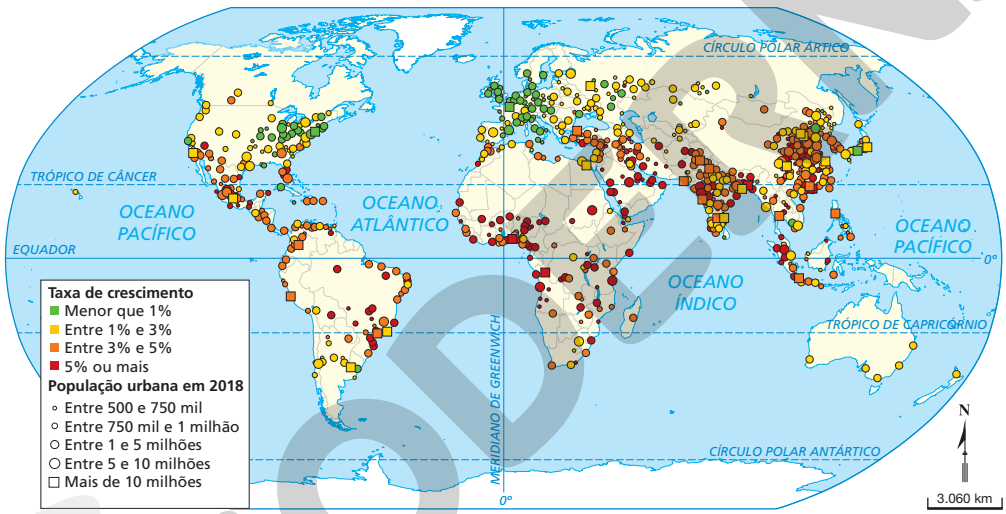
Como vimos, a urbanização esteve diretamente ligada ao início da industrialização e se estendeu inicialmente da Inglaterra para os países europeus, que estavam na liderança e no centro do desenvolvimento do modo de produção capitalista. O processo ocorreu de modo bastante desigual na Europa e, apesar da concentração de grandes cidades nesse continente, destacaram-se, sobretudo, as cidades da Inglaterra.

Na primeira metade do século XIX, a proporção de pessoas que viviam nas cidades inglesas de mais de cem mil habitantes dobrou, passando de 10% para 20% em aproximadamente quarenta anos, velocidade de crescimento jamais vista até então.

Essa velocidade da urbanização, porém, parece pouco significativa diante da aceleração observada a partir dos anos 1950, quando o fenômeno se disseminou pelos países em desenvolvimento e menos desenvolvidos. A urbanização na África, na América Latina e na Ásia, desde então, tem ocorrido de modo mais rápido do que na Europa, envolvendo um contingente populacional significativamente maior, vivendo em condições tão ou mais dramáticas do que aquelas nas primeiras cidades industriais, embora hoje se apresentem novas características.

O rápido crescimento da população urbana mundial fez com que, no início dos anos 2000, o número de pessoas vivendo em espaços urbanos ultrapassasse o total da população das áreas rurais.

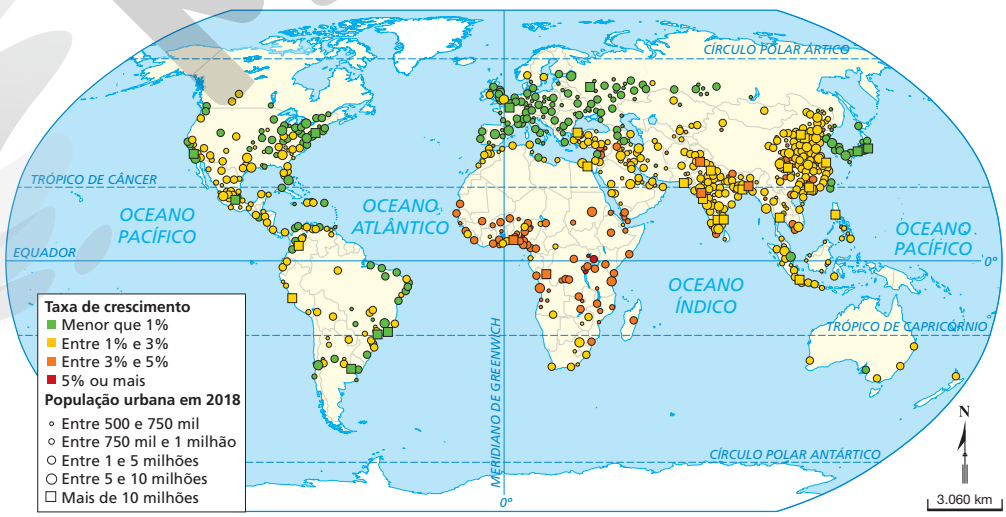
MUNDO: TAXAS DE CRESCIMENTO DAS AGLOMERAÇÕES URBANAS – 1970-1990



Fonte: ONU. *World urbanization prospects 2018*. Disponível em: <https://population.un.org/wup/Maps/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CATHERINE ABUD SCOTTON

MUNDO: TAXAS DE CRESCIMENTO DAS AGLOMERAÇÕES URBANAS – 2018-2030*



*Projeção.

Fonte: ONU. *World urbanization prospects 2018*. Disponível em: <https://population.un.org/wup/Maps/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CATHERINE ABUD SCOTTON

Explore

Compare as taxas de crescimento das aglomerações urbanas nos diferentes continentes no período indicado em cada mapa. Que mudanças são perceptíveis? Quais são as tendências de crescimento até 2030?

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

YAACOV DAGAN/ALAMY/FOTOARENA

Vista aérea da cidade de Manila, nas Filipinas. Foto de 2018. Manila é uma das megacidades existentes no continente asiático, com, aproximadamente, 11,5 milhões de habitantes em 2016. Segue em rápido crescimento populacional e tem previsão de alcançar 14,9 milhões de habitantes em 2025.

O crescimento de megacidades no mundo

A intensificação da urbanização mundial na segunda metade do século XX propiciou a formação das megacidades, definidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) como cidades que concentram em uma área contínua mais de 10 milhões de habitantes. A maioria dessas aglomerações se localiza em países em desenvolvimento, como Nova Délhi, na Índia, Manila, nas Filipinas, Cidade do México, no México, e São Paulo, no Brasil.

Na última década do século XX, existiam 10 megacidades no mundo, de acordo com a ONU. Em 2018, estimava-se que houvesse 7 megacidades na América, 3 na África, 4 na Europa e 19 na Ásia, totalizando 33, o que atesta a rapidez do crescimento urbano mundial. Tóquio, capital do Japão, um país desenvolvido, é considerada a maior megacidade do mundo, recebendo a denominação *metacidade* por possuir mais de 30 milhões de habitantes.

A ONU estima que, até 2030, haja 43 megacidades no mundo. São exemplos de cidades que ultrapassarão os 10 milhões de habitantes: Chennai, na Índia, Luanda, em Angola, Dar es Salaam, na Tanzânia, Bagdá, no Iraque, e Bogotá, na Colômbia.

Alguns aspectos que marcam as condições de vida nas megacidades são:

- elevado número de migrantes de diferentes origens e grande diversidade cultural;
- fortes desigualdades sociais, com segregações socioespaciais marcantes, que geram tensões sociais contínuas;
- múltiplas carências de infraestrutura, déficit habitacional e especulação imobiliária;
- cobertura de saneamento básico insuficiente e oferta limitada de serviços públicos, como educação, saúde, transporte e lazer;
- reduzidas áreas verdes e, ao mesmo tempo, graves problemas de degradação ambiental.

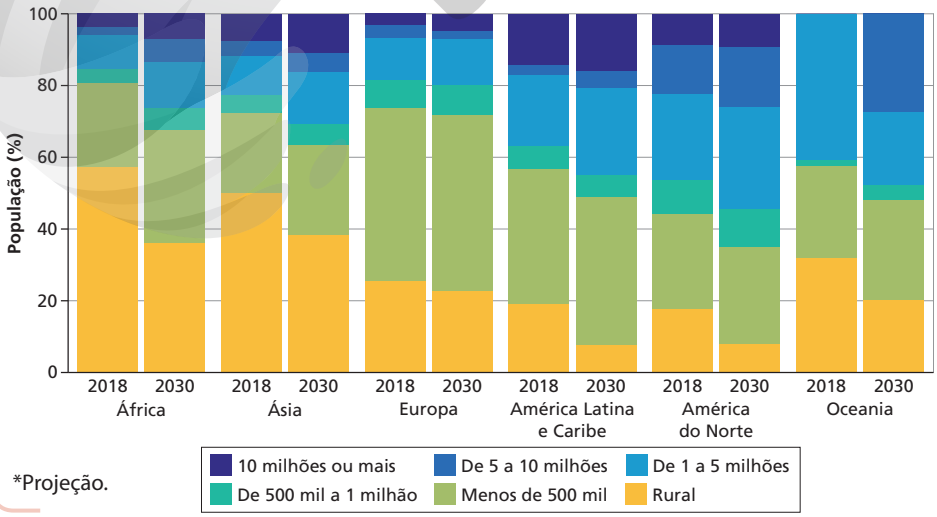
Reflita

Considerando os atuais desafios sociais, econômicos, ambientais e culturais enfrentados no cotidiano das megacidades, que medidas governamentais devem ser estimuladas para superá-los? Em sua opinião, a agenda de metas criadas por organismos internacionais, como a ONU, por exemplo, pode contribuir para guiar a implantação de políticas públicas locais eficazes? Levante hipóteses e converse com os colegas.

Explore

Compare entre as distintas regiões do mundo o percentual de população vivendo em megacidades e a proporção de população em áreas rurais. Em quais delas estima-se que as mudanças serão mais intensas entre os anos de 2018 e 2030?

MUNDO: DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO E TAMANHO DE AGLOMERAÇÃO URBANA – 2018 E 2030*



ERICSON GUILHERME LUCIANO

*Projeção.

Nota: A porcentagem da população de cidades com menos de 500 mil habitantes é estimada pela diferença entre o total da população urbana da região e a população em cidades com 500 mil habitantes ou mais.

Fonte: ONU. *The World's Cities in 2018*. p. 6. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/citiesday/assets/pdf/the_worlds_cities_in_2018_data_booklet.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

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

MODERNA

A formação de megalópoles

Ainda ligado ao processo de urbanização, pode ocorrer de uma metrópole – cidade que exerce forte influência política, econômica e administrativa sobre as demais cidades da rede urbana de um país – unir-se espacialmente a outra metrópole, formando o que denominamos megalópole. Desse modo, podemos considerar que uma megalópole é uma conurbação de metrópoles, que forma uma extensa e complexa área urbanizada contínua, na qual ocorrem intensos fluxos de pessoas, de mercadorias e de capitais. Esse termo difere de *megacidade*, que tem um caráter demográfico e quantitativo, e auxilia a marcar a diferenciação das dinâmicas e articulações socioespaciais entre cidades com grandes populações.

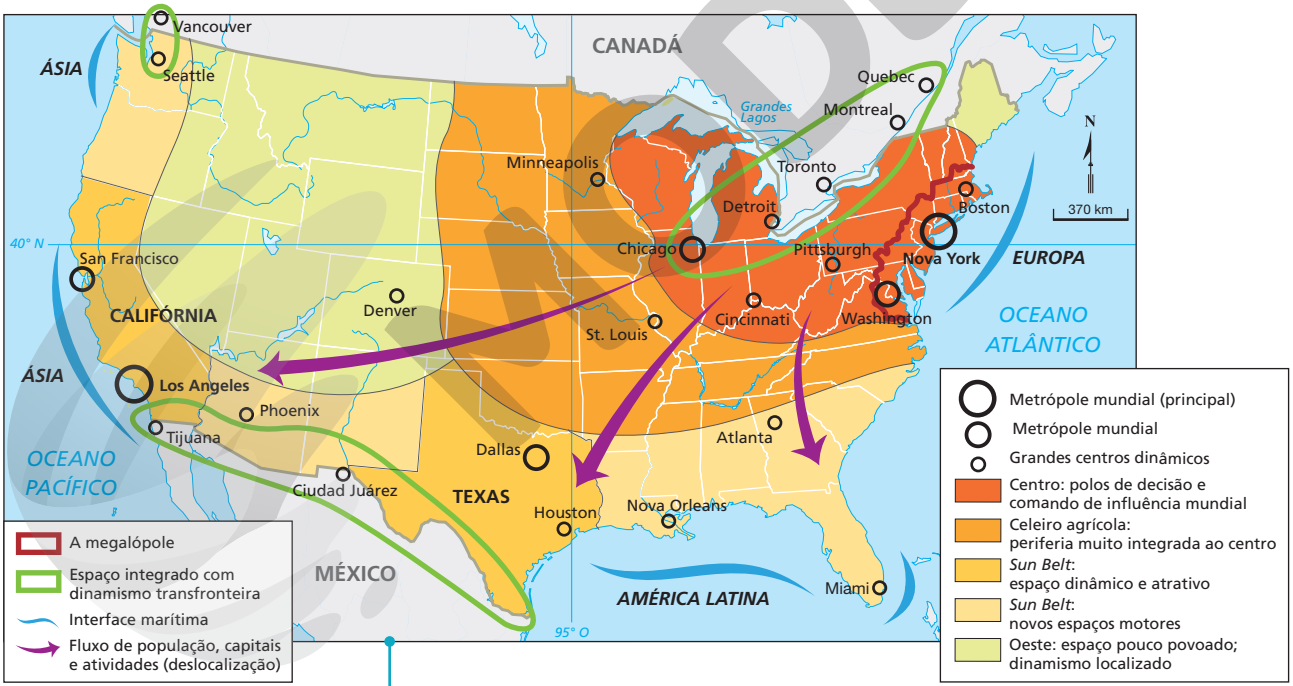
Conurbação: conexão entre duas ou mais cidades que resulta da expansão da malha urbana, formando um tecido majoritariamente urbano e contínuo.

É importante destacar que a formação de megalópoles está associada aos processos de globalização e de transformação das tecnologias digitais de informação e comunicação, uma vez que, sobretudo a partir de meados do século XX, esses dois processos passaram a impactar profundamente as densas áreas ocupadas que as constituíram. Em geral, as megalópoles se formam em regiões de grande desenvolvimento urbano e industrial. São exemplos de megalópoles no mundo:

- **Boswash:** estende-se de Boston a Washington, na costa leste dos Estados Unidos, incluindo Nova York, uma das principais metrópoles mundiais.
- **Tokkaido:** estende-se de Tóquio a Osaka, no sudeste do Japão.
- **Megalópole Renana:** estende-se de Amsterdã, na Holanda, a Stuttgart, na Alemanha, ao longo do vale do Rio Reno.

ESTADOS UNIDOS: MEGALÓPOLE BOSWASH E METRÓPOLES – 2016

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 81.

Explore

Identifique as origens e as direções dos fluxos de população, capitais e atividades representados no mapa e responda: de que forma esses fluxos se relacionam à localização da megalópole estadunidense?

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

MODERNA

Analisando

A importância das imagens de satélite para a avaliação da expansão urbana

As imagens da superfície terrestre geradas por satélites artificiais fornecem diversas informações geográficas de acordo com a resolução (que depende da tecnologia do sensor utilizado para o imageamento) e a escala que possuem e o tratamento pelo qual passam. Desse modo, as informações são extraídas pela análise de tonalidades, formas, tamanhos, localização e padrão.

A interpretação dessas imagens é capaz de mostrar, entre outros aspectos, limites do tecido urbano, diferentes usos do solo urbano – evidenciados pelas texturas –, indícios do processo de conurbação e modificações no padrão de ocupação do espaço pela comparação de imagens de um mesmo local entre dois períodos distintos.

Assim, a tecnologia de sensoriamento remoto é amplamente usada para fins de planejamento urbano e avaliação de mudanças no uso e na ocupação do solo nas cidades, bem como em outros espaços geográficos.

O conjunto de informações produzido pelo processamento dessas imagens auxilia o planejamento da gestão territorial e a tomada de decisão.

Observe a seguir as mudanças ocorridas ao longo de três décadas no tecido urbano de Manaus, no estado do Amazonas.

© GOOGLE EARTH IMAGES

INPE

Vista do tecido urbano de Manaus, no Amazonas, em imagem de satélite de 1984, à esquerda, e de 2016, à direita.

Questões

Responda no caderno.

1. Com base na comparação das imagens, descreva as principais mudanças em relação ao padrão de ocupação do solo urbano em Manaus.
2. No Brasil, mudanças como as observadas em Manaus também se repetem em outras cidades, sobretudo nas grandes metrópoles. Aponte dois fatores que impulsionam a expansão do tecido urbano.

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

MODERNA

KEILA VIEIRA

Faixa estendida na Avenida Engenheiro José Estelita, no dia em que iniciaram as demolições dos galpões do cais que leva o mesmo nome, no Recife, Pernambuco. Foto de 2014.

3. O direito à cidade e suas dimensões

A expressão *direito à cidade* surgiu com o já citado filósofo francês Henri Lefebvre, no final dos anos de 1960, quando ele elaborou uma crítica ao processo de urbanização, cuja característica marcante passou a ser a regulação cada vez maior das atividades das pessoas (trabalho, lazer, consumo etc.). Segundo ele, a vida cotidiana na cidade, em suas diversas facetas, impedia que novas iniciativas de apropriação do espaço surgissem e privilegiassem a vida humana em comunidade, favorecendo quase sempre o imperativo da reprodução capitalista e subordinando os indivíduos a um ritmo de vida e trabalho fabril.

Desse modo, o direito à cidade deveria passar pela construção de um novo projeto de cidade em que as pessoas teriam liberdade de criação e de usufruto dos espaços urbanos, sem as regulações impostas pelo desenvolvimento capitalista. Em outras palavras, as transformações das cidades deveriam ser concebidas e realizadas priorizando as necessidades das pessoas e não os interesses de grupos econômicos hegemônicos, que priorizam a ampliação de suas riquezas.

Nas últimas décadas, as discussões avançaram e múltiplas dimensões desse direito foram elaboradas, uma vez que os debates passaram a ocorrer tanto em universidades quanto em movimentos sociais.

De forma sintética, na atualidade, o direito à cidade pode ser concebido como direito à moradia digna, aos serviços básicos de saúde e educação de qualidade, a ter acesso ao saneamento ambiental (água tratada, esgotamento sanitário, coleta de lixo e serviços de drenagem pluvial), à mobilidade urbana de qualidade, a espaços de lazer e a um meio ambiente saudável e aprazível.

O direito à cidade também deve ser compreendido como o direito à participação na vida política e na tomada de decisão da gestão pública, a fim de possibilitar a ampliação de sociedades democráticas e igualitárias, que resguardem os direitos sociais fundamentais. Um exemplo de direito à cidade é a garantia de um espaço público urbano no qual todos possam transitar com segurança e liberdade. Ou ainda, a construção de uma sociedade sem desigualdade de gênero e de etnia e com respeito às minorias.

Como podemos verificar, o direito à cidade corresponde a um projeto de sociedade urbana do porvir, que garanta a realização dos direitos sociais, políticos, civis e ambientais, englobando todas as classes sociais. Uma cidade onde prevaleçam os interesses coletivos aos individuais ou corporativos.

No Brasil, o Estatuto da Cidade, como ficou conhecida a lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, representa um marco na definição de instrumentos da política urbana brasileira capazes de contribuir para a gestão democrática das cidades, uma vez que foi elaborado incorporando contribuições de amplos setores da sociedade.

Reflita

Em sua opinião, o espaço urbano oferece bem-estar social? Em geral, como vive a população nas cidades que você conhece? O que poderia ser melhorado? Existem iniciativas voltadas para o bem comum? Compartilhe suas ideias com os colegas.

A lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, pode ser consultada em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf?sequence=6%20Calizaya,https://polis.org.br/wp-content/uploads/estatuto_cidade_compreender.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Dica de jogo

Instituto Pólis – Jogo do Estatuto da cidade

<https://polis.org.br/publicacoes/jogo-do-estatuto-da-cidade-ruropolis/>

O *site* disponibiliza o acesso a um jogo elaborado com o objetivo de familiarizar as pessoas com o conteúdo do Estatuto da Cidade. Cada participante deve assumir o papel de um ator social no debate das questões que envolvem situações urbanas frequentemente vivenciadas pelas pessoas. O Instituto Pólis é uma ONG fundada para difundir e defender os preceitos do direito à cidade.

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

A questão do direito e do acesso à moradia

De acordo com o artigo 25, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (assunto estudado no *Capítulo 2*), todos têm direito a uma vida que propicie o acesso à moradia digna, para si e seus familiares. No Brasil, esse direito social passou a ser reconhecido por lei, a partir de 2000, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 26, que reconheceu o direito à moradia como um dos direitos sociais dos brasileiros.

Apesar de existirem diversas políticas e instrumentos de planejamento territorial para garantir esse direito, o que se constata em todo o mundo é a dificuldade de sua efetivação. A falta de acesso à habitação gera um grave problema social que aumenta a vulnerabilidade da população urbana em todo o mundo.

Historicamente, o Brasil sempre apresentou alto **déficit habitacional**, que se tornou ainda maior no final da década de 2010, em razão da crise econômica, da redução do financiamento habitacional, da elevação do desemprego e da diminuição de programas sociais na área da habitação.

Déficit habitacional
O déficit habitacional corresponde à insuficiência do estoque de moradias disponível para atender a demanda da população, que se altera em decorrência de sua demografia (formação de famílias) e de alterações nas condições socioeconômicas (como faixa de renda familiar, acesso à crédito etc.). Ele é calculado com base em quatro variáveis:

- precariedade das moradias estruturadas com materiais improvisados e de baixa duração;
- coabitação, quando duas ou mais famílias vivem na mesma residência;
- proporção entre o preço do aluguel e a renda (quando uma família tem um gasto alto com aluguel, comprometendo 30% ou mais do total de seus rendimentos – a base de cálculo são três salários mínimos com o valor vigente);
- adensamento em excesso, situação em que um dormitório é alugado para acolher mais de três pessoas.

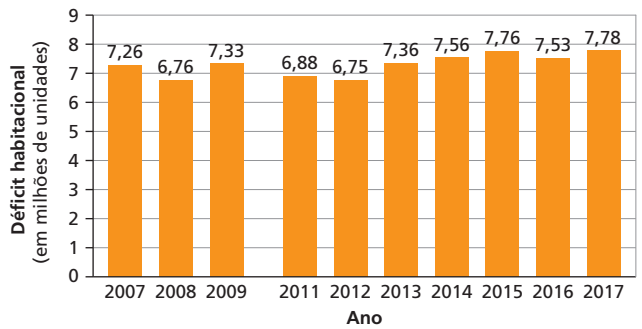
Os critérios envolvidos no cálculo do déficit habitacional são explicitados nas seguintes publicações: ABRAINC. *Análise das necessidades habitacionais e suas tendências para os próximos dez anos* – relatório técnico final 2018. p. 6-7. Disponível em: <https://www.abrainc.org.br/wp-content/uploads/2018/10/ANEHAB-Estudo-completo.pdf>. GONÇALVES, Robson R. O déficit habitacional brasileiro: um mapeamento por unidades da federação e por níveis de renda domiciliar. Texto para discussão nº 559 (Ipea). p. 3. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0559.pdf>. Acessos em: 13 ago. 2020.

As regiões brasileiras com os maiores déficits habitacionais são o Sudeste, o Sul e o Nordeste. Dados da Associação Brasileira de Incorporadoras Imobiliárias (Abrainc) e da Fundação Getúlio Vargas de 2018 revelaram que, entre os anos de 2015 e 2017, esse déficit aumentou mais de 200 mil imóveis no Brasil e, em uma análise do período 2007-2017, verificou-se que o país acumulou um déficit de mais de 7,5 milhões de imóveis. Embora as estatísticas demonstrem a necessidade de construção maciça de edificações para atender a demanda de moradia, observa-se a existência de uma grande quantidade de imóveis ociosos nas cidades brasileiras que, caso cumprissem sua função social, reduziriam o déficit habitacional do país.

Entre as consequências dessa falta de moradias para a população estão: a expansão de ocupações irregulares em terrenos vazios, galpões abandonados de áreas industriais desativadas e prédios nas áreas centrais das cidades brasileiras, e o aumento do **mercado irregular de imóveis**, que se caracteriza pela construção de loteamentos e oferta de unidades habitacionais por agentes privados que desrespeitam as regulações urbanísticas, não disponibilizam infraestrutura e equipamentos básicos e colocam em risco os residentes. Essas edificações costumam ser construídas nas periferias das cidades, em encostas de elevada declividade, sujeitas a deslizamentos e desmoronamentos, e em áreas alagáveis.

Diante desse cenário, a adoção de políticas e instrumentos eficazes de **regularização fundiária urbana** coloca-se, portanto, como um dos principais desafios da administração pública das cidades brasileiras, porque está intimamente relacionada ao crescimento desordenado, à adequação da infraestrutura urbana às dinâmicas de ocupação e às condições ambientais e à sonegação fiscal, que impacta o orçamento anual das prefeituras em razão da baixa arrecadação de tributos, como o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis (ITBI).

BRASIL: EVOLUÇÃO DO DÉFICIT HABITACIONAL (EM MILHÕES DE UNIDADES) – 2007-2017



ERICSON GUILHERME LUCIANO

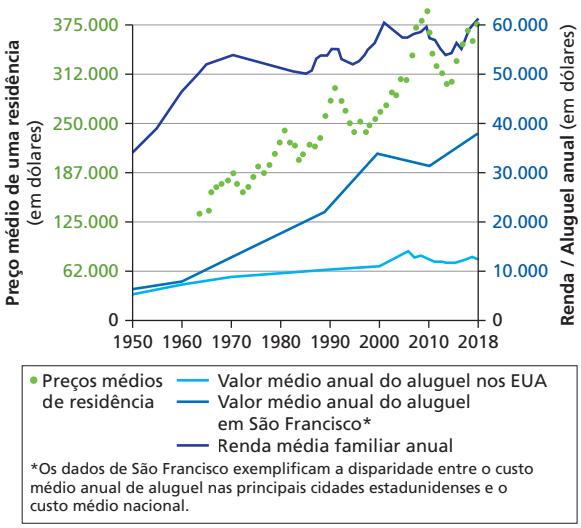
Fonte: ABRAINC. *Análise das necessidades habitacionais e suas tendências para os próximos dez anos – relatório técnico final 2018*. p. 11. Disponível em: <https://www.abrainc.org.br/wp-content/uploads/2018/10/ANEHAB-Estudo-completo.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

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

MODERNA

ERICSON GUILHERME LUCIANO

ESTADOS UNIDOS: CUSTO HABITACIONAL MÉDIO NACIONAL *VERSUS* RENDA MÉDIA – 1950-2018



Fonte: FIDLER. D. The cost of housing is tearing our society apart. *World Economic Forum*, 9 jan. 2019. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/why-housing-appreciation-is-killing-housing>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a questão habitacional também é complexa, uma vez que a demanda por moradias é superior à oferta de novas residências a cada ano. O resultado é o aumento dos valores dos aluguéis e das dificuldades de acesso à moradia.

Segundo um estudo da Universidade de Harvard, o orçamento de muitas famílias ficou sobrecarregado com os custos de moradia no ano de 2017. Cerca de 30% das famílias estadunidenses precisam desembolsar um valor superior a 30% de sua renda com habitação. No caso das famílias de baixa renda, elas precisam fazer um esforço drástico de corte de despesas com assistência médica, alimentação e transporte para arcar com os custos de moradia.

O gráfico ao lado mostra a grande disparidade entre os aumentos dos preços de habitação e da renda média das famílias no país ao longo da segunda metade do século XX e das primeiras décadas do século XXI.

Diante desse quadro, entidades não governamentais e os governos de cidades como Portland, Seattle e Los Angeles, por exemplo, procuram desenvolver alguns projetos nos quais proprietários se dispõem a instalar pequenas casas, nos fundos de suas propriedades, para receber pessoas ou famílias sem moradia. Os projetos variam desde o não pagamento de aluguéis, por parte das pessoas que são beneficiadas, até o pagamento de uma pequena quantia para cobrir os gastos com o consumo de água, energia elétrica etc.

O estudo da Universidade de Harvard pode ser acessado em: <https://www.jchs.harvard.edu/state-nations-housing-2019>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Na União Europeia (UE), a dificuldade de acesso à moradia é mais visível entre as camadas mais pobres que residem nos países integrantes do bloco. Dados de 2018 revelaram que havia um déficit de mais de 55 bilhões de euros para investimentos na construção de moradias populares. Verificou-se ainda um alto investimento, entre os anos de 2009 e 2015, em pagamentos de aluguéis para os mais pobres, cujo valores variaram entre 54 e 80 bilhões de euros.

Entretanto, na segunda década do século XXI, os gastos com moradia aumentaram muito em outras camadas sociais, e isso levou os cidadãos a reivindicar novas políticas de habitação em vários países do bloco. Ao mesmo tempo, essa demanda foi aproveitada por aqueles contrários à imigração e utilizaram a falta de moradias em sua pauta política para justificar a defesa de fechamento das fronteiras aos estrangeiros.

Diante dessa conjuntura, os governos municipais dos países europeus têm tido um papel de destaque na elaboração e no desenvolvimento de políticas habitacionais, principalmente a habitação de interesse social. No entanto, um dos empecilhos a essas políticas tem sido a falta de terras disponíveis e/ou a reserva de áreas para investimentos imobiliários mais lucrativos. Assim, torna-se necessário que se articulem políticas de habitação com políticas de emprego e de mobilidade urbana.

O mapa ao lado mostra cidades que mais se destacam nessa política e seus respectivos percentuais de habitações de interesse social.

CATHERINE ABUD SCOTTON

UNIÃO EUROPEIA: PERCENTUAL DE HABITAÇÕES SOCIAIS EM PAÍSES E CIDADES QUE MAIS SE DESTACAM NESSA POLÍTICA – 2019

Fonte: HOUSING EUROPE. *The state of housing in the EU 2019*. Disponível em: <https://www.housingeurope.eu/resource-1323/the-state-of-housing-in-the-eu-2019>. Acesso em: 4 jul. 2020

Os dados sobre a União Europeia estão disponíveis em: <https://www.housingeurope.eu/resource-1323/the-state-of-housing-in-the-eu-2019>. Acesso em: 27 jun. 2020.

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

Especulação imobiliária e desigualdade social

A situação de déficit habitacional que analisamos até então no Brasil e em algumas partes do mundo relaciona-se intimamente ao surgimento de novas formas de urbanização decorrentes da expansão da atuação de grandes grupos empresariais, nas últimas décadas.

Fazem parte da urbanização sob a lógica capitalista a formação de um mercado de terrenos e imóveis e a prática da especulação imobiliária, que corresponde às ações de compra e venda realizadas por diferentes agentes econômicos, considerando a variação dos preços de comercialização de imóveis com o objetivo de obter maiores margens de lucro e acumular capital.

Como vimos, a moradia é uma necessidade básica de todo ser humano, e o solo, além de garantir as condições de sobrevivência – por meio da produção agropecuária ou do extrativismo, entre outras atividades –, é utilizado também para a construção de habitações. Porém, em relação a essas duas finalidades, a capacidade do solo é limitada. Em um terreno de dimensões restritas, por exemplo, pode-se abrigar várias famílias em um edifício do que em diversas casas térreas.

Em áreas privilegiadas, em razão da presença de melhores equipamentos urbanos, infraestrutura e disponibilidade de serviços, o preço de imóveis e terrenos é mais alto. O cálculo do preço incorpora também fatores além da localização do terreno, como as benfeitorias, o tipo de material utilizado na construção, a metragem, a acessibilidade, as opções de transporte disponíveis, a proximidade de centros comerciais e áreas de lazer, entre outros.

A construção de edifícios, por sua vez, possibilita aumentar a rentabilidade da ocupação do solo urbano. O investimento na verticalização do espaço urbano é, portanto, uma das formas possíveis de especulação imobiliária. Assim, a elevação dos preços resultante desse processo contribui para agravar o quadro de desigualdade social nas cidades, estabelecendo uma seletividade na ocupação dos bairros e condomínios pela faixa de renda (poder aquisitivo) dos moradores.

Dica de *site*

Descubra sua causa

<https://catracalivre.com.br/descubra-sua-causa/>

O *site*, criado pelo Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (Idis), disponibiliza um *quiz* sobre suas prioridades sociais, definindo possíveis caminhos de engajamento social diante dos vários problemas urbanos nos quais estamos inseridos.

PEDRO NUNES/REUTERS/FOTOARENA

Protesto contra a especulação imobiliária e o despejo de moradores em Lisboa, Portugal. Foto de 2018.

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

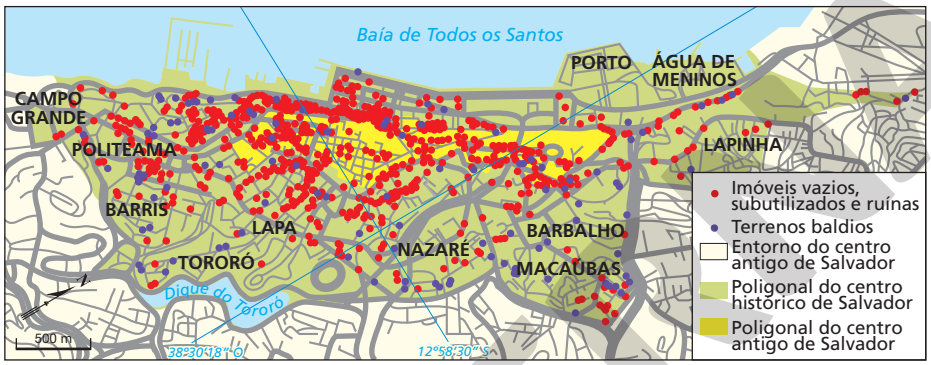
PODERIA

Valorização do centro e dos subúrbios

Você já reparou que nas áreas centrais das grandes cidades brasileiras existem muitos terrenos desocupados? Observe o exemplo de Salvador no mapa a seguir. Esses terrenos, muitas vezes murados, são propriedades que aguardam a valorização da região em que estão para serem comercializadas e efetivamente ocupadas. Desse modo, são propriedades que não cumprem sua função social.

Considerando o alto déficit habitacional nas cidades brasileiras, deixar um terreno vazio enquanto se aguarda sua valorização para então vendê-lo ou construir nele edificações é outro processo de especulação imobiliária que contribui para aumentar a desigualdade social e as restrições na ocupação do solo urbano.

SALVADOR (BAHIA): IMÓVEIS VAZIOS E TERRENOS BALDIOS NO CENTRO ANTIGO – 2014



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: MOURAD, Laila; FIGUEIREDO, Glória Cecília; BALTRUSIS, Nelson. Gentrificação no Bairro 2 de Julho, em Salvador: modos, formas e conteúdos. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 437-460, nov. 2014. p. 453.

O centro antigo de Salvador, tombado como patrimônio histórico da humanidade, em 1985, passou a ser alvo de empresas do setor imobiliário, que adquiriram vários terrenos como forma de investimento financeiro – considerando a atratividade turística da área – e contaram com intervenções urbanísticas do governo municipal no processo de valorização dos terrenos.

Em diversas cidades do mundo, a lógica da ocupação humana e da expansão horizontal do tecido urbano ocorreu por meio da especulação imobiliária, associada aos investimentos do poder público em obras de infraestrutura para revitalização urbana e oferta de serviços públicos e privados. Esse processo é chamado **gentrificação**, palavra que deriva do inglês *gentry*, que significa nobreza, associada ao fato de a área central ter sido requalificada (enobrecida), com a expulsão de pessoas de baixa renda.

No entanto, em vários países desenvolvidos, a gestão da organização do espaço urbano foi reformulada pelo planejamento do Estado, fazendo com que a população de menor renda se estabelecesse nas proximidades do centro econômico urbano, utilizando o transporte coletivo para se deslocar até o trabalho com menor tempo e distância. Nos casos dessas cidades, ocorreu a valorização dos subúrbios, que se tornaram espaços arborizados, procurados por pessoas de maior renda e que dispõem de veículo próprio para se deslocar.

JACEK SOPOTNICKI/ALAMY/FOTOARENA

Condomínio de alto padrão nos subúrbios de Grande Prairie, no Canadá. Foto de 2017.

Mesmo com essa inversão de valorização das áreas centrais e periféricas em várias cidades de países desenvolvidos, ainda se observa a prática da especulação imobiliária como forma de garantia de altos ganhos financeiros para determinados agentes e grupos econômicos influentes que atuam nesse setor – grandes proprietários de terra, empreiteiras, construtoras, incorporadoras imobiliárias e bancos. Entre os resultados desse processo está o aumento da desigualdade social e seus reflexos, tema que será discutido a seguir.

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

Mercantilização do espaço urbano e construção de novas cidades

Diante dos processos que estudamos, desde o final do século XX, a articulação entre o mercado financeiro global e o setor imobiliário urbano tem se tornado cada vez mais forte. Assim, além da construção propriamente dita de uma moradia, um centro médico ou comercial, por exemplo, há um conjunto de produtos e serviços financeiros comercializados junto com a venda dos imóveis, independentemente do uso que será destinado a eles.

Trata-se de diferentes tipos de seguro, títulos de hipoteca, além de serviços diversos (segurança privada, lavanderia e limpeza, lazer, entretenimento, entre outros), que aumentam os custos de vida e tornam a vida urbana cada vez mais mercantilizada sob a alegação de bem-estar e boa qualidade de vida.

Além disso, a própria construção de cidades transformou-se em uma grande frente de reprodução capitalista. A urbanização na China, guiada pelo planejamento estatal do desenvolvimento habitacional e pela forte intervenção do governo nos investimentos e nas dinâmicas do mercado imobiliário no país, é um bom exemplo desse processo. Desde a década de 1990, o crescimento das áreas urbanas no país é superior ao crescimento médio da própria população, que deveria morar nas cidades, apesar do estímulo ao êxodo rural, com a finalidade de ocupar essas moradias construídas.

Essa característica da urbanização chinesa atende a interesses econômicos e políticos. De um lado, a parcela mais abastada da população vê nos vetores de expansão das áreas urbanas a possibilidade de investir seu dinheiro e obter lucros com as vendas dos imóveis em novos espaços urbanos. Há indícios de que mais de 60% das riquezas individuais de pessoas de alta renda estejam alocadas em investimentos imobiliários no país.

Por outro lado, há interesses políticos, já que o incremento do mercado imobiliário pode significar aumento da arrecadação de impostos, e os governos locais acreditam que essas cidades serão ocupadas, mais cedo ou mais tarde, gerando novos empreendimentos e empregos. Além disso, a construção de um distrito ou cidade seguindo os preceitos do urbanismo forja o movimento de modernização, que interessa à imagem pública dos políticos envolvidos nesse processo.

Porém, o que se observa é a formação de uma série de áreas urbanas quase desabitadas, já que os processos de ocupação e desenvolvimento urbano não acompanham a velocidade de construção dessas cidades, que se destinam à reprodução ampliada dos capitais de seus investidores.

BARNABY CHAMBERS/SHUTTERSTOCK

Vista da cidade de Kunming, na China. Foto de 2014. O aquecimento econômico do setor imobiliário chinês causa intensas mudanças na paisagem urbana desse país, resultando até mesmo na construção de cidades-fantasma, aquelas cuja ocupação humana é baixa em comparação à quantidade de imóveis disponíveis.

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

MODERNA

ELENA ODAREEVA/ALAMY/FOTOARENA

Vista da Favela de Dharavi, em Mumbai, Índia. Foto de 2019. Nessa comunidade vivem aproximadamente 1 milhão de pessoas expostas a doenças como disenteria, cólera e febre tifoide. Estima-se que haja um banheiro para cada 1.400 moradores.

A estimativa mencionada no texto está presente no seguinte relatório: ONU. *World economic and social survey 2013*: sustainable development challenges. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/2014/01/WESS2013.pdf> Acesso em: 6 jul. 2020.

Favelização e aumento da população de rua

Além de graves carências habitacionais, associadas a fenômenos de especulação imobiliária e de mercantilização do espaço urbano, agravando o quadro de desigualdade social, é possível observar em muitas cidades, de países desenvolvidos ou em desenvolvimento, o expressivo aumento da favelização e do número de moradores de rua.

As favelas são, em geral, áreas urbanas ocupadas por pessoas que não dispõem de renda suficiente para arcar com os custos de uma moradia em um terreno regular e em áreas próprias para a edificação. Países como Índia, Quênia, México, Brasil, Egito, África do Sul, entre outros, têm em suas cidades áreas com favelas – marcadas pela falta de água potável, esgotamento sanitário, transporte público, escolas e centros de saúde. É comum os moradores desses locais ficarem expostos a vários tipos de doenças e à violência urbana.

Fazendo referência ao aumento da favelização em todo o mundo, o historiador e economista estadunidense Mike Davis afirmou que estamos em um "planeta favela", expressão que intitula uma de suas principais obras sobre a questão urbana. Em 2013, o Departamento de Assuntos Sociais e Econômicos da ONU divulgou estimativas de que, até 2050, haja aproximadamente 3 bilhões de pessoas morando em favelas.

Entre as grandes favelas, destaca-se Kibera, localizada no Quênia, que possui aproximadamente 1 milhão de pessoas, o que representa 1/5 da população da cidade de Nairóbi, a capital do país. Kibera é dividida em 15 comunidades. Nelas há casas construídas de latão e a população vive em péssimas condições sanitárias.

O número de moradores de rua também tem crescido em escala global. Nos Estados Unidos, por exemplo, esse número tem aumentado muito no século XXI. Segundo o Departamento de Habitação e Desenvolvimento Urbano do país, em 2017, aproximadamente 550 mil pessoas estavam em situação de rua.

As causas apontadas para esse problema urbano estão relacionadas à crise econômica que assolou o país, a partir de 2008, e resultou na incapacidade de muitas pessoas pagarem suas próprias moradias ou aluguéis, e em sucessivos cortes do governo em políticas habitacionais. Minorias étnicas foram particularmente afetadas pelas demissões decorrentes da crise. Esse problema é visto em várias cidades estadunidenses.

EROS HOAGLAND/THE NEW YORK TIMES/FOTOARENA

Abrigo para moradores de rua organizado e administrado por uma instituição de caridade em San Diego, nos Estados Unidos. Foto de 2020. O trabalho de apoio de assistentes sociais deve contribuir para que os abrigados acessem benefícios sociais e oportunidades de emprego.

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

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Grafite embaixo do Viaduto Martinho Prado, localizado sobre a avenida Nove de Julho, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019.

Na Europa, a situação não é diferente. Estudos da Federação Europeia das Associações Nacionais que Trabalham pelos Sem-teto – Feantsa (sigla do nome em francês) – mostram que o número de moradores de rua nos países europeus tem aumentado de forma considerável. As pesquisas revelaram que na Alemanha aproximadamente 860 mil pessoas estavam em situação de rua no ano de 2016, significando um aumento de 150% em relação a 2014. O cenário não era diferente na Inglaterra, que teve um aumento de 169% entre 2010 e 2016, ou na Bélgica, cuja elevação do percentual dessa população foi de 96% entre 2008 e 2016.

Os dados citados estão disponíveis na seguinte publicação: FEANTSA. *Fourth overview of housing exclusion in Europe 2019*. Disponível em: <https://www.feantsa.org/download/oheeu_2019_eng_web5120646087993915253.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Na capital francesa, milhares de pessoas passam por dificuldades para pagar seus aluguéis e prestações de financiamento de imóveis, resultando em uma crise habitacional que é verificada desde o final da década de 2000. O aumento da especulação no mercado imobiliário em Paris, acarretando a elevação do preço do metro quadrado nessa metrópole, é uma das explicações para esse problema.

Diversas entidades francesas de apoio à população de rua e de baixa renda defendem a recriação de um programa habitacional adotado na década de 1960, que consistia na construção de moradias para esse grupo de pessoas, melhorando sua condição de vida. Em razão da vulnerabilidade a que mais pessoas ficaram expostas nas ruas ao perderem o acesso à moradia, uma das consequências dessa crise habitacional em Paris foi o aumento do número de mortes dos moradores de rua. Foram registradas 566 mortes no ano de 2018, segundo levantamento do coletivo *Les Morts de la Rue* (em português, Os Mortos da Rua).

O levantamento do coletivo *Les Morts de la Rue* citado está disponível em: <http://mortsdelarue.org/IMG/pdf/Denombrer_et_Decrire_la_mortalite_des_personnes_SDF_2018.pdf>. Acesso em 24. ago. 2020.

O mesmo fenômeno é recorrente nos países em desenvolvimento, onde a presença dos moradores de rua marca a paisagem urbana. Trata-se de um processo em que fatores como o desemprego, o rápido crescimento da população urbana, a falta de políticas públicas de habitação e de financiamento de moradias para as populações de baixa renda, associadas à especulação imobiliária, tornam a questão da moradia um dos mais graves problemas das metrópoles e cidades nesses países.

Desse modo, a cada ano cresce a desigualdade social e o número de moradores de rua em metrópoles como Cidade do México, São Paulo, Pequim, Buenos Aires, Cidade do Cabo, entre muitas outras. Em São Paulo, por exemplo, a Prefeitura Municipal declarou que havia, aproximadamente, 105 mil pessoas vivendo nas ruas da capital paulista em 2018. Em relação ao ano de 2016, houve um aumento de 66%; e de mais de 85% em relação ao ano de 2015. Em Brasília, capital federal, onde muitos moradores de rua ocupam áreas de estacionamento, praças, viadutos, marquises, o fenômeno se repete.

Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), organização da sociedade civil, foi fundado em 1997 com a finalidade de lutar pelo acesso à moradia digna, por reformas urbanas e menos injustiça social nas metrópoles e cidades brasileiras.

Integram o movimento os trabalhadores urbanos residentes de áreas periféricas, que não conseguem arcar com os altos custos de aluguéis, que moram em áreas de risco ou foram despejados. As formas de atuação desse movimento social são as passeatas e a ocupação de edifícios desabitados e/ou abandonados.

Essas ocupações são realizadas com o objetivo de se fazer cumprir o que está garantido no Estatuto da Cidade, que prevê a realocação do uso de imóveis urbanos que não cumprem a função social da terra. Desse modo, o MTST atua ocupando esses imóveis e recorrendo à justiça para que sejam formalmente desapropriados e transformados em moradias para os sem-teto.

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

Segregação socioespacial e violência

Como analisamos até aqui, a produção capitalista do espaço urbano é marcada pela desigualdade e injustiça social, e sua configuração reflete disputas e antagonismos entre diferentes classes sociais. Um fenômeno inerente a esse processo é, portanto, a segregação socioespacial, que resulta em um espaço fragmentado em áreas elitizadas e periféricas, apesar da interação entre elas. Geralmente, essa segregação se manifesta de forma mais aguda nas zonas residenciais. Mas também pode ser observada em áreas de lazer e consumo, como parques urbanos e *shopping centers*, e na desigualdade de acesso a bens e serviços essenciais entre bairros e distritos.

A atuação do setor imobiliário, associada às ações da gestão pública municipal, faz com que áreas da cidade sejam valorizadas ou desvalorizadas ao longo do tempo, contribuindo para a elevação da segregação e, ao mesmo tempo, o aumento da precarização vivenciada pela população em periferias urbanas.

Nessas áreas, segregadas e empobrecidas, onde quase não há instituições e órgãos públicos que garantam a atuação do Estado para efetivar os direitos sociais – relativos à educação, saúde, trabalho digno, lazer, saneamento etc. –, os índices de criminalidade são mais altos e o crime organizado atua de forma mais contundente.

Assim, os grupos sociais nas periferias ficam à mercê das diversas formas de violência (tema que será aprofundado no *Capítulo 7*) – que deve ser entendida para além da criminalidade – e sem os direitos de cidadania. Trata-se de uma urbanização excludente, que segrega e superexplora os mais pobres.

Privatização e vigilância de espaços públicos

Nesse cenário de segregação socioespacial e violência urbana, entram em pauta a privatização e a vigilância dos espaços públicos. A socióloga Teresa Caldeira, em seu livro intitulado *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania*, publicado em 2001, argumenta que uma característica marcante da urbanização a partir do final do século XX, no Brasil e no mundo, é a formação do que ela denomina *enclaves fortificados*, que podem ser espaços de moradia, de consumo e diversão ou de trabalho, públicos e privados.

O que os torna enclaves fortificados é a intensa vigilância e o controle diário, seja por meio físico, quando pessoas são contratadas para desempenhar os serviços de segurança privada, seja por meio eletrônico, mediante a implantação de sistema de alarmes, câmeras, monitoramento à distância etc.

Cada vez mais observamos o uso de tecnologias digitais e eletrônicas de sistemas de vigilância em espaços públicos – como prédios de administração governamental, praças e avenidas –, justificado pela necessidade de diminuição dos crimes e aumento da segurança pública.

Entretanto, vale destacar que esses mecanismos podem ser usados de forma imprópria, de modo a expulsar os mais pobres de áreas valorizadas ou em processo de revitalização urbana, como parques e praças, influenciando as formas de apropriação do espaço e impedindo que a dinâmica da vida cotidiana urbana se realize pelo encontro dos diferentes, pelo direito de ir e vir e pela interação de pessoas de classes sociais distintas, como veremos a seguir.

BRITTANY GREESON/THE NEW YORK TIMES/FOTOARENA

Sala de acompanhamento das câmeras de vigilância no Centro de Crimes em Tempo Real da polícia de Detroit, nos Estados Unidos. Foto de 2019. Nesse ano, houve um protesto na cidade contra o programa de reconhecimento facial utilizado na rede de câmeras. Esse tipo de monitoramento permanente acarreta uma ressignificação dos espaços e influi nas condições de sociabilidade da população e no distanciamento social em diversos espaços da cidade.

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

Territorialidades no espaço urbano

As diferentes possibilidades de apropriação democrática do espaço urbano se relacionam diretamente com a participação dos habitantes exercendo papel ativo no planejamento e na gestão pública, na ocupação, na transformação e no compartilhamento dos espaços para realização plena da vida em comunidade; com o respeito à pluralidade de identidades políticas e culturais e, portanto, com o exercício do direito à cidade.

Porém, os desafios para efetivar o direito à cidade aumentaram em função da constituição de uma sociedade de consumo em massa e da gradativa expansão da globalização. Nesse contexto, a partir da década de 1970, diferentes territorialidades urbanas foram sendo produzidas em meio aos processos de segregação socioespacial e às diversas transformações culturais, econômicas e políticas. Indivíduos e grupos sociais organizados – em geral, por adolescentes e jovens adultos –, apropriam-se de fragmentos do espaço urbano e procuram atingir os demais, transmitindo uma nova visão de mundo por meio de uma linguagem própria, de referenciais culturais, de modos próprios de agir, de vestir e de se comunicar e por hábitos específicos.

Dessa forma, o sentimento de pertencimento que une as pessoas a determinados grupos faz com que elas busquem expressar simbolismos que consolidem suas respectivas existências materiais nos espaços da cidade, podendo apresentar manifestações culturais e inovações estéticas que marcam suas territorialidades e suas formas de comunicação com os outros (vocabulário específico, preferências musicais etc.).

As manifestações cotidianas ou esporádicas de territorialidade ocorrem em praças, ruas e avenidas, alterando-se algumas vezes em um mesmo dia. Os diferentes grupos sociais podem ser levados a compartilhar ou disputar o espaço com outras formas de manifestação territorial, valendo-se de dinamicidade e mutabilidade. Se há possibilidade de conflitos, em contrapartida, diálogos podem ser estabelecidos, favorecendo, no exercício de suas territorialidades, a construção de regras de convivência e limites para o uso dos espaços da cidade pelos membros dos diferentes grupos sociais.

Em síntese, conhecidos como "tribos urbanas", esses grupos procuram fazer valer o direito à cidade. Eles contribuem para a produção do espaço e do modo de vida urbanos com suas práticas cotidianas e esporádicas, que devem ser respeitadas uma vez que o direito à diferença é uma condição essencial para o desenvolvimento de sociedades democráticas.

Observe no mapa a seguir exemplos de territorialidades de tribos urbanas.

CAMPINA GRANDE (PARAÍBA): TRIBOS URBANAS – 2011

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: SANTOS, S. S. *Tribos urbanas*: apropriações e formas de uso do espaço urbano no município de Campina Grande (PB). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011. p. 49.

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

MODERNA

O relatório citado foi publicado pelo Instituto Texas A&M de Transportes e está disponível em: <https://static.tti.tamu.edu/tti.tamu.edu/documents/mobility-report-2019.pdf> Acesso em: 6 jul. 2020.

Mobilidade urbana e o direito à liberdade de locomoção

Apesar do direito à locomoção estar garantido no artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os principais problemas urbanos na atualidade se relacionam às desigualdades e às dificuldades de mobilidade urbana em vários lugares do mundo, que causam danos à saúde das pessoas e ao desenvolvimento econômico.

De acordo com o Relatório de Mobilidade Urbana publicado pelo Instituto Texas A&M de Transportes em 2019, a situação da mobilidade urbana nos Estados Unidos, por exemplo, é extremamente grave. Os resultados apontam que, em 2017, os congestionamentos nas principais cidades do país resultou no gasto de milhões de horas de viagens dos cidadãos e na elevação do consumo de mais de 3 bilhões de galões extras de combustíveis.

Em vários países da América Latina, a mobilidade urbana também apresenta sérios problemas. Os congestionamentos diários expõem a população à grande quantidade de poluentes e o tempo gasto nas viagens diárias limita o tempo que as pessoas poderiam se dedicar ao descanso, educação e interação social.

No Brasil, as principais cidades também convivem com graves dificuldades desse tipo, decorrentes de falta de infraestrutura viária que viabilize os deslocamentos rápidos, ausência de transporte público de qualidade para atender a demanda da população e estímulo excessivo ao uso do transporte individual.

Historicamente, não houve no país investimentos suficientes em obras de infraestrutura viária para resolver os problemas de deslocamento que cresciam junto com a própria metropolização. Porém, com a criação da Lei nº 12.587/2012, foi instituída a Política Nacional de Mobilidade Urbana visando ampliar o entendimento sobre os problemas de mobilidade urbana no Brasil e criar mecanismos que diversifiquem e ampliem os modais de transporte de pessoas e cargas, apresentando, ao mesmo tempo, soluções de acessibilidade para as pessoas.

Além dessa política, algumas cidades no Brasil e no mundo procuram investir na expansão da malha cicloviária para estimular o uso de bicicletas e diminuir o tráfego de automóveis. Entre os anos de 2014 e 2018, ocorreu um crescimento de 133% dessa malha, que passou de 1.414 km para 3.291 km.

Outras medidas visando mitigar o problema da mobilidade urbana no mundo são: criação de vagões de trens urbanos para transporte de bicicletas, articulando esses modais; implantação de transporte público por teleféricos, visando atender quem mora em morros, como em Medellín, na Colômbia; e a construção de estacionamentos gratuitos em diferentes áreas das cidades para articular o deslocamento por transporte individual e coletivo.

Observe a seguir o quadro percentual comparativo de quilômetros percorridos por tipo de transporte motorizado de passageiros entre dois grupos de países.

Dica de *site*

Mobilize

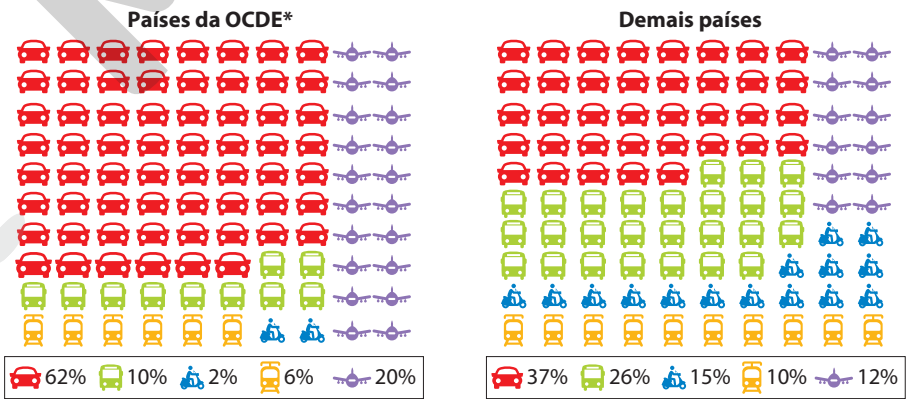
<https://www.mobilize.org.br/>

Esse *site* traz diversas informações sobre os problemas de mobilidade urbana e apresenta propostas sustentáveis para contemplar essa questão.

Explore

Quais são as semelhanças e as diferenças entre as porcentagens de quilômetros percorridos nos diferentes modais de transporte de passageiros em países da OCDE e nos demais países do mundo?

MUNDO: PROPORÇÃO DE QUILÔMETROS PERCORRIDOS POR MODALIDADE DE TRANSPORTE MOTORIZADO DE PASSAGEIROS (EM %) – 2015



Fonte: SLOCAT. *Transport and climate change global status report 2018*. Disponível em: <http://www.slocat.net/wp-content/uploads/legacy/slocat_transport-and-climate-change-2018-web.pdf> p. 28. Acesso em: 6 jul. 2020.

* OCDE: a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico é uma entidade fundada por países desenvolvidos (daí decorre sua imagem histórica de "clube dos países ricos") com o objetivo de estabelecer padrões comuns de políticas públicas entre eles. Atualmente, é integrada por 36 países.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ERICSON GUILHERME LUCIANO
MODERNA

Cidade e natureza

A relação entre as sociedades e a natureza apresentou, ao longo do tempo, diversas características marcadas por especificidades históricas. Com o advento e a difusão da industrialização e a intensificação da urbanização, nos séculos XVIII e XIX, a concepção de natureza foi sendo ressignificada, uma vez que os processos produtivos industriais e o acelerado crescimento populacional passaram a gerar impactos sociais e ambientais bastante negativos.

Ao longo do tempo, o processo de urbanização causou grande desmatamento para a construção de vias e edificações e a intensificação da emissão de poluentes atmosféricos, gerados pelas fábricas e pelo tráfego crescente de automóveis, ocasionando a intensiva modificação da cobertura do solo urbano. Houve aumento também da produção e do descarte de resíduos sólidos e líquidos, muitas vezes sem destinação adequada, além da elevação da ocupação de áreas impróprias para habitação.

Nesse cenário, em meados do século XIX, surgiram movimentos na arquitetura e no urbanismo propondo um novo ordenamento urbano, cujas reformas conciliassem paisagismo e ocupação humana com base na construção de "espaços naturais" na malha urbana. Um exemplo disso foi a criação do Central Park, na cidade de Nova York.

Diante dessa tendência, que se replicou em muitas cidades, é importante retomarmos as discussões sobre a produção do espaço urbano e sua relação com as formas de apropriação da natureza, já que há uma relação intrínseca entre esses processos. Vimos no início do capítulo que o urbanismo, como campo de conhecimento, se desenvolveu voltado para a compreensão, a regulação e o planejamento do crescimento urbano, e que, ao longo do tempo, seus preceitos expressaram diferentes visões sobre a cidade.

Atualmente, experiências de **urbanismo ecológico** ainda são desenvolvidas com o intuito de remodelar as cidades e a ocupação urbana, incorporando os elementos naturais como bases para uma nova forma de estruturação dos espaços públicos e sociabilidade, e não apenas como instrumentos estéticos de embelezamento. Ainda assim, é preciso refletir criticamente acerca da gravidade da **crise ambiental**, que vem se ampliando a partir de meados do século XX, e do fato de que tudo que se relaciona à natureza costuma ser entendido como um "recurso" a ser utilizado e rentabilizado pelas sociedades.

Cidades sustentáveis

Muitas vezes, divulgam-se notícias que colocam as cidades como "vítimas" de desastres ambientais em momentos como os de deslizamento de encostas causados por chuvas intensas, transbordamento de rios inundando as áreas adjacentes impermeabilizadas pela construção de vias, ou quando ocorre um furacão, e as cidades litorâneas são destruídas pelos fortes ventos e pela água.

Pouco se discute, porém, sobre a relação entre a forma como o espaço das cidades é produzido e os fenômenos mencionados, uma vez que a malha urbana cresce e se expande por áreas que deveriam ser preservadas em respeito às dinâmicas naturais.

No entanto, longe de uma visão passiva da cidade, a agenda mundial baseada na consolidação gradativa do direito à cidade vem pautando novos instrumentos de gestão e perspectivas de governança que integram condicionantes sociais e econômicos, já estudados no capítulo, além da questão ambiental urbana, tema do infográfico a seguir.

A ilustração esquemática abaixo sintetiza os principais desafios de cada pilar que sustenta as cidades contemporâneas.

PILARES PARA ATINGIR A SUSTENTABILIDADE DAS CIDADES

ERICSON GUILHERME LUCIANO

CIDADES SUSTENTÁVEIS

Desenvolvimento social	Desenvolvimento econômico	Gestão ambiental	Governança urbana
• Educação e saúde; • Alimentação e nutrição; • Casas e prédios sustentáveis; • Água e saneamento; • Transporte público sustentável.	• Crescimento produtivo sustentável; • Criação de empregos decentes; • Produção e distribuição de energia renovável; • Pesquisa tecnológica e inovação.	• Gestão do solo e de áreas florestais; • Eficiência energética; • Gestão hídrica; • Conservação da qualidade do ar; • Adaptação e mitigação dos efeitos das mudanças climáticas.	• Planejamento e descentralização; • Redução de desigualdades; • Fortalecimento de direitos civis e políticos; • Suporte às inter-relações locais, regionais, nacionais e globais.

Fonte: ONU. *World cities report 2016*: urbanization and development – Emerging futures. Disponível em: <https://unhabitat.org/world-cities-report>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Reflita

Quais impactos ambientais estão diretamente associados ao crescimento acelerado das cidades? Em sua opinião, o que poderia ser feito para que a população urbana nos mais diversos contextos geográficos se tornasse menos vulnerável a esses impactos? Converse sobre isso com os colegas.

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

MODERNA

Infográfico

URBANIZAÇÃO, POLUIÇÃO E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS

As cidades são responsáveis por cerca de 2/3 da demanda global por energia. Em decorrência disso, estima-se que 75% das emissões de poluentes atmosféricos sejam provenientes de áreas urbanas – responsáveis por 80% do PIB mundial. A seguir, confira os principais fenômenos relacionados às condições ambientais urbanas.

Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT206)

Poluição atmosférica

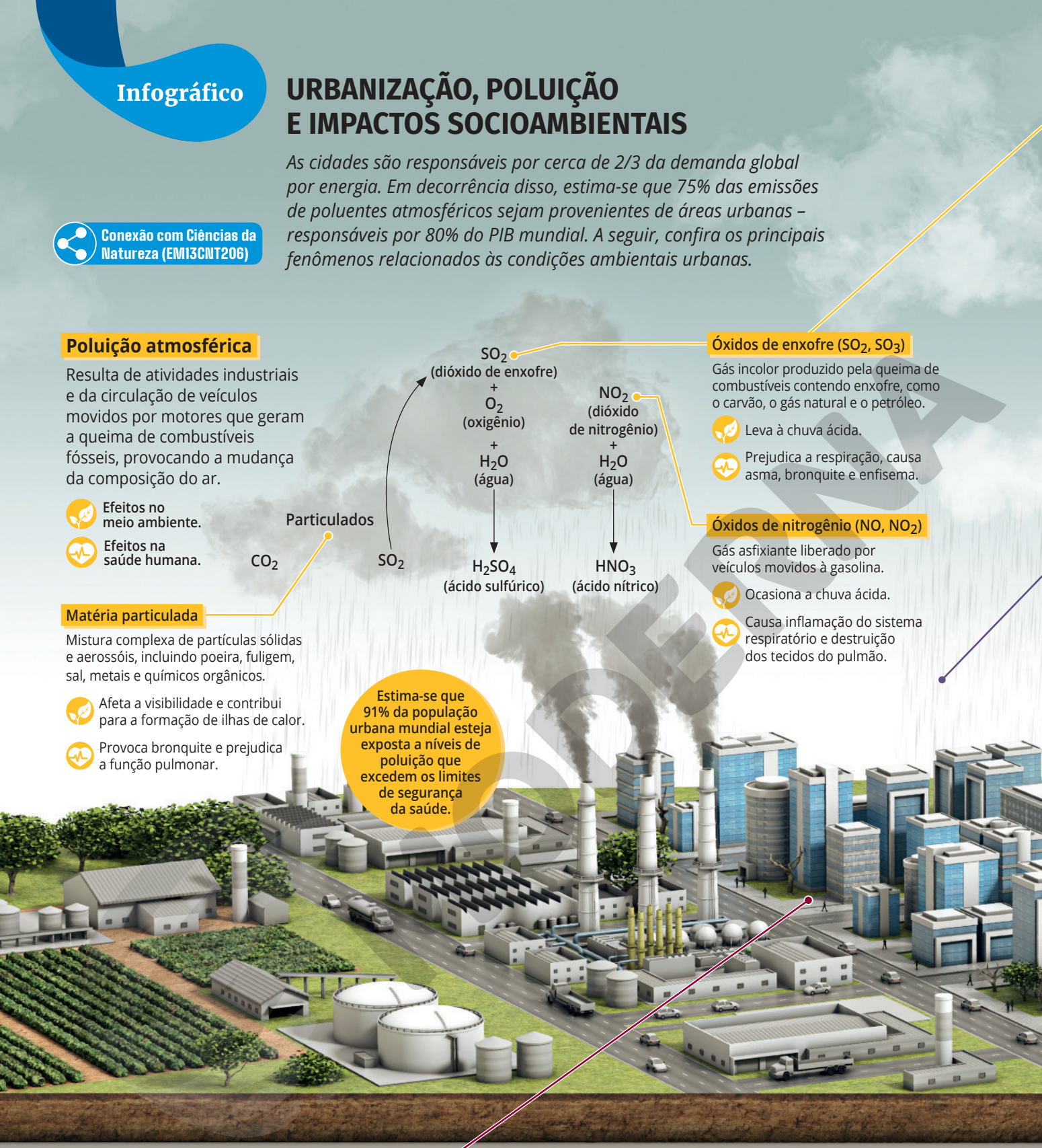
Resulta de atividades industriais e da circulação de veículos movidos por motores que geram a queima de combustíveis fósseis, provocando a mudança da composição do ar.

- Efeitos no meio ambiente.
- Efeitos na saúde humana.

Matéria particulada

Mistura complexa de partículas sólidas e aerossóis, incluindo poeira, fuligem, sal, metais e químicos orgânicos.

- Afeta a visibilidade e contribui para a formação de ilhas de calor.
- Provoca bronquite e prejudica a função pulmonar.



Estima-se que 91% da população urbana mundial esteja exposta a níveis de poluição que excedem os limites de segurança da saúde.

Óxidos de enxofre (SO_2, SO_3)

Gás incolor produzido pela queima de combustíveis contendo enxofre, como o carvão, o gás natural e o petróleo.

- Leva à chuva ácida.
- Prejudica a respiração, causa asma, bronquite e enfisema.

Óxidos de nitrogênio (NO, NO_2)

Gás asfixiante liberado por veículos movidos à gasolina.

- Ocasiona a chuva ácida.
- Causa inflamação do sistema respiratório e destruição dos tecidos do pulmão.

Ilha de calor

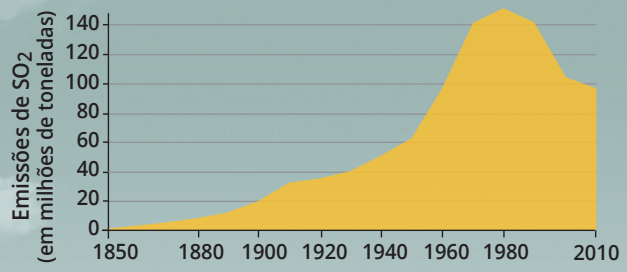
Fenômeno típico dos **microclimas urbanos**, as ilhas de calor correspondem ao aumento da temperatura nas áreas centrais de uma cidade em comparação com áreas mais afastadas. Assim, no núcleo urbano principal, as temperaturas podem ser de 1 a 3 °C mais altas que no entorno, gerando sensação de abafamento e mal-estar.

Microclima urbano

Caracteriza-se por condições climáticas locais decorrentes das formas de ocupação urbana, como a verticalização e a alta impermeabilização do solo, que provocam anomalias na circulação atmosférica local, e as alterações na composição do ar, em razão da alta emissão de gases e particulados. Além disso, os microclimas urbanos também podem ser influenciados por barreiras de relevo e pela proximidade a extensos corpos-d'água ou a áreas florestais.

MODERNA

Mundo: emissões de SO_2 – 1850-2010



O declínio nas emissões globais de dióxido sulfúrico a partir de 1980 está relacionado ao aumento da conscientização sobre os efeitos negativos da poluição atmosférica, o que influenciou a criação de legislação ambiental internacional e nacional regulando as emissões, primeiramente na Europa e na América do Norte.

Questões

Responda no caderno.

1. De que modo os problemas ambientais urbanos afetam a relação da população com o ambiente?
2. A qual processo histórico podemos associar o forte crescimento das emissões de dióxido sulfúrico (SO_2), verificado entre 1850 e 1980?
3. Imagine que você faz parte da equipe de planejamento urbano de uma cidade que apresenta esses problemas ambientais decorrentes da intensa urbanização. Quais medidas e ações você proporia para contorná-los?

ILUSTRAÇÃO E GRÁFICO: JONATAN SARMENTO

Chuva ácida

Apesar de as águas da chuva serem naturalmente ácidas, o forte aumento da emissão de óxidos de nitrogênio e de enxofre na atmosfera provoca a elevação dos índices de acidez das precipitações, acarretando a acidificação das águas de rios e lagos.

Ao atingir folhas e brotos, por exemplo, essas precipitações causam danos na vegetação, provocando fenômenos como os "paliteiros" (árvores quase completamente desfolhadas).

Sustentabilidade ambiental urbana

Algumas medidas adotadas por diversas cidades no mundo buscando mitigar problemas ambientais urbanos são: investimentos em energias renováveis, transporte público eficiente, ciclovias, despoluição de rios e ampliação da cobertura vegetal e do saneamento ambiental.

Além da acidificação das águas em área urbana, prejudicando a fauna e a flora, há ainda o desafio da contaminação hídrica por despejo de esgoto sanitário e depósito irregular de resíduos, que também acarretam problemas à saúde humana.

Representação sem escala para fins didáticos.

Fontes: CHRISTOPHERSON, R. W.; BIRKELAND, G. H. *Geossistemas:* uma introdução à geografia física. 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2017. p. 102; BARSANO, P. R. *Meio ambiente:* guia prático e didático. 3. ed. São Paulo: Érica, 2019. p. 77; TUCCI, Carlos E. M. Águas urbanas. *Estud. av.*, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 97-112, 2008; OUR WORLD IN DATA. *Global SO_2 emissions*. Disponível em: <https://ourworldindata.org/grapher/global-so-emissions>; AAS, Wenche and others. Global and regional trends of atmospheric sulfur. *Scientific reports.* vol, 9. jan. 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6353995>; REN21. *Renewables in cities 2019 global status report*. Paris: REN21 Secretariat, 2019. p. 19 e 38. Acessos em: 25 ago. 2020.

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

O conceito de função social da cidade incorpora a organização do espaço físico como fruto da regulação social, isto é, a cidade deve contemplar todos os seus moradores e não somente aqueles que estão no mercado formal da produção capitalista da cidade. A tradição dos códigos de edificação, uso e ocupação do solo no Brasil sempre partiu do pressuposto de que a cidade não tem divisões entre os incluídos e os excluídos socialmente.

QUINTO JR., L. P. Nova legislação urbana e os velhos fantasmas. *Estudos Avançados* (USP), n. 47, 2003 (adaptado).

Uma política governamental que contribui para viabilizar a função social da cidade, nos moldes indicados no texto, é a

a) qualificação de serviços públicos em bairros periféricos.
b) implantação de centros comerciais em eixos rodoviários.
c) proibição de construções residenciais em regiões íngremes.
d) disseminação de equipamentos culturais em locais turísticos.
e) desregulamentação do setor imobiliário em áreas favelizadas.

2. Leia a letra da canção abaixo e faça o que se pede.

"[...]
Olha meu povo nas favelas e vai perceber
Daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e o tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
Eufóricos brinquedos eletrônicos
Automaticamente eu imagino
A molecada lá da área como é que tá
Provavelmente correndo pra lá e pra cá
Jogando bola descalços nas ruas de terra
É, brincam do jeito que dá
Gritando palavrão é o jeito deles
Eles não têm *videogame* às vezes nem televisão
Mas todos eles têm São Cosme e São Damião
A única proteção. [...]
Eles também gostariam de ter bicicletas
De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
Gostam de ir ao parque e se divertir
E que alguém os ensinasse a dirigir
Mas eles só querem paz e mesmo assim é um sonho
Fim de semana no Parque Santo Antônio.
[...]"

BROWN, Mano. Fim de semana no parque. *Raio-X do Brasil*. São Paulo: Boogie Naipe, 1993.

a) Reflita e debata com os colegas sobre as questões a seguir: de que maneira a acentuada concentração de renda se materializa no espaço urbano? As oportunidades de cultura e lazer são iguais para todos?
b) Investigue exemplos de movimentos de lazer e cultura desenvolvidos no Brasil e no mundo que procuram estimular a inclusão social e o acesso à cultura nas periferias urbanas.

3. Analise as charges a seguir e responda às questões propostas.

© BRUNO GALVÃO

Charge de Bruno Galvão, 2014.

© ANGELI/FOLHA DE S. PAULO, 09.10.2003/FOTOARENA

- Bem, pegue a escadinha e ande até encontrar um lixão, à esquerda vai pro Caribe e à direita vai dar na África!

Charge de Angeli, 2003.

© IVAN CABRAL

Charge de Ivan Cabral, 2015.

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

MODELO

a) As charges representam que tipos de problemas sociais urbanos?

b) É possível identificar esses problemas sociais no lugar em que você vive? Em caso afirmativo, caracterize-os relatando a situação enfrentada pela população local.

c) Quais ações do poder público podem ser aplicadas para minimizar esses problemas?

4. Um dos principais problemas urbanos é a desigualdade socioespacial associada à mobilidade. Nas periferias moram as pessoas com menor renda, que se deslocam diariamente em direção à área central, seja para trabalhar e/ou estudar. Quanto mais distante estiver a periferia do centro, maior é o tempo gasto por essas pessoas no deslocamento. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo, segundo uma pesquisa do Metrô, o tempo médio das viagens em coletivo é de 67 minutos, totalizando uma média diária de duas horas e quatorze minutos, um tempo longo da jornada diária dos paulistanos.

Imagine que o prefeito da capital paulista tenha reunido seus secretários para criar um plano estratégico que diminua o tempo que os habitantes da cidade gastam diariamente no deslocamento.

Organize-se em grupos de 5 integrantes para realizar o que se propõe a seguir.

I. Cada grupo deverá representar um conjunto de secretários encarregados de traçar planos para atender à expectativa do prefeito em suas respectivas secretarias: de Infraestrutura Urbana e Obras; de Desenvolvimento Econômico e Trabalho; de Mobilidade e Transportes; de Habitação; e da Fazenda.

II. Cada membro será um dos secretários e deverá pesquisar as atribuições de sua função para simular seu papel no projeto.

III. Os secretários devem considerar três variáveis:

- **1ª variável:** A renda da população que habita o centro, seu entorno e as periferias, conforme dados disponíveis em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/14.162/4964> (acesso em: 6 jul. 2020).
- **2ª variável:** O preço dos aluguéis. Nas periferias da capital, o preço médio do aluguel de um apartamento de 2 dormitórios é de R$ 700,00, enquanto nos bairros do entorno do centro, o valor do aluguel de um apartamento de 2 dormitórios é de R$ 4.000,00.
- **3ª variável:** O custo do transporte coletivo, que é R$ 4,40 (dado de 2020).

IV. Os grupos podem pesquisar medidas reais já tomadas em outros municípios e incorporá-las ao seu projeto levando em conta as especificidades da cidade de São Paulo.

As propostas devem focar no aumento da qualidade de vida da população, considerando as realidades existentes, como a rede de transportes instalada e seus custos e a ocupação urbana que apresenta o componente de segregação socioespacial.

Debate

Conexão com Linguagens (EM13LGG303)

5. No final do século XX, o Orçamento Participativo (OP) foi uma modalidade de participação social na produção e na organização do espaço urbano. Várias cidades no Brasil vivenciaram essa experiência urbana de diferentes maneiras.

Leia o texto do geógrafo Marcelo Lopes de Souza, intitulado *Os orçamentos participativos e sua espacialidade: uma agenda de pesquisa*, disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/360/0> (acesso em: 4 jul. 2020) e anote as informações principais.

Depois, em data agendada pelo professor, participe de um seminário para debater com a turma as seguintes questões:

- Por que o autor atesta que os OPs foram experiências importantes na vida política dos brasileiros?
- Quais foram as características dos Orçamentos de governos entre as décadas de 1930 e 1960?
- O que foi o *Planning, Programming and Budgeting System* (PPBS), que ficou conhecido no Brasil como orçamento-programa? Quais foram as principais críticas feitas a esse tipo de orçamento?
- Cite pontos positivos levantados pelo autor em relação ao orçamento participativo.
- O autor aponta questões que não têm sido bem contempladas nas práticas de OP. Que questões são essas? Comentem cada uma delas.

Pesquisa

6. Entre as cidades brasileiras que se destacaram na adoção do Orçamento Participativo estão Porto Alegre e Belo Horizonte. Assim, depois do seminário, o professor dividirá a turma em dois grupos para que realizem uma pesquisa do tipo **estudo de caso** sobre cada uma dessas experiências. O grupo A ficará responsável por estudar o caso de Porto Alegre e o grupo B, o de Belo Horizonte. Na aula definida pelo professor, cada grupo deverá expor os resultados, identificando semelhanças e diferenças entre essas duas experiências.

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

MODERNA

CAPÍTULO

7 Preconceito, discriminação e violência

TOMAZ SILVA/AGÊNCIA BRASIL

Manifestação no Rio de Janeiro no Dia Internacional do Orgulho LGBTQ+, comemorado em 28 de junho. Foto de 2014.

Conversa inicial

O debate sobre direitos humanos perpassa o entendimento de condutas sociais movidas por discriminação, preconceito, estereótipo e alguns tipos de violência, como a intolerância, os crimes de ódio e o *bullying*, que estão presentes em nosso cotidiano e que requerem discussão permanente. Algumas dessas condutas muitas vezes são naturalizadas, apesar da desarmonia e do desequilíbrio que produzem no convívio entre as pessoas, e estão relacionadas à diversidade e à desigualdade sociais. A compreensão dessas relações é necessária para promover a construção de um mundo mais tolerante, em que haja solidariedade, igualdade e respeito às diferenças.

Para defender seus direitos e a liberdade de se expressar, pessoas do grupo LGBTQ+ (sigla de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais,Transexuais e outras formas de representação sexual), indígenas, negros, mulheres e membros de outros grupos discriminados fazem-se ouvir por diversos meios. Um desses meios é a realização de manifestações como a retratada na imagem.

1. Observe a imagem. Que relação pode ser feita entre a manifestação e o lema da faixa que aparece no centro da foto?
2. Em sua opinião, por que ocorrem situações de discriminação por cor da pele, orientação sexual, origem ou religião?
3. Muitas vezes pessoas são julgadas pela forma como se vestem, se comportam, penteiam os cabelos etc., como se houvesse um padrão para se apresentar diante da sociedade. Por que isso acontece?

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

1. Discriminação e preconceito

A cultura humana esteve ligada muitas vezes às condutas de discriminação e de preconceito entre grupos sociais.

A **discriminação** está presente em uma atitude de reprovação, mesmo que implícita, diante de uma característica específica. Uma pessoa pode ser discriminada por causa da cor de sua pele, de seu gênero, de sua orientação sexual, de sua nacionalidade, de sua religião, de sua situação social, de suas convicções políticas etc. As manifestações discriminatórias implicam a quebra do princípio de igualdade, porque são realizadas com o objetivo de excluir, distinguir, restringir e demonstrar um sentimento de preferência e seletividade no contato social.

O **preconceito**, por sua vez, é um juízo preconcebido e manifestado pela atitude discriminatória diante de pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. Por ser uma ideia superficial e antecipada, não tem fundamento lógico ou crítico. É a generalização sobre uma experiência pessoal ou imposta por um contexto social que, geralmente, conduz à intolerância. Nem sempre a atitude preconceituosa é apenas pessoal; muitas vezes, faz parte de uma construção cultural, que se estabelece, por exemplo, quando um grupo se considera superior aos demais e submete outro grupo, que, por sua vez, acaba incorporando algumas das visões negativas sobre si mesmo.

A razão para que essas condutas ocorram muitas vezes está relacionada à falta de compreensão e reconhecimento do outro, sobretudo, na convivência com a **diversidade social** – que compreende as diferenças de raça, gênero, etnia, cultura e geração, no processo histórico de cada grupo –, e a processos de exclusão e desigualdade social. Esses são decorrentes dos diferentes níveis de acesso e usufruto de bens, como riqueza e conhecimento, e têm vinculação direta com a forma como os indivíduos estabelecem as relações sociais.

É importante relacionar esses conceitos e perceber que, em muitos casos, as diferenças são usadas para justificar e manter ações de discriminação e preconceito. Os cientistas sociais estudam essas relações a fim de produzir conhecimento para a implantação de medidas destinadas a corrigir as desigualdades sociais e promover a justiça, a tolerância e a equidade na distribuição dos bens sociais. Conforme visto no *Capítulo 2*, **equidade** é a adaptação de regras a diferentes situações, com base na noção de justiça, a fim de suprimir as desigualdades, que leva em consideração as diferenças sociais, regionais e culturais (entre elas, a de gênero, étnica, geracional etc.).

Na convivência social, pode haver situações de assimilação ou de rejeição do outro. Se houver o reconhecimento da diferença, o sujeito pode internalizá-la, conviver com ela e promover trocas culturais, ou seja, exercer a **alteridade**, que se refere ao reconhecimento do outro e à compreensão de que as pessoas pensam, agem e entendem subjetivamente o mundo, de maneira própria. O reconhecimento da alteridade pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equilibrada e tolerante, na qual as pessoas respeitem as singularidades das outras. A falta de respeito à alteridade produz atitudes de incompreensão do outro, que, por não ser reconhecido como igual, é afastado da convivência social e inferiorizado.

Um exemplo de desigualdade de gênero é a baixa representatividade política das mulheres. Até o início do século XX, o voto, na quase totalidade dos países, era um direito exclusivo dos homens. No Brasil, por exemplo, o voto feminino só foi reconhecido em 1932.

Dica de filme

Revolução em Dagenham

Direção: Nigel Cole.
País: Reino Unido.
Ano: 2011.
Duração: 113 min.

O filme conta a história de um grupo de mulheres que luta pela melhoria salarial em uma fábrica onde trabalham, em Dagenham, em Londres, na Inglaterra. Elas vivenciam uma rotina desgastante, atrelada a condições precárias e longas jornadas. As mudanças ocorrem quando se inicia, em 1968, um movimento, liderado por Rita O'Grady (personagem principal, que reivindica os direitos das mulheres e o fim da discriminação sexual).

ELISEU DIAS/AGÊNCIA PARÁ

Manifestação no Dia Internacional da Mulher, em Belém, Pará. Foto de 2015. A luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres ocorre há mais de um século.

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

MODERNA

Estereótipo e estigma

O jornalista estadunidense Walter Lippmann (1889-1974), no século XX, dedicou-se a compreender os **estereótipos**. Ele usou esse termo para se referir ao conjunto de características atribuídas a determinado grupo social com base em aspectos típicos que o simplificam e são empregados como forma de interpretação da realidade. O termo não tem necessariamente a conotação negativa presente no senso comum.

As pessoas, em geral, desenvolvem um sistema de valores e referências que as ajuda a se inserir na complexidade das relações sociais. Com isso, podem desenvolver uma visão parcial e simplificada de determinados grupos. É comum, por exemplo, atribuírem estereótipos a habitantes de outras regiões ou países, como se todos tivessem características parecidas e definidoras de sua aparência e caráter. São baseadas nessa lógica reducionista afirmações como: "os japoneses são muito inteligentes", "os alemães são muito disciplinados e organizados no trabalho", "os italianos falam alto e são muito animados" ou, para citar uma visão estereotipada dos brasileiros, "todo brasileiro gosta de samba e futebol".

Lippmann desenvolveu o conceito de estereótipo para analisar a forma como os meios de comunicação realizavam a cobertura jornalística de acontecimentos cotidianos. De acordo com ele, os profissionais de comunicação empregavam estereótipos ao retratar grupos sociais com base em ideias fixas preconcebidas, que eram aplicadas pelos usuários dos meios de comunicação para construir suas imagens mentais sobre a realidade. Dessa forma, o público passava a elaborar opiniões sobre determinados temas de acordo com os estereótipos criados pelos meios de comunicação.

Pesquisas no campo da psicologia social aprofundaram o conceito de Lippmann e mostraram que o estereótipo pode ter funções positivas e negativas. Por exemplo, as imagens generalizadas auxiliam na orientação das relações sociais ao dar sentido inicial a algo para posterior aprofundamento. Os estereótipos também podem reforçar a identidade do grupo, servindo como definidor do que ele representa para outros grupos.

As imagens mentais que criam e reforçam os estereótipos sobre determinados grupos sociais podem ser negativas, a ponto de gerar estigmatização e, consequentemente, preconceito. Além disso, podem estimular o conformismo: o indivíduo que não consegue se inserir no grupo social acaba aceitando os estereótipos que lhe são atribuídos como forma de se adequar às regras e buscar partilhar vantagens sociais, como prestígio ou *status*.

O cientista social canadense Erving Goffman (1922-1982) analisou a questão do **estigma** pela ótica da identidade social. Segundo ele, pode-se estigmatizar um grupo ao categorizá-lo como componente de um grau social inferior, relacionando-o com noções preestabelecidas, preconceitos e estereótipos. Essa categorização passa a ser naturalizada pela ideia de que o grupo que a elaborou faz parte da "normalidade", enquanto o grupo estigmatizado aceita posições inferiores de *status* social por causa da internalização que lhe é imposta.

Como consequência, aos grupos socialmente estigmatizados, como os de negros, indígenas, quilombolas, imigrantes e pessoas em situação de pobreza, são negados direitos e oportunidades. Conhecer e compreender a cultura e os valores dos grupos estigmatizados e identificar as causas sociais, econômicas e políticas que os colocaram no patamar social em que se encontram, por condições que lhes foram impostas, é a melhor forma de combater o estigma.

Explore

A que conceito estudado no capítulo corresponde a mensagem da tirinha? De que forma esse conceito se expressa na fala do personagem Armandinho?

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.

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

MODERNA

NELSON ALMEIDA/AFP VIA GETTY IMAGES

Manifestação contra a violência à população negra na Avenida Paulista, município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2020. Os negros sofrem violência e preconceito no Brasil e em outras partes do mundo de forma sistemática. Em 2020, a morte do cidadão negro George Floyd por asfixia mecânica em uma abordagem policial, em Mineápolis, nos Estados Unidos, impulsionou, nas redes sociais, a *tag* #BlackLivesMatter ("Vidas negras importam"), criada em 2013 contra o racismo e a violência a essa população. O movimento se estendeu por vários países, incluindo o Brasil.

Racismo

Além de *estereótipo* e *estigma*, há um termo que, no fim do século XVIII, deu origem a diversas teorias e políticas discriminatórias: raça. A palavra foi usada para demarcar os diferentes grupos humanos por meio da classificação das características físicas, sobretudo a cor da pele, associadas a supostos traços de personalidade e comportamento.

O primeiro a propor essa classificação falsamente científica foi o médico suíço Carlos Lineu (1707-1778), que dividiu a espécie humana em cinco subespécies: a dos europeus, a dos asiáticos, a dos americanos, a dos africanos e a dos "monstros". Assim, a morfologia (conjunto das características físicas de cada grupo) era associada ao comportamento e ao tipo de cultura, como se a cor da pele, a estatura e outros atributos definissem a personalidade de cada povo. Posteriormente, o francês Arthur de Gobineau (1816-1882), por exemplo, publicou o *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* em 1855, defendendo a ideia de que a questão étnica seria responsável pelo declínio de civilizações, pois ao misturar-se com outras, uma civilização se tornava degenerada e levaria essa civilização ao declínio.

Essa pressuposição teórica de que haveriam raças superiores a outras foi usada, sobretudo até os anos 1950, para justificar a discriminação, a segregação e o extermínio de seres humanos. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi empregada para justificar o genocídio de milhões de judeus, ciganos e integrantes de outros grupos étnicos pelo regime nazista alemão.

Entre as décadas de 1960 e 1990, porém, muitas pesquisas no ramo da biologia – entre elas, a pesquisa *Os homens e seus genes*, publicada em 1995 pelo francês Albert Jacquard (1925-2013) – provaram que há mais diversidade genética em membros de uma mesma população do que entre integrantes de populações diferentes. Isso significa que, do ponto de vista da ciência biológica, não há diferenças biológicas entre um inuíte (indígena originário de regiões no entorno do Círculo Polar Ártico), um africano, um europeu ou um latino-americano que garantam qualquer separação ou classificação na qual um possa ser considerado inferior ou superior ao outro.

A ciência provou, portanto, que o conceito de raça não tem fundamento biológico e que todas as desigualdades entre os seres humanos resultam da discriminação construída política e historicamente – do racismo –, isto é, do uso do conceito de raça para justificar a desigualdade, a violência e a segregação de determinados grupos.

Apesar disso, entretanto, o racismo continua presente nas relações sociais. Pessoas racistas classificam outras por características físicas, como tipo de cabelo, cor da pele ou formato do rosto. Com isso, vinculam qualidades morais e culturais a indivíduos que compartilham semelhanças físicas. Além disso, os racistas divulgam a ideia preconceituosa de que algumas "raças" são melhores e outras piores, criando formas de comparação e hierarquização dos grupos sociais. Os racistas atribuem a si mesmos uma superioridade que julgam ser justificável por suas características culturais, morais, intelectuais ou físicas.

Dica de filme

Doze anos de escravidão

Direção: Steve McQueen.
País: Estados Unidos.
Ano: 2014.
Duração: 133 min.
Em 1841, um homem negro livre, que vive com a família, aceita trabalhar em outra cidade. Lá, é sequestrado, acorrentado e vendido como escravo para dois senhores de terra, que exploram seus serviços durante doze anos, nos quais ele sofre humilhações físicas e emocionais.

Reflita

Você já deve ter visto notícias sobre abusos e injustiças relacionados ao preconceito contra pessoas ou grupos por diversas razões (étnicas, religiosas, culturais etc.), que afetam os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988. Por que isso acontece? Que exemplos divulgados em noticiários poderiam ser citados e de que forma esses atos poderiam ser combatidos?

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

MODERNA

2. Minorias sociais e ações afirmativas

A visão estereotipada sobre um grupo social pode levar ao preconceito e, consequentemente, a ações hostis, como a expressão de opiniões negativas, a adoção de medidas discriminatórias, a agressão física, a perseguição e o extermínio.

São alvos de grande parte das atitudes preconceituosas e discriminatórias as chamadas **minorias sociais**, que apresentam desvantagem social em relação à totalidade da sociedade. Nas ciências sociais, o termo minoria não diz respeito à inferioridade numérica, mas à desigualdade gerada pela discriminação sistemática. Mesmo compondo grande parte da população mundial, indígenas, negros, idosos, imigrantes e mulheres são considerados minorias, por ocuparem posições subalternas na sociedade, por razões econômicas, históricas, sociais, raciais, étnicas, de origem, geracionais ou de gênero. Por isso, interessa aos sociólogos pesquisar os diversos fatores que produzem esses fenômenos.

A discriminação pode atingir níveis de aprofundamento – tolerados ou não socialmente – que afrontam o sentido de humanidade. A criação de páginas na internet com ataques a manifestações organizadas em defesa da diversidade de orientação sexual (como a Parada do Orgulho LGBTQ+, que ocorre todos os anos em várias cidades brasileiras, retratada na imagem de abertura do capítulo) ou a perseguição e a agressão a homossexuais são atitudes condenáveis e consideradas criminosas em muitos países.

Há minorias que reivindicam independência territorial, religiosa, cultural ou política, como nos casos dos bascos e dos palestinos, por exemplo, que buscam o reconhecimento de seus territórios para constituirem-se enquanto nação.

Condições históricas afetam minorias, como a população indígena da América, que foi vítima dos processos sociais iniciados na colonização, em que suas terras e seus recursos foram tomados por não indígenas. A população negra, por sua vez, foi levada a uma condição socioeconômica subalterna desde o período da escravidão, e os reflexos desse sistema ainda permanecem no Brasil mais de um século depois de sua abolição.

As desigualdades que afetam esses grupos podem ser atenuadas por meio da construção de ações políticas e jurídicas que garantam o acesso a determinados recursos. São as denominadas **ações afirmativas**, isto é, programas ou políticas específicas, por exemplo, de disponibilização de vagas em concursos públicos, vestibulares e emprego destinadas a esses grupos. De acordo com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012), por exemplo, devem ser oferecidas cotas para negros, indígenas e pessoas de origem social desfavorecida em universidades públicas. São também beneficiadas por programas desse tipo as pessoas com deficiência. A oferta de vagas de trabalho para pessoas com deficiência física é definida pela Lei nº 8.213, de 1991.

Dica de livro

As cores da desigualdade

Danielle Cireno Fernandes e Diogo Henrique Helal (org.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

Esse livro é uma coletânea de artigos sobre as dificuldades enfrentadas pela população negra para se inserir no mercado de trabalho e, principalmente, para alcançar posições de maior prestígio e remuneração.

Leis de amparo a grupos sociais desfavorecidos

O artigo 93 da Lei nº 8.213, de 1991, determina:

> "A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:
>
> I – até 200 empregados – 2%;
>
> II – de 201 a 500 – 3%;
>
> III – de 501 a 1.000 – 4%;
>
> IV – de 1.001 em diante – 5%".

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 17 jul. 2020.

A Lei nº 12.711, de 2012, por sua vez, determina que as instituições federais de ensino superior e técnico reservem 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas ou oriundos de famílias com renda de até 1,5 salário mínimo por pessoa.

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

3. Violência

A violência é um fenômeno inerente à vida coletiva. Ela se manifesta na história humana de múltiplos modos, por exemplo, em guerras, brigas, punições penais, tortura e maus-tratos a grupos específicos como crianças, mulheres e idosos.

De acordo com estudos sociológicos, o **processo civilizador**, isto é, o processo de construção de padrões de atitudes e comportamentos que tendem a controlar os impulsos violentos, incluindo leis para criminalizar atos de violência, resulta da monopolização da violência pelo Estado, que foi se encarregando, a partir do século XV, de decidir guerras, rixas, punições etc.

O sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) analisou o processo civilizador. Ele demonstrou que as regras de convívio, polidez, higiene e civilidade foram gradativamente moderando os instintos humanos nos últimos cinco séculos. Durante esse processo, criaram-se regras de convívio e a noção de justiça para punir aqueles que agem fora das normas, mas não foi possível impedir as práticas violentas. De modo geral, pode-se dizer que a violência consiste em uma relação social caracterizada pelo uso de coerção, ligada a um contexto de desigualdade de forças e aos danos que decorre disso. Ela pode ser de vários tipos:

- física, quando causa danos ao corpo da vítima;
- psicológica, quando envolve um comportamento em que o agressor busca o desmerecimento e a diminuição sistemática da autoestima da vítima, o que tem sido observado entre estudantes (por meio do *bullying*), em famílias (uma faceta às vezes pouco percebida da violência doméstica) e em ambientes de trabalho (por meio do assédio moral);
- verbal, que é usada para atingir negativamente as vítimas com o uso de palavras ofensivas, mas diferencia-se da violência psicológica por não apresentar caráter sistemático – envolve discussões em locais públicos, entre estranhos, por motivos variados, por exemplo;
- sexual, quando há investidas abusivas com clara intenção sexual, sem o consentimento da vítima – pode atingir homens, mulheres, adolescentes e crianças, tendo muitas vezes origem em relações marcadas por algum grau de proximidade entre agressor e vítima;
- cultural/simbólica, que se manifesta na imposição de valores culturais não pertencentes ao grupo;
- política, em que se tenta impor um padrão de normas a outro grupo por meio da força – guerras e ações terroristas são exemplos extremos dessa modalidade, geralmente associada a interesses econômicos e territoriais;
- negligente, que se manifesta na atitude de pais ou responsáveis que não atendem às necessidades básicas das crianças sob seus cuidados quando ainda não estão em condição de agir sozinhas.

As formas pelas quais a violência se manifesta ganham complexidade na sociedade atual e são objeto de preocupação nas conversas informais, nas redes sociais, em programas de televisão, nas tramas de filmes, seriados e novelas, nas letras de canções, nas políticas de segurança pública e na sensação de medo existente entre os habitantes das grandes cidades. Constituem, portanto, um tema que merece ser tratado com base em conceitos claros e métodos precisos de coleta e análise de dados.

É importante atentar para o fato de que tipos de relação considerados aceitáveis em outros contextos, no passado – como o feminicídio justificado por "defesa da honra", agressões a crianças e jovens com "fins educativos", piadas preconceituosas contra minorias etc. – têm sido considerados manifestações de violência.

Dica de *site*

Instituto Sou da Paz

<http://soudapaz.org>
Nesse *site*, é possível encontrar informações sobre a ONG dedicada à prevenção da violência, que promove campanhas de desarmamento e ações de mobilização social.

Dica de filme

Escritores da liberdade

Direção: Richard LaGravenese.
País: Estados Unidos.
Ano: 2007.
Duração: 204 min.
O filme, baseado em fatos reais, aborda a chegada de uma professora à escola de um bairro pobre, corrompida pela agressividade e pela violência, onde os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, vivendo em constante tensão racial. A professora passa a utilizar métodos alternativos para melhorar a convivência da comunidade escolar, partindo do relato dos alunos sobre suas histórias de vida em diários. Dessa forma, os alunos adquirem autoconfiança e têm menos resistência aos estudos, reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

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

MODERNA

DANIEL CASTELLANO/SMCS

Ato ecumênico no Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, em Curitiba, Paraná. Foto de 2019. O encontro reuniu 65 líderes de trinta crenças em favor da convivência fraterna entre adeptos de diferentes religiões.

Intolerância

Entre as condutas socialmente condenáveis, que se caracterizam também como atitutes de violência, estão a **intolerância**, os crimes de ódio e o *bullying* (que serão vistos mais adiante). A intolerância decorre da posição dogmática de um indivíduo ou grupo em relação a atitudes, comportamentos ou características físicas de indivíduos de outros grupos sociais. Ela pode se expressar pela depreciação de uma pessoa de outros grupos sociais por causa de suas crenças e opiniões. O preconceito e a discriminação estão na base da intolerância, que pode se manifestar, por exemplo, contra imigrantes, praticantes de determinadas religiões, defensores de posições políticas discordantes e grupos étnicos.

Um exemplo histórico de intolerância foi o do movimento Ku Klux Klan, formado após a Guerra Civil nos Estados Unidos, que ocorreu entre 1861 e 1865, constituído, principalmente, por pessoas que não aceitaram a abolição da escravidão naquele país em 1863. Em seus diversos momentos de ascensão e queda, o movimento ficou conhecido por práticas como a de opor-se às liberdades alcançadas pela população negra, a de pregar a supremacia dos brancos no país, a de realizar atentados contra os que apoiassem a causa da igualdade racial e, a partir do século XX, a de perseguir católicos e defender de forma intransigente o protestantismo como religião. No início, seus membros vestiam roupas brancas com capuzes para assustar a população negra e depois passaram a promover atitudes mais violentas, como as operações de "terror eleitoral" – em que caravanas de membros da Ku Klux Klan iam, nas épocas de eleição, à casa de famílias negras para convencê-las a não votar ou forçá-las a fazê-lo em quem apoiavam – e os rituais de assassinatos cruéis de negros, que eram espancados, enforcados e queimados, entre outras atrocidades. Esses crimes se tornaram a marca da organização.

Dica de filme

Infiltrado na Klan

Direção: Spike Lee.
País: Estados Unidos.
Ano: 2018.
Duração: 136 min.
O filme trata da história do policial negro Ron Stallworth, que, em 1978, consegue se infiltrar na Ku Klux Klan no estado do Colorado. Ele se comunica com os outros membros do grupo por meio de telefonemas e cartas e, quando precisa estar fisicamente presente, envia um policial branco em seu lugar. Depois de meses de investigação, Ron fica próximo do líder da seita, sendo responsável por sabotar uma série de linchamentos e outros crimes de ódio orquestrados pelos racistas.

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

Crimes de ódio

Os crimes de ódio envolvem um padrão específico de violência, direcionada a um grupo social ou a uma minoria. Os atos cometidos pela Ku Klux Klan são exemplos de crimes de ódio motivados por questões raciais. Esse tipo de crime também pode ser impulsionado por xenofobia, discriminação de gênero, geracional, cultural, de orientação sexual, de credo religioso ou de pessoas com deficiência. Uma vez entendidas como inimigas ou como obstáculos ao padrão pretendido pelo agressor, as pessoas podem ser perseguidas, ameaçadas, insultadas ou agredidas com base em justificativas preconceituosas e discriminatórias.

Desse modo, os crimes de ódio se manifestam por meio de violência física e de ataques a propriedades e ao patrimônio do grupo minoritário. Mensagens contendo ameaças, injúrias, difamação e insultos são também crimes de ódio e podem ocorrer em diversos ambientes, como em uma briga entre vizinhos, em casos de desavenças nas empresas ou em desentendimentos na escola.

AGÊNCIA SENADO

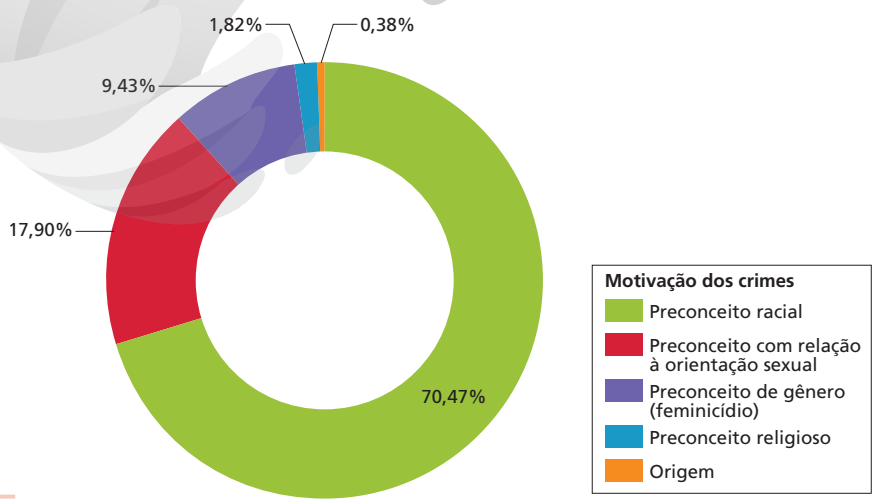
Campanha de combate à intolerância religiosa promovida pelo Senado Federal, em 2016. De acordo com o inciso VI do artigo 5º da Constituição Federal, a liberdade de consciência e de crença é inviolável, assegurando-se a todos o livre exercício religioso e a proteção a seus locais de culto e a suas liturgias (missas e outros rituais).

Do mesmo modo, manifestações em cartazes e páginas da internet, dependendo de seu teor e de seu direcionamento, podem ser consideradas crimes de ódio, pois ferem a dignidade humana, atentam contra os princípios que orientam os valores da sociedade e não atingem, portanto, apenas a vítima, mas todo o grupo social ao qual ela pertence.

Em um levantamento feito pela Organização Não Governamental Words Heal the World, em 2018, foram registrados no Brasil 12.098 crimes de ódio (o que corresponde a 33 por dia), motivados por orientação sexual, gênero, raça, crença religiosa e origem (que estão associados a sentimentos de racismo, homofobia, misoginia, intolerância religiosa e xenofobia).

BRASIL: CRIMES DE ÓDIO – 2018

Total de crimes de ódio registrados: 12.098.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: BUARQUE, Beatriz; CRETTON, Marcio. *Mapa do ódio no Brasil*: percepções e recomendações para políticas públicas. s. l.: Words Heal the Word, 2019. p. 14. Disponível em: <https://www.wordshealtheworld.com/wp-content/uploads/2019/10/HATE-MAP-IN-PORTUGUESE.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

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

MODERNA

Crime de ódio contra mulheres

No Brasil, um dos principais tipos de crime de ódio é o cometido por homens contra mulheres pelo fato de elas serem mulheres: o feminicídio. Desde 2015, a Lei do Feminicídio determina o crime como agravante de homicídio (assassinato), prevendo pena de doze a trinta anos de prisão para o assassino.

Em 2017, 4.936 mulheres foram assassinadas no Brasil (uma média de treze por dia), segundo dados do *Atlas da Violência 2019*, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde.

Patriarcal: relativo a patriarca ou a patriarcado. A palavra patriarcado é de origem grega (formada por *pater*, que significa "pai", e *arkhé*, que quer dizer "origem", "comando") e designa organização social na qual o poder é exercido predominantemente por homens.

A antropóloga especialista em estudos de gênero Marcela Lagarde y de los Ríos, nascida no México em 1948, define o feminicídio como "o ponto culminante de uma espiral de violência originada na relação desigual entre homens e mulheres na sociedade patriarcal".

A definição de feminicídio encontra-se na introdução de: RUSSELL, Diana E.; HARMES, Roberta A. *Feminicidio*: una perspectiva global. Cidade do México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de México, 2006.

O discurso de ódio e a divulgação do incitamento à violência contra a mulher em diversos meios de comunicação, entre eles os digitais (promovendo a chamada violência virtual), também são considerados crime no Brasil e estão previstos na Lei Maria da Penha, mais conhecida por coibir a violência doméstica contra a mulher.

Entre os crimes de ódio, um dos mais arraigados historicamente é o que ocorre contra as mulheres, oriundo do processo de desigualdade entre gêneros. Na maior parte das vezes, esse crime acontece nas relações familiares e envolve também os filhos. Pode ser física, sexual ou psicológica, e evidencia desequilíbrios de força, pois o homem agressor muitas vezes associa a violência a uma imagem de autoridade e de provedor econômico da unidade doméstica.

No entanto, as mulheres têm assumido posições mais relevantes no mercado de trabalho e veem-se muitas vezes em condição de criar sozinha os filhos, ao mesmo tempo que tomam consciência de seus direitos, fatores que contribuem para atenuar os casos de violência.

WAGNER SIDNEY SILVA/FUTURA PRESS

Manifestação contra o feminicídio, em Poços de Caldas, Minas Gerais. Foto de 2020. Na faixa rosa, a inscrição "Nenhuma mulher a menos", adaptada do lema "Ni una menos" (em espanhol), que se expandiu nos protestos contra a violência de gênero em várias cidades da Argentina, do Chile e do Uruguai em 2015 e que também foi adotado no Brasil na luta pelos direitos das mulheres e contra o feminicídio.

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

MODERNA

O *bullying*

O termo *bullying* deriva da palavra inglesa *bully* (que significa "tirano", "valente", "briguento") e é usado para definir atos continuados de violência física ou psicológica contra um indivíduo ou grupo que envolvem humilhação e intimidação. Nas situações de *bullying*, o assédio é realizado porque se percebe que há desigualdade de poder em determinada relação. O "valentão", então, coloca em prática sua vontade de submeter ou humilhar quem ele considera frágil.

Para ser caracterizado o *bullying*, é necessário que esses atos se repitam e formem um padrão e que a vítima fique exposta a provocações e ameaças, seja constrangida em público ou deixada de lado em diversas atividades, transforme-se em alvo de boatos, tenha seus objetos roubados ou escondidos ou, ainda, sofra agressões físicas, ou seja, estigmatizada pela forma de se vestir, pela cor de sua pele ou por outras características. As vítimas podem desenvolver depressão, ansiedade, problemas de saúde física e queda no rendimento escolar.

De acordo com o sociólogo estadunidense Howard Saul Becker, o praticante de *bullying* não é alguém com comportamento desviante, ou seja, que atua em desconformidade com as normas adotadas pela sociedade, mas usa as relações de poder para impor suas regras e, ao mesmo tempo, acusar quem não as cumpre de "infrator". Com isso, justifica a aplicação de sanções e castigo a essa pessoa.

O termo *bullying* foi difundido inicialmente para nomear os fenômenos de violência e assédio ocorridos no ambiente escolar, mas passou a definir também processos semelhantes que ocorrem em ambientes de trabalho, militares e de convivência familiar. Segundo dados do Unicef, em 2018, cerca de 150 milhões de estudantes de 13 a 15 anos de idade tinham sido vítimas de violência por parte de seus colegas em todo o mundo.

Esse tipo de violência é praticado também com o uso de suportes como a internet e o celular, por meio de mensagens de texto, *e-mails* e redes sociais. Nesse caso, é denominado *cyberbullying*.

Em 2015, foi sancionada no Brasil a Lei nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Leia a seguir um parágrafo da lei dedicado ao *cyberbullying*.

> "Art. 2º [...]
>
> Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial."

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: 17 jul. 2020.

Dica de *site*

SaferNet

<https://new.safernet.org.br/#mobile>

A entidade atua na educação e na orientação de crianças, adolescentes, jovens, pais e educadores sobre o uso responsável e seguro da internet. Além disso, disponibiliza a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos e o Helpline.br, canal *on-line* que orienta vítimas de violação de direitos na rede.

Os dados numéricos sobre *bullying* foram retirados de: Unicef: metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola. Nações Unidas Brasil, 10 set. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SAFERNET BRASIL

Material de campanha de combate ao *cyberbullying*, divulgado pela SaferNet Brasil, entidade dedicada ao enfrentamento de crimes e violações aos direitos humanos na internet. O quadro mostra de maneira simples as diferenças entre calúnia, difamação e injúria.

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

MODERNA

4. Motivos da exclusão social

Quando ouvimos falar em exclusão social, o que exatamente compreendemos? A expressão se refere à situação de "estar fora" e denuncia a necessidade de "incluir" alguém em determinado grupo. No entanto, vale a pena pensar sobre o que causa a exclusão, o que significa estar excluído e como a sociedade percebe os excluídos e se prepara (ou não) para incluí-los.

De acordo com o sociólogo francês Robert Castel (1933-2013), a forma como o conceito de exclusão é empregado na atualidade pode ocultar a verdadeira questão social. Para ele, a exclusão reflete um processo geral de desestabilização da condição salarial, que torna os trabalhadores vulneráveis e os coloca em situações-limite de precariedade. Castel defende a ideia de que o trabalho não é apenas a atividade que o indivíduo exerce para obter riqueza, mas algo mais amplo, que implica sua inserção em relações que proporcionam identificação, sentido, segurança, conhecimento técnico, solidariedade social e capacidade de formular projetos. A experiência da perda de tais características pode ser angustiante. Essa angústia atinge com mais intensidade alguns grupos: o dos desempregados, o dos trabalhadores com baixa qualificação e uma significativa parcela de estrangeiros, jovens e outros indivíduos em posições instáveis no mercado.

Em uma perspectiva mais ampla, Castel reconhece três práticas de exclusão: a genocida, que visa eliminar a comunidade (como a que vitimou os judeus, durante o governo nazista na Alemanha, e os tutsis, em Ruanda, na década de 1990), a de segregação de grupos sociais em espaços fechados (os guetos, os asilos e as prisões, e o *apartheid*, por exemplo) e a de privação de direitos e atividades sociais a determinados grupos.

O sociólogo divide o processo de marginalização em quatro fases (ou zonas) de degradação social:

- zona de integração, em que se dispõe de trabalho estável e relações sociais fortalecidas;
- zona de vulnerabilidade, com trabalho precário e fragilidade nas relações;
- zona de desfiliação, em que não há trabalho e há isolamento nas relações;
- zona de assistência, na qual estão situados os inválidos e os indigentes.

Castel ressalta que todas essas formas de degradação social podem conduzir à discriminação.

O sociólogo brasileiro José de Souza Martins substituiu o termo exclusão pela expressão **inclusão marginal**. Os "excluídos" são, de acordo com ele, vítimas de processos sociais, políticos e econômicos resultantes das contradições do desenvolvimento da sociedade capitalista. Assim, cria-se uma sociedade dividida entre os integrados e os que participam da economia de forma precária, por meio do subemprego, sem registro formal, em geral em serviços mal remunerados. Na sua definição, são pessoas que, por exercerem papéis subordinados na economia, não desfrutam de laços de proteção fundamentais, como o respeito aos direitos humanos, trabalhistas e sociais.

Sem distinguir exclusão de marginalização, os processos de divisão social podem atingir diversos grupos, como o de pessoas com sofrimento psíquico ou com doenças infectocontagiosas, o de idosos, o de homossexuais e o de dependentes químicos. Esses processos seriam motivados por preconceitos, como racismo, machismo ou xenofobia.

De acordo com Castel, as estratégias dos governos para coibir a exclusão restringem-se a ações emergenciais, em vez de assumir um caráter preventivo. Já Martins acredita que descobrir os mecanismos invisíveis do processo de marginalização equivale a rever as conveniências capitalistas, que não acolhem as conveniências humanas. A solução para o problema passaria, então, pela modernização da sociedade, especialmente de suas relações no sistema capitalista, que ainda conservam aspectos arcaicos.

Dica de filme

Cidade de Deus

Direção: Fernando Meirelles e Kátia Lund.
País: Brasil.
Ano: 2002.
Duração: 130 min.
Buscapé é um jovem pobre e negro que cresceu na Cidade de Deus, em uma região muita violenta da cidade do Rio de Janeiro. Preocupado com o seu futuro, Buscapé busca desenvolver o seu talento como fotógrafo e, dessa maneira, procura seguir uma carreira nessa profissão. E por meio dessa atividade ele passa a analisar a pobreza e a violência no dia a dia dessa comunidade.

MODERNA

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. Observe a fotografia a seguir.

DIDA SAMPAIO/ESTADÃO CONTEÚDO

Comunidade Sol Nascente, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2019.

Que elementos observados na foto podem ser associados aos aspectos da exclusão social abordados no capítulo? Justifique sua resposta.

2. **(UEL-PR)**

"Tá relampiano, cadê Neném? Tá vendendo drops no sinal pra alguém. [...] Todo dia é dia, toda hora é hora, / Neném não demora pra se levantar / Mãe lavando roupa, pai já foi embora, / E o caçula chora pra se acostumar / Com a vida lá de fora do barraco, / Ai que endurecer um coração tão fraco, / Pra vencer o medo do trovão, sua vida aponta a contramão. Tudo é tão normal, todo tal e qual, / Neném não tem hora pra ir se deitar, / Mãe passando roupa do pai de agora, / De um outro caçula que ainda vai chegar, / É mais uma boca dentro do barraco, / Mais um quilo de farinha do mesmo saco, / Para alimentar um novo João Ninguém, / E a cidade cresce junto com Neném."

(Composição de Lenine. "Relampiano". Álbum Na pressão. BMG, 1999.)

O debate em torno das condições de vida das crianças e dos jovens está na ordem do dia. Com base na letra da canção e nos conhecimentos sobre o tema, é correto afirmar:

a) Para o compositor a infância abandonada é um estado natural, cuja conexão com o mundo do trabalho na rua facilita a transição para a vida adulta.

b) A frase "Ai que endurecer um coração tão fraco, / Pra vencer o medo do trovão" é uma crítica velada à visão romântica da infância, que apregoava a inocência e a livre criação dos filhos de famílias pobres.

c) Os "Nenéns" vendendo drops nos sinais das grandes cidades, que abandonam seus lares de dia só retornando para dormir, formam uma subcultura autônoma e de rejeição ao mundo do adulto.

d) Ao afirmar que "a cidade cresce com Neném", o compositor reconhece que as estratégias do Estado para coibir a perambulação das crianças pelas ruas são eficazes, tornando-as indivíduos que progridem junto com as cidades.

e) A crise da família, a inadequação do lar, as deficiências da escola, o mundo da criminalidade e da pobreza são "mais um quilo de farinha do mesmo saco" que produzem a realidade dessa infância no Brasil.

Pesquisa

Conexão com Liguagens (EM13LGG305)

3. Junte-se a alguns colegas e organizem uma campanha de esclarecimento sobre *bullying* (onde, como e por que acontece). Para isso, pesquisem informações sobre o assunto em *sites*, livros impressos, jornais e revistas, e entrevistem pessoas, procurando descobrir o que elas entendem a respeito do assunto. O objetivo é fazer um diagnóstico do que as pessoas pensam sobre o *bullying* e utilizá-lo na elaboração da campanha.

Antes de realizar as entrevistas, vocês podem organizar um roteiro de perguntas, como:

a) Você já presenciou algum tipo de *bullying*?

b) Que tipos de *bullying* você conhece?

c) De que forma esse tipo de violência pode ser combatido?

d) Você sabe quais são as consequências desse tipo de violência para as vítimas?

e) Como você se sentiria se fosse alvo de uma agressão desse tipo ou presenciasse um episódio de *bullying* envolvendo pessoas próximas de seu convívio (como um irmão, mãe ou pai, avós ou um amigo)? Que atitude você tomaria em uma dessas situações?

Sistematizem e analisem o resultado da pesquisa e do diagnóstico sobre o que as pessoas pensam. Para facilitar o trabalho, componham um cronograma (com prazos e ações a ser realizadas). Em seguida, organizem a campanha, que pode ser divulgada em canais da internet, como *sites* e *blogs*, em cartazes, em vídeo, em *podcast*, no jornal da escola etc.

EDITORIA

CAPÍTULO

8 Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais

MILOS BICANSKI/GETTY IMAGES

Grupo de refugiados em busca de asilo, incluindo famílias com crianças que precisam de assistência médica, no Centro de Recepção e Identificação em Atenas, Grécia. Foto de 2020. Eles embarcam com destino à Alemanha por meio de um amplo programa de acolhimento.

Conversa inicial

O que leva as pessoas a migrar? Quais são os desafios enfrentados por elas? Sabemos que os deslocamentos populacionais pelo mundo são tão antigos quanto a própria história humana. Ao longo do tempo, diversos movimentos migratórios contribuíram para a formação de povos, inclusive daqueles que atualmente vivem no Brasil.

Esses movimentos aconteceram e continuam a ocorrer tanto de forma voluntária, quando indivíduos migram em busca de uma vida melhor, de segurança e de estabilidade, quanto de maneira forçada, quando as pessoas se veem obrigadas a se deslocar, deixando seu lugar de origem por temerem perseguições e maus-tratos, ou em razão de desastres relacionados a eventos naturais ou problemas ambientais.

Compreender as diversas motivações inerentes aos deslocamentos populacionais na atualidade e refletir a respeito de seus desafios e tendências configuram o itinerário de conteúdos desenvolvidos ao longo deste capítulo.

1. Cenas semelhantes à mostrada na imagem, de famílias em condição de migrantes ou refugiados se deslocando por fronteiras internacionais, têm sido cada vez mais recorrentes. Somente entre 2010 e 2017, o número de pessoas refugiadas e em busca de asilo cresceu cerca de 13 milhões. Diante desse cenário, discuta com os colegas ao menos uma dificuldade ou perigo a que essas pessoas estão sujeitas ao se dirigirem para outro país.
2. Você conhece pessoas que se mudaram de seu lugar de origem? Que razões podem ter motivado seu deslocamento? Elas vivenciaram alguma forma de discriminação por serem migrantes?

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

1. O fenômeno migratório

Desde a Pré-história, com a dispersão espacial do homem moderno (*Homo sapiens*, que surgiu entre 160.000 e 1.000 anos atrás, na África), os deslocamentos populacionais foram – e continuam a ser – responsáveis por ampliar as trocas econômicas e culturais, além de proporcionar maior diversidade entre grupos sociais. Por meio de mapeamentos genéticos e vestígios de objetos fabricados e utilizados no passado, é possível estimar, por exemplo, alguns dos principais movimentos migratórios desde a Antiguidade. Assim, as migrações, compreendidas como os deslocamentos espaciais da população dentro de um mesmo país e entre países diferentes, em caráter temporário ou permanente, fazem parte da história de nossa espécie.

O contato entre diferentes povos, oriundos de diversas regiões do mundo, gradualmente difundiu conhecimentos, costumes e hábitos culturais em novos ambientes. A dispersão espacial de culturas agrícolas, por exemplo, foi responsável por espalhar, com a produção de cereais, espécies vegetais que atualmente constituem a base alimentar da população mundial, como trigo, arroz, milho, centeio, cevada, entre outras. Cada uma dessas culturas agrícolas se originou em uma determinada região do mundo; no entanto, a partir do contato entre diferentes povos, elas passaram a ser produzidas em diversos países, independentemente da distância em relação aos locais de origem.

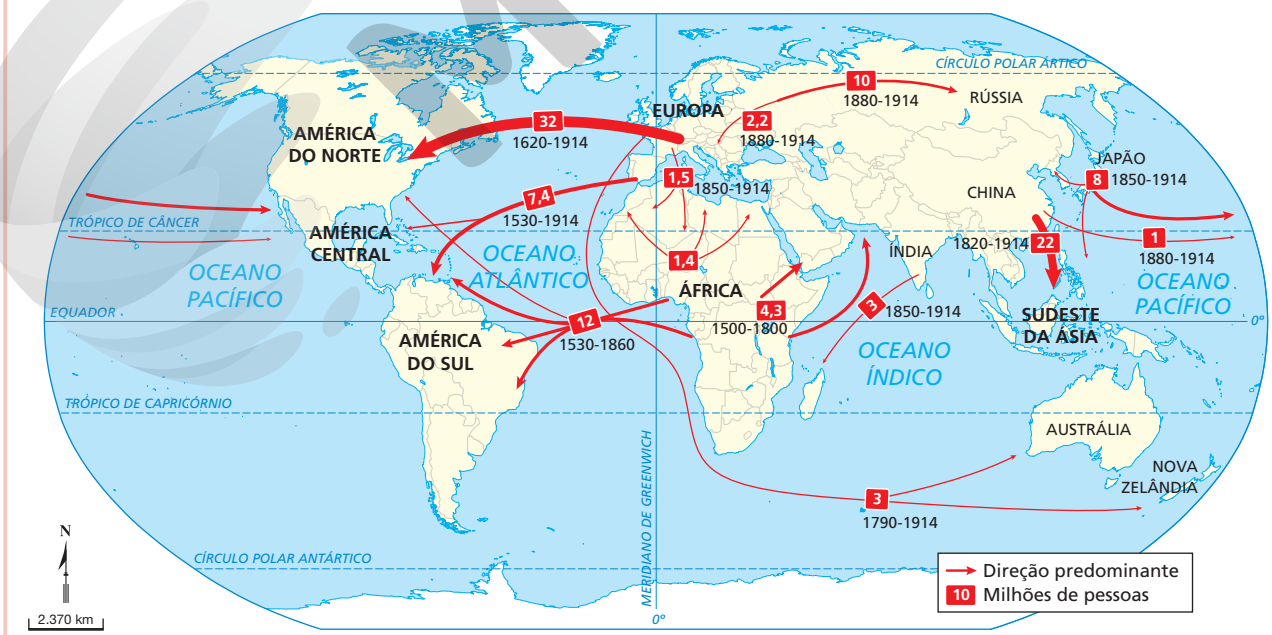
Esses deslocamentos impulsionaram o desenvolvimento das sociedades, motivados por razões diversas, como a busca por terras férteis e alimentos, o aumento do comércio e a escravidão. Por exemplo, na África Oriental, antes das Grandes Navegações, já existia o comércio de pessoas, estimando-se que cerca de 6 milhões de africanos tenham sido enviados para a Península Arábica e Ásia. Todavia, a partir das Grandes Navegações, esse comércio de africanos intensificou-se. Estima-se que entre 10 e 12 milhões de pessoas foram enviadas da África para a Europa e as Américas a partir do século XVI por meio do tráfico de pessoas escravizadas.

Desde os tempos coloniais até a Era Industrial, contabiliza-se que mais de 100 milhões de pessoas tenham participado voluntariamente ou de maneira forçada de deslocamentos populacionais de longas distâncias. Observe, no mapa a seguir, os principais movimentos migratórios entre 1500 (período das Grandes Navegações, que ampliaram o mundo conhecido pelos europeus) e 1914, início da Primeira Guerra Mundial.

Explore

Relacione os deslocamentos populacionais no espaço atlântico com o processo de colonização da América.

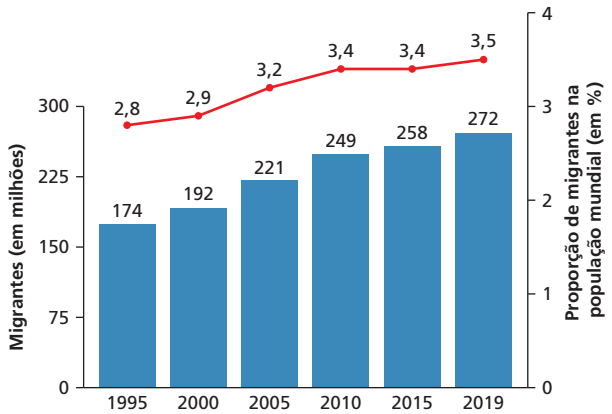
MUNDO: ORIGEM E DESTINO DOS DESLOCAMENTOS – 1500-1914



Fonte: *Atlas of migration*: facts and figures about people on the move. Berlim: Rosa Luxemburg Stiftung, 2019. p. 11.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
CATHERINE ABUD SCOTTON
MODERNA

MUNDO: NÚMERO DE MIGRANTES E PROPORÇÃO EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO MUNDIAL – 1995-2019



Fonte: IOM. *World migration report 2020*. p. 22. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

A migração internacional no contexto atual

Hoje em dia, os principais fatores que impulsionam as migrações no mundo são a busca por emprego, por independência financeira e por segurança; têm aumentado também as migrações forçadas em razão de guerras, perseguições políticas e religiosas e desastres ambientais, que estudaremos mais adiante. Aqueles que deixam seu país de origem para residir em outro são chamados **emigrantes**; ao chegar no país de destino são denominados **imigrantes**.

Dados de migração internacional das últimas décadas mostram um aumento do número estimado de migrantes, assim como de sua proporção em todo o mundo. Segundo o Relatório de Migração Global de 2020, produzido pela Organização Internacional para Migrações (OIM), estima-se que, em 2019, o mundo tinha cerca de 272 milhões de migrantes internacionais.

Para além das migrações que ocorrem de forma legal, permitindo aos órgãos gestores nacionais e multilaterais ter o controle e gerar informações quantitativas e qualitativas a respeito da população migrante, existe ainda a problemática das migrações ilegais ou irregulares.

Um migrante com documentos falsos ou que simplesmente não tenha registrado sua passagem em um posto oficial de travessia de fronteira pode dar entrada em um país e continuar a residir nele de forma ilegal, violando os termos de um visto de entrada e/ou de autorização de residência, e deixando de exercer, dessa forma, direitos de cidadania.

As migrações legais, por sua vez, asseguram aos migrantes vários direitos, como acesso à assistência médica, moradia, trabalho digno; já nas migrações ilegais, os imigrantes estão sujeitos a várias penalidades – inclusive a deportação, quando descobertos –, trabalhos insalubres, insegurança habitacional e de saúde, entre outras.

Deportação: processo legal que consiste na devolução de um estrangeiro ao país de sua nacionalidade ou procedência.

Embora não existam estatísticas precisas sobre a quantidade de imigrantes ilegais, a OIM estimava, em 2017, a existência de 58 milhões de pessoas nessa condição.

Para consultar os Indicadores Globais de Migração de 2018, acesse a publicação disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/global_migration_indicators_2018.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DAVID A. LITMAN/SHUTTERSTOCK

Agricultores trabalham temporariamente na colheita e no acondicionamento de alface na Califórnia, Estados Unidos. Foto de 2016. Aos imigrantes temporários ou sazonais são concedidos vistos de permanência para o exercício de trabalho remunerado no país de destino, mas por tempo determinado.

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

MODERNA

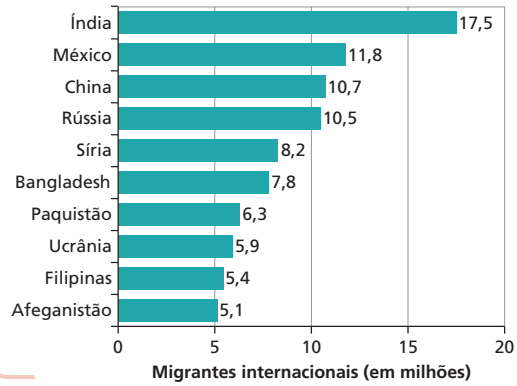
Principais origens e destinos de migrantes

Atualmente, os fatores que levam milhões de pessoas em todos os continentes a migrar têm sido as instabilidades econômicas, políticas e ambientais vivenciadas especialmente em países de baixa renda, ou menos desenvolvidos. Geralmente, os migrantes procuram melhores condições de vida, oportunidades de trabalho e segurança tanto para si quanto para os familiares.

A maior parte dos migrantes internacionais se desloca preferencialmente para países de maior renda, seguidos por aqueles de renda média. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano 2000, cerca de 58% dos 192 milhões de migrantes viviam em países de alta renda, enquanto 37% residiam em países de renda média. Comparativamente, em 2019, a proporção de migrantes vivendo em países de alta renda aumentou, representando 64% do total de migrantes, ou 176 milhões. Os demais 36%, ou 96 milhões, viviam em países de renda média ou baixa, dos quais, 82 milhões residiam em países de renda média e 14 milhões em países de baixa renda.

Embora o fenômeno migratório aconteça em todo o mundo, envolvendo países de diferentes grupos de renda, se considerarmos o número de migrantes por região de destino, veremos que mais de 82% de todos os migrantes internacionais vivem na Ásia, Europa e América do Norte, totalizando 225 milhões. Por país, os Estados Unidos continuam a ser, desde a década de 1970, o principal destino de migrantes, abrigando cerca de 51 milhões em 2019.

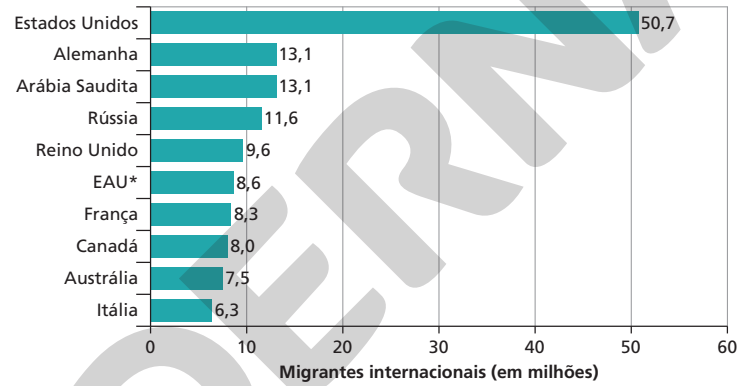
PRINCIPAIS PAÍSES DE ORIGEM DE MIGRANTES INTERNACIONAIS – 2019



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: elaborado com base em UNDESA. *International migrant stock 2019*: graphs. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>. Acesso em: 9 abr. 2021.

PRINCIPAIS PAÍSES DE DESTINO DE MIGRANTES INTERNACIONAIS – 2019



ERICSON GUILHERME LUCIANO

* Emirados Árabes Unidos

Fonte: elaborado com base em UNDESA. *International migrant stock 2019*: graphs. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>. Acesso em: 9 abr. 2021.

ORIGEM E PRINCIPAIS DESTINOS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS POR REGIÃO – 2019

Origem	Migrantes (em milhões)	Principais destinos	Migrantes (em milhões)
Europa e América do Norte	65,7	Europa e América do Norte	51,2
		Ásia Central e Sul da Ásia	4,4
Ásia Central e Sul da Ásia	49,8	Ásia Central e Sul da Ásia	11,7
		Norte da África e Oriente Médio	18,4
América Latina e Caribe	40,4	América Latina e Caribe	8,1
		Europa e América do Norte	31,5
Ásia Oriental e Sudeste da Ásia	37,1	Ásia Oriental e Sudeste da Ásia	14,3
		Europa e América do Norte	13,9
Norte da África e Oriente Médio	36,9	Norte da África e Oriente Médio	19,0
		Europa e América do Norte	15,8
África Subsaariana	28,4	África Subsaariana	18,3
		Europa e América do Norte	7,4
Oceania	2,1	Oceania	1,05
		Europa e América do Norte	0,92

Fonte: elaborado com base em UNWOMEN. *The origin and destination of international migrants 2019*. Disponível em: <https://data.unwomen.org/features/origin-and-destination-international-migrants-2019>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Explore

Considerando as principais origens e destinos das migrações internacionais, compare os deslocamentos com base em duas perspectivas: intrarregional e inter-regional e aponte qual delas prevalece em cada caso.

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

MODERNA

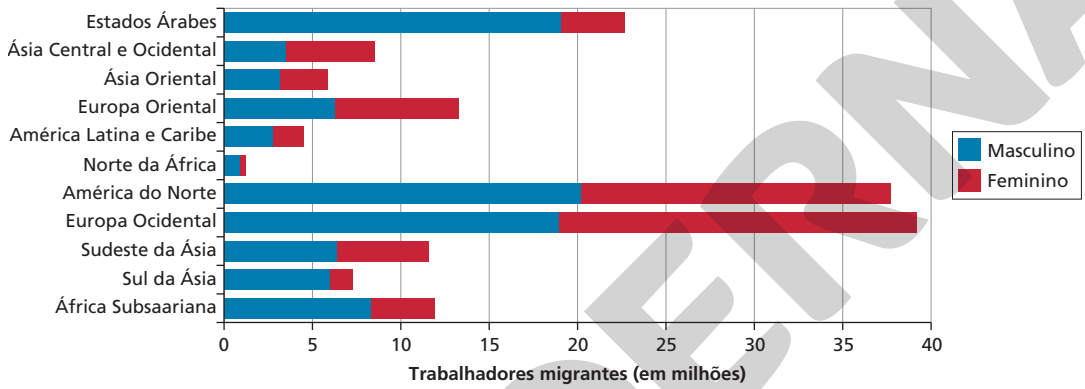
Influência das migrações nas dinâmicas populacional e econômica

Em escala global, o crescimento populacional é medido com base na diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade. Mas, no caso das escalas regional e nacional, o saldo migratório, definido pela diferença entre a entrada e a saída de migrantes em determinado período, também é um dos fatores para se avaliar o crescimento populacional de certa região ou país.

Além de proporcionar mudanças em relação ao contingente populacional de uma região ou de um país, a migração transforma as sociedades e os indivíduos. Tendo em conta as estimativas mais recentes da OIM sobre a migração internacional, sabe-se que, em 2017, cerca de 60% de todos os migrantes internacionais estavam em idade economicamente ativa, o equivalente a 164 milhões de indivíduos. Com essa característica predominante, pode-se afirmar que esse fenômeno altera substancialmente a estrutura e a renda das famílias tanto no local de origem quanto no destino, mediante as remessas internacionais de dinheiro dos trabalhadores migrantes.

MUNDO: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHADORES MIGRANTES POR SEXO E POR REGIÃO – 2017

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IOM. *World migration report 2020*. p. 35. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

As remessas são transferências financeiras ou em espécie feitas pelos imigrantes diretamente para seus familiares que permanecem em seu lugar de origem. Os valores, embora de caráter privado, uma vez transferidos e usados para comprar imóveis, adquirir bens de consumo, realizar investimentos etc., ajudam ainda a compor a própria renda auferida pelos países que os recebem.

Dados do Banco Mundial demonstram um aumento geral de remessas feitas nas últimas décadas, saltando de 126 bilhões de dólares, em 2000, para 689 bilhões de dólares, em 2018. Os três principais países destinatários das remessas foram Índia, China e México; os Estados Unidos continuaram sendo o principal país remetente, seguido por Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita.

PRINCIPAIS PAÍSES QUE RECEBEM REMESSAS DE VALORES DE MIGRANTES – 2018

País	Bilhões de dólares
Índia	78,8
China	67,4
México	35,6
Filipinas	33,8
Egito	28,9
França	26,4
Nigéria	24,3
Paquistão	21,0
Alemanha	17,4
Vietnã	15,9

PRINCIPAIS PAÍSES QUE ENVIARAM REMESSAS DE VALORES DE MIGRANTES – 2018

País	Bilhões de dólares
Estados Unidos	67,9
Emirados Árabes Unidos	44,4
Arábia Saudita	36,1
Suíça	26,6
Alemanha	22,1
Rússia	20,6
China	16,2
Kuait	13,7
França	13,5
Coreia do Sul	12,8

Fonte: elaborado com base em IOM. *World migration report 2020*. p. 36-37. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

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

HANNAH MCKAY/REUTERS/FOTOARENA

Pessoas da etnia rohingya caminham em direção a um campo de refugiados depois de cruzarem a fronteira entre Bangladesh e Mianmar. Foto de 2017.

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

Os deslocamentos populacionais forçados

Os imigrantes, em sua maioria trabalhadores, normalmente se deslocam por vontade própria, ou seja, voluntariamente. Mas existem situações em que pessoas simplesmente se veem forçadas a deixar o lugar em que vivem, seja por temerem perseguições, maus-tratos ou até mesmo serem assassinadas por questões étnico-raciais, religiosas, políticas, ideológicas, seja em razão de desastres ou graves problemas ambientais. E o que muda para os migrantes em relação a cada tipo de deslocamento?

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), pessoas forçadas a migrar por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política, conflitos armados, violência em geral e violação acentuada de direitos humanos são reconhecidas como **refugiados** ou **deslocados internos**. A única diferença é que os refugiados são pessoas que abandonaram seu país de origem, enquanto os deslocados internos se viram forçados a migrar para outras localidades, porém dentro de um mesmo país.

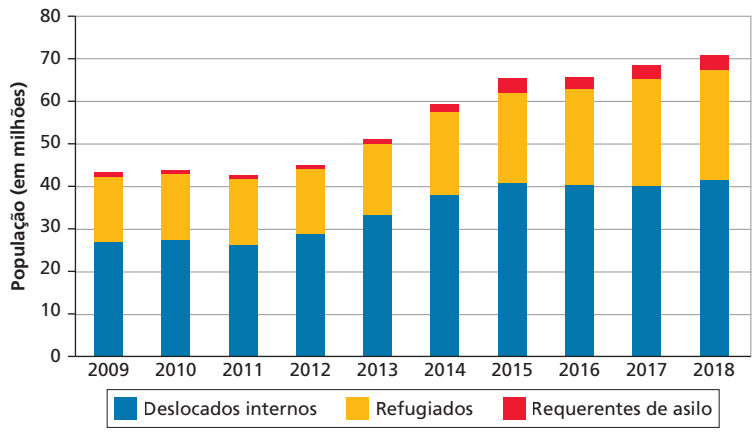
Podemos citar dois aspectos muito importantes a respeito dos refugiados: um deles é o fato de a maioria procurar abrigo e proteção em países vizinhos ou naqueles com os quais tenham maior proximidade cultural; o outro é a existência de leis internacionais específicas que os protegem em razão de sua condição vulnerável, diferentemente dos imigrantes, que, caso estejam ilegalmente em um país, podem se tornar alvo de um processo de deportação.

Refugiados e deslocados internos

Ao final de 2018, segundo dados do Acnur, o total de deslocados à força em todo o mundo correspondia a cerca de 70,7 milhões de pessoas. Desse total, 25,9 milhões eram refugiados; 41,3 milhões eram deslocados internos; e 3,5 milhões eram requerentes de asilo, pessoas que sofrem perseguições de diversas ordens em seus países de origem – em geral, ideológicas, políticas e religiosas – que solicitaram o visto para emigrar para outro país, mas ainda não receberam uma resposta quanto à garantia de proteção internacional.

No decorrer da última década, o número de pessoas forçadas a se deslocar tem aumentado. Particularmente entre os anos de 2012 e 2015, esse crescimento foi maior em razão do aprofundamento do conflito armado na Síria.

MUNDO: NÚMERO DE REFUGIADOS E DESLOCADOS INTERNOS – 2009-2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: UNHCR. *Global trends*: forced displacement in 2018. p. 5. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

HAKAN CAN SAHIN/ANADOLU AGENCY VIA GETTY IMAGES

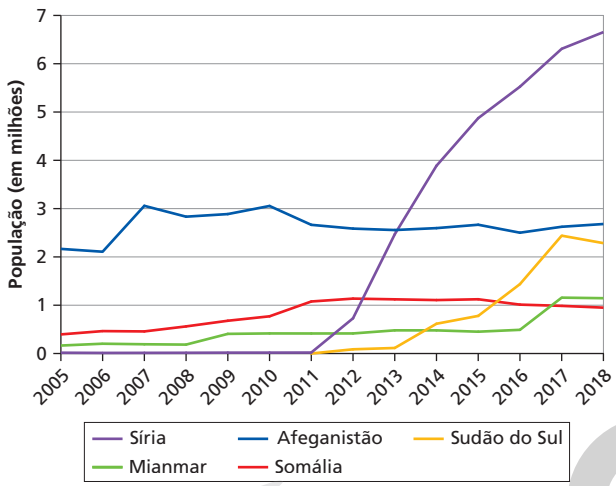
Vista aérea de um campo de refugiados temporário na Turquia, com capacidade para abrigar cerca de 30 mil refugiados, durante a guerra civil na Síria. Foto de 2019.

Os conflitos de longa duração contribuem muito para as tendências observadas no período recente.

Considerando o total de refugiados ao final de 2018, os 10 principais países de origem – Síria, Afeganistão, Sudão do Sul, Mianmar, Somália, Sudão, República Democrática do Congo, República Centro-Africana, Eritreia e Burundi – representaram aproximadamente 16,6 milhões, ou 64% do total de refugiados em todo o mundo. Todos esses são países com histórico de tensões e conflitos no período recente.

PRINCIPAIS PAÍSES DE ORIGEM DOS REFUGIADOS – 2005-2018

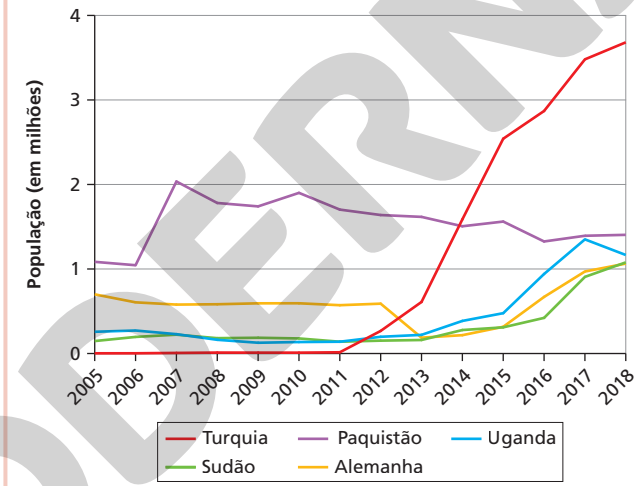
ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IOM. *World migration report 2020*. p. 40. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PRINCIPAIS PAÍSES DE DESTINO DOS REFUGIADOS – 2005-2018

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IOM. *World migration report 2020*. p. 41. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Proteção aos refugiados

A proteção aos refugiados em âmbito internacional data da criação do Acnur, em 1950, e da Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, também conhecida como Convenção de Genebra, de 1951. A garantia de direitos aos refugiados, em um primeiro momento, estava restrita ao âmbito europeu, uma vez que visava amparar os refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Foi somente a partir do Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados de 1967 que os direitos dos refugiados passaram a abranger qualquer pessoa que tivesse necessidade de procurar e receber refúgio em outro país.

Desde então, a legislação foi sendo ampliada, tanto no que diz respeito à condição de refugiado quanto aos seus direitos, que implicam não apenas proteção, mas também acolhida e condições materiais, psicológicas e sociais de ter uma vida digna em um novo país.

Os refugiados podem ainda ser repatriados, ou seja, podem retornar voluntariamente ao seu país de origem, desde que as causas que os obrigaram a fugir tenham terminado e não estejam mais correndo risco de vida. Outra medida utilizada para lhes garantir o direito de refazer sua vida é o reassentamento. Isso ocorre, por exemplo, quando um refugiado não se adapta ao país que o asilou ou se o país que o recebeu não tem condições financeiras de arcar com refugiados. Nesses casos, poderá ser recebido por um terceiro país, no qual lhe seja garantida mais segurança e oportunidade de recomeçar a sua vida.

MODERNA

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

A problemática dos refugiados ambientais

Atualmente, discute-se no cenário internacional a questão dos refugiados ambientais, que correspondem àquelas pessoas que se viram forçadas a se deslocar em virtude de desastres naturais ou agravamento de problemas ambientais, como secas severas e prolongadas, aumento do nível dos oceanos, impactos de terremotos, *tsunami* etc.

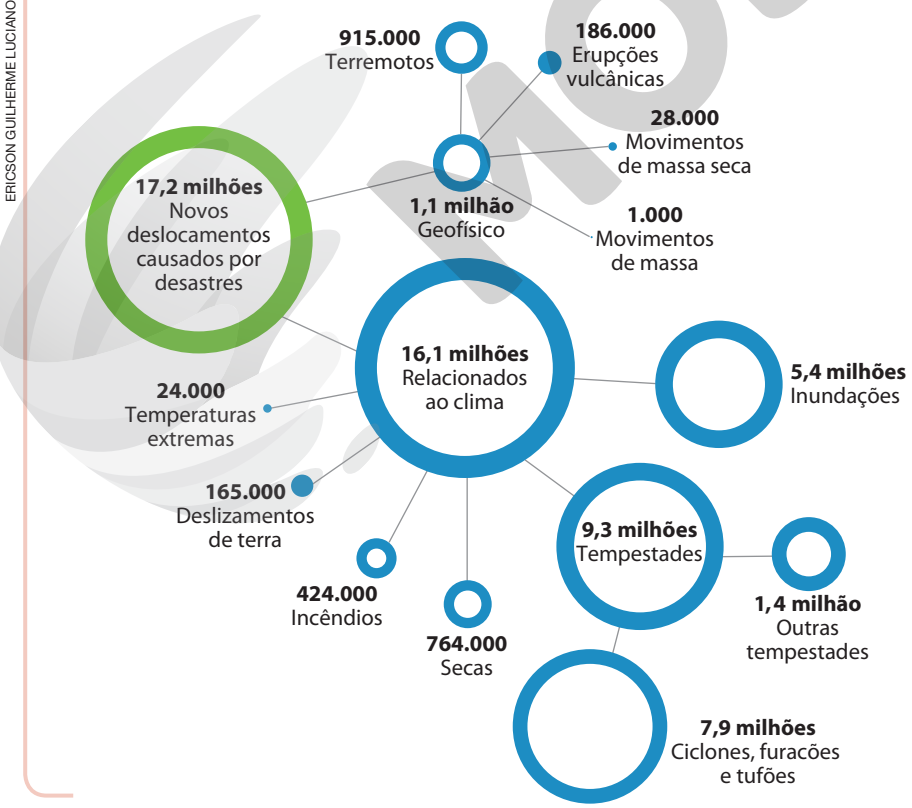
Existem situações e fenômenos naturais que simplesmente exigem o deslocamento imediato e em massa, temporário ou permanente, de populações, como uma erupção vulcânica, o risco de avalanche, de deslizamento de terra ou ainda situações catastróficas ocasionadas por um terremoto, furacão ou *tsunami*. As situações mais comuns, entretanto, são os deslocamentos causados por fatores que se configuram de forma mais lenta, como a desertificação, a elevação do nível dos oceanos, a construção de barragens artificiais, o desmatamento, entre outros.

Tanto no primeiro quanto no segundo caso o ideal é que houvesse cooperação internacional para ajudar os desabrigados ou acolhê-los em outros países, ainda que provisoriamente. Mas, geralmente, são aplicadas medidas pontuais e, com frequência, paliativas, como o envio de recursos financeiros a fim de minimizar os impactos. Há também tentativas de promover a reconstrução das áreas afetadas.

Ressalta-se que a maioria dos deslocamentos forçados por problemas ambientais acontece dentro dos próprios países. Ao cruzarem as fronteiras internacionais, todavia, eles deixam de ser um problema de abrangência nacional e tornam-se uma questão de âmbito internacional, regida por normas, leis e acordos válidos a determinados conjuntos de Estados signatários.

Contudo, nenhum instrumento jurídico internacional considera e reconhece a existência dos refugiados ambientais. Em geral, eles são tratados como migrantes econômicos, denominação atribuída a pessoas que voluntariamente saem de seu local de origem motivadas por razões de ordem socioeconômica, como a busca por melhores oportunidades de trabalho e renda. Em decorrência disso, os refugiados ambientais não recebem suporte ou acolhida governamental adequada a sua condição, podendo, inclusive, sofrer deportação. São milhares de pessoas em estado de vulnerabilidade ambiental e insegurança alimentar que tentam refazer a vida em outro lugar e encontram barreiras reais ou burocráticas impedindo seu deslocamento. Muitas vezes, são vítimas de xenofobia.

MUNDO: DESLOCAMENTOS FORÇADOS ASSOCIADOS A DESASTRES – 2018



Fonte: IDMC. *Global report on internal displacement 2019*. p. 7. Disponível em: <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2019-IDMC-GRID.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

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

ERICSON GUILHERME LUCIANO

MODERNA

Modelo de risco de deslocamento por desastres

Segundo o Centro de Monitoramento de Deslocados Internos – IDMC (sigla do nome em inglês Internal Displacement Monitoring Centre), por volta de dois terços de todos os novos deslocamentos internos em 2018 (17,2 milhões) foram associados a desastres provocados por eventos naturais, principalmente tempestades e inundações.

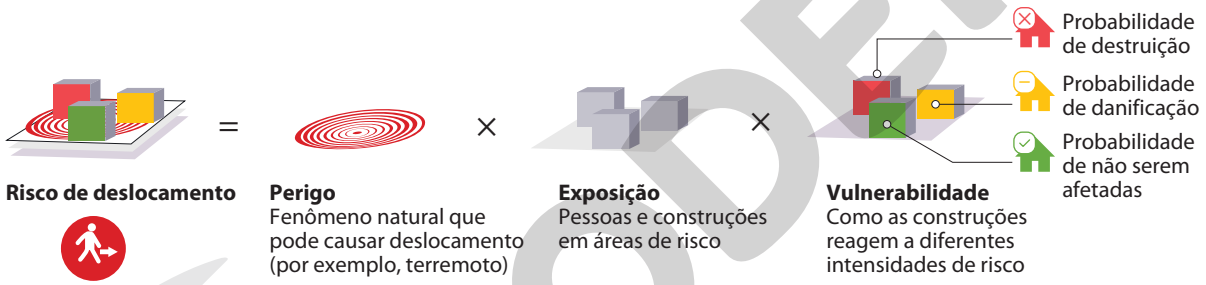
Para estimar o risco de deslocamento associado a desastres, considerando a probabilidade de que novos eventos desse tipo continuem a ocorrer, o IDMC se baseia em um modelo de análise que examina três componentes principais: perigo, exposição e vulnerabilidade.

Primeiramente, avaliam-se os cenários futuros e os perigos associados a eventos extremos, que podem redundar em impactos de diferentes intensidades. Em seguida, o nível de exposição a que uma população está sujeita, contabilizando o número de pessoas diretamente em situação de risco. Por fim, o grau de vulnerabilidade estrutural das edificações, com base no tipo de material usado e nas características físicas e ambientais do local onde foram construídas.

O objetivo é reunir informações que possam prevenir deslocamentos futuros, subsidiar sistemas de alerta precoce que salvam vidas, embasar evacuações preventivas e fornecer evidências que deem suporte a estratégias governamentais em diferentes escalas, como a aplicação de recursos no socorro a emergências e em planos que prevejam e garantam a proteção das pessoas deslocadas durante o retorno a seu lugar de origem ou em seu estabelecimento no novo destino.

CÁLCULO DO RISCO DE DESLOCAMENTO

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Risco de deslocamento

Perigo
Fenômeno natural que pode causar deslocamento (por exemplo, terremoto)

Exposição
Pessoas e construções em áreas de risco

Vulnerabilidade
Como as construções reagem a diferentes intensidades de risco

Fonte: elaborado com base em NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL – IDMC. *Global report on internal displacement 2019*. p. 74. Disponível em: <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2019-IDMC-GRID.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DENIS ONYODI/IFRC/DRK/CLIMATE CENTRE

Área devastada pelo ciclone Idai, em Moçambique. Foto de 2019.

Questões

Responda no caderno.

1. Os deslocamentos por desastres no Brasil estão relacionados a deslizamentos, alagamentos, inundações ou secas. No lugar onde você vive, é possível identificar riscos associados a algum desses fatores? Eles poderiam provocar o deslocamento forçado de pessoas?
2. Você acha que há grupos sociais mais vulneráveis que outros ao deslocamento forçado por desastres provocados por eventos naturais? Por quê?
3. Com base no modelo do IDMC, que medidas poderiam reduzir os riscos de deslocamento por desastre no Brasil, considerando os motivos já elencados?

MODERNA

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

2. As políticas e as barreiras anti-imigração

Na primeira metade do século XX, movimentos migratórios foram impulsionados em diversas partes do mundo principalmente em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Durante a década de 1940, tanto na Europa quanto na Ásia, milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar fugindo das zonas de conflitos e de perseguições. Os números referentes à quantidade de refugiados durante a Segunda Guerra, por exemplo, embora bastante controversos (variando de 8 a 70 milhões), dão uma dimensão do deslocamento em massa. Nesse contexto, as Américas, em particular os Estados Unidos, passaram a receber grandes contingentes desses refugiados.

Da segunda metade do século XX em diante, outros deslocamentos populacionais chamam a atenção, como o crescente movimento de migrantes dos países menos desenvolvidos (caracterizados, em sua maioria, pelo passado de exploração colonial e por apresentar baixo nível de desenvolvimento econômico e social) em direção aos países desenvolvidos e o aumento dos fluxos intrarregionais, sobretudo na Ásia, Europa e África.

Entretanto, apesar de todo esse quadro e até em decorrência dele, houve um aumento exponencial de barreiras à migração. Embora existam limites à entrada de migrantes desde meados do século XX, na atualidade vemos o endurecimento das restrições, inclusive com a utilização de obstáculos físicos construídos para limitar a circulação. Assim, ainda que haja um expressivo número de pessoas se deslocando em todos os continentes, maior rapidez dos transportes, movimentos e campanhas em favor dos direitos humanos, observamos também o crescimento de barreiras que têm o objetivo de impedir ou dificultar a entrada de pessoas em diversos países, inclusive de refugiados.

Essas barreiras incluem desde políticas imigratórias restritivas, como limitar o número de pessoas de determinado país que podem adentrar as fronteiras de outro a cada ano até a construção de muros e cercas.

A própria região mediterrânea, que, no passado, particularmente durante a Segunda Guerra Mundial, foi palco do deslocamento forçado de massivos contingentes populacionais, hoje apresenta vários obstáculos à entrada de imigrantes e refugiados, principalmente de povos originários da África e do Oriente Médio.

Dica de filme

Fogo no mar

Direção: Gianfranco Rosi.
País: França.
Ano: 2016.
Duração: 108 min.
O documentário aborda o cotidiano da ilha de Lampedusa, situada na costa sul da Itália, que se tornou um ponto de escala para milhares de pessoas que têm migrado da África e do Oriente Médio em direção à Europa, fugindo de conflitos armados, perseguições políticas e da miséria.

Migrantes são resgatados por tripulantes de um navio no Mar Mediterrâneo, nas proximidades da costa da Líbia. Foto de 2017.

STEFANO RELLANDINI/REUTERS/FOTOARENA

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

MODERNA

Migração de cérebros

Apesar do fortalecimento de políticas e barreiras anti-imigração, especialmente nos países desenvolvidos, existe um grupo de imigrantes que, em geral, é bem recebido ao emigrar, no caso, os profissionais de qualificação mais elevada, além de cientistas e pesquisadores. Ao se estabelecerem em um novo país, essas pessoas recebem a permissão para o exercício de atividade remunerada e, em algumas situações, o direito de cidadania nesses países. Em muitas circunstâncias são convidados a migrarem por empresas, laboratórios, centros de pesquisa e universidades. O processo de migração desses profissionais é denominado migração de cérebros ou, simplesmente, fuga de cérebros – uma consequência da falta de incentivo financeiro e de condições materiais para que possam desenvolver sua capacidade no seu país de origem. Ao se mudar para países desenvolvidos, irão realizar pesquisas e fazer descobertas nos mais diversos campos científicos, e as patentes pertencerão ao país que os acolheu.

Para os países de origem desses profissionais, além da perda de trabalhadores altamente qualificados, reforça-se a situação de dependência tecnológica, pois, para usar as tecnologias advindas das pesquisas desses profissionais, terão que pagar *royalties*.

ROBERT ATANASOVSKI/AFP VIA GETTY IMAGES

Guardas inspecionam trecho da fronteira entre a Macedônia e a Grécia. Foto de 2017.

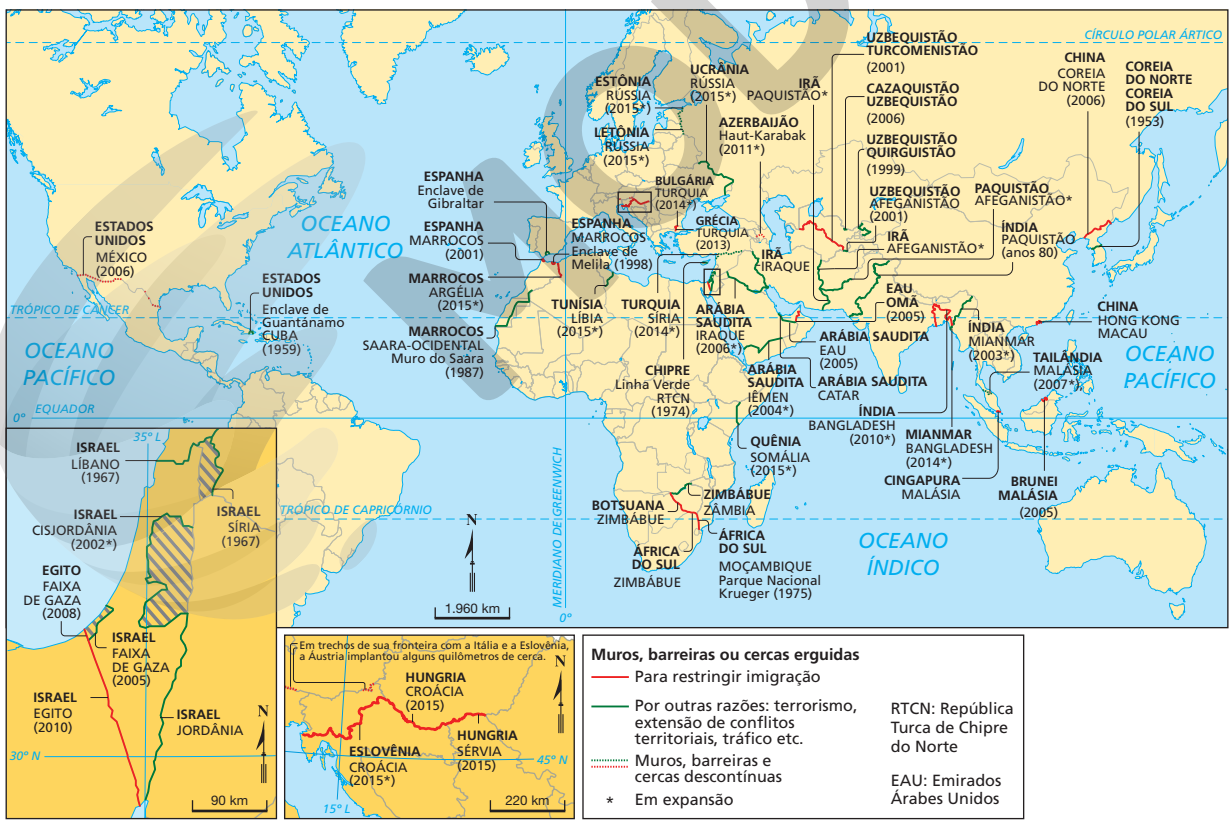
Muros, barreiras e cercas

A construção de barreiras físicas a fim de restringir a mobilidade espacial de imigrantes e refugiados são edificações reais baseadas em linhas que foram artificialmente traçadas no mapa – limites e fronteiras – e que obedecem à lógica dos limites territoriais, definidos por meio de relações de poder.

O mapa a seguir apresenta os principais muros e barreiras da atualidade.

CATHERINE ABUD SCOTTON

MUNDO: BARREIRAS FÍSICAS À CIRCULAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS – 2015



Fonte: elaborado com base em GAUTHÉ, Thierry. Cartographie: murs, barrières, clôtures: comment le monde se referme. *Courrier international*, 24 set. 2015. Disponível em: <https://www.courrierinternational.com/grand-format/cartographie-murs-barrieres-clotures-comment-le-monde-se-referme>. Acesso em: 28 jun. 2020.

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

MODERNA

Racismo, xenofobia e violação de direitos humanos

Além das barreiras para coibir a entrada de imigrantes, em diversos países crescem também o racismo e a xenofobia, calcada no sentimento de antipatia, desconfiança ou temor em relação ao estrangeiro. Esses sentimentos têm sido canalizados por um nacionalismo exacerbado, que se traduz em uma forte aversão ao estrangeiro.

E de que forma surgem e se espalham essas condutas? Referem-se mais a fatores culturais ou políticos? E em que sentido esses fatores se misturam? O nacionalismo pode ser legítimo, mas em muitos casos é forjado para manipular as pessoas a aderirem a um movimento de interesse particular (de um líder ou partido político, por exemplo). E o sentimento nacionalista pode ser estimulado pelo aumento do medo – do desemprego, em particular –, especialmente com a chegada de imigrantes e refugiados, cujos hábitos, costumes, cultura e religião são diferentes dos considerados "genuinamente nacionais" – outra representação social, pois como vimos anteriormente, os movimentos migratórios e os diversos contatos entre os povos são intensos desde a Antiguidade.

Na história da Europa, em vários momentos, as populações foram colocadas diante de graves crises sociais. E quando isso acontece, o caminho para a expansão de movimentos extremistas se abre.

Mas pontua-se que a questão da xenofobia não é uma exclusividade dos países desenvolvidos, nem europeus, embora de fato estes venham adotando medidas mais severas contra a presença de imigrantes. A xenofobia, por exemplo, se faz presente também na América Latina, sobretudo no Brasil, onde grupos de estrangeiros de diversas nacionalidades são bastante discriminados, destacando-se os haitianos, venezuelanos, bolivianos, povos latino-americanos, além dos angolanos, moçambicanos e outras nacionalidades africanas.

Entretanto, apesar do aumento da xenofobia e do racismo em todo o mundo, observamos também uma crescente preocupação com os direitos humanos voltados à preservação do bem-estar e da vida das pessoas, independentemente de cor, religião, orientação sexual etc.

MICHELE TANTUSSI/REUTERS/FOTOARENA

Manifestantes caminham em uma passeata contra a discriminação, a pobreza, o racismo e o nacionalismo em Berlim, capital da Alemanha. Foto de 2018.

Dica de filme

Um dia sem mexicanos

Direção: Sergio Arau.
País: Espanha.
Ano: 2004.
Duração: 91 min.

O filme explora uma situação fictícia, o desaparecimento da população de origem hispânica, para destacar a importância dos imigrantes no cotidiano dos Estados Unidos e, especificamente, da Califórnia.

Reflita

A xenofobia é uma questão complexa que vai muito além de simplesmente não gostar de uma pessoa por ela ser estrangeira, reagindo com aversão, desconfiança ou temor. Há outros fatores que caracterizam o comportamento xenofóbico, como a intolerância religiosa, o sentimento de supremacia, a estereotipagem e/ou o preconceito a características atribuídas, o etnocentrismo, a adoção de comportamentos violentos etc. Em seu meio social, alguém já se manifestou dessa forma? Você já presenciou comportamentos xenofóbicos? Qual foi sua reação? Reflita acerca da importância de se combater a xenofobia e o preconceito de modo geral.

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

MODERNA

Ação humanitária e direitos humanos

A Carta das Nações Unidas, assinada logo após o final da Segunda Guerra Mundial, em 24 de outubro de 1945, estabeleceu oficialmente a criação da ONU. Ela está fundamentada nos princípios da igualdade de direitos e na pluralidade dos Estados e determina como principais propósitos dessa organização supranacional a busca constante pela manutenção da paz, o combate à miséria e aos preconceitos, que dificultam o desenvolvimento humano, e o cumprimento dos direitos humanos.

Em sua estrutura organizacional, a ONU conta com múltiplos órgãos, comissões, agências especializadas, programas e fundos, entretanto, existem quatro organismos que desempenham papéis principais na prestação de assistência humanitária: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa Mundial de Alimentos (PMA) e o próprio Acnur. Além da ONU, existem ainda muitas organizações não governamentais (ONGs) que também atuam em escala global desenvolvendo ações humanitárias e buscando, por meio de diversas estratégias, mediar situações de conflitos e agir em contextos marcados pelo agravamento dos problemas sociais e ambientais e pelo aumento dos deslocamentos forçados.

Atuando livremente ou com amparo financeiro de pessoas físicas e jurídicas, as ONGs estão conquistando amplo alcance por meio de uma rede de solidariedade que reúne pessoas de países com diferentes níveis socioeconômicos em torno de objetivos comuns: cuidar do meio ambiente e da sociedade.

O papel das ONGs também é o de mobilizar a população e exercer pressão sobre governos ou empresas quando estes afetam a dignidade e a vida das pessoas. É possível destacar o papel de algumas delas nos protestos antiglobalização ocorridos em Seattle, Gênova, Washington e Barcelona, ou ainda no posicionamento contrário à abertura de novas usinas nucleares, expresso por ativistas do Greenpeace em um ato de monitoramento de navios que transportam lixo radioativo, entre outros exemplos de iniciativas com repercussão.

Entre as mais conhecidas ONGs de ajuda humanitária, certamente destaca-se a dos Médicos Sem Fronteiras (MSF), que leva cuidados médicos a áreas que foram afetadas por crises sociais decorrentes de conflitos, epidemias e desastres. Outras que se sobressaem são: a Care Internacional, que surgiu nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial e hoje está presente em mais de sessenta países com o objetivo de erradicar a pobreza no mundo; a Cruz Vermelha, organização que atua na área de saúde, auxiliando na prevenção de doenças e socorrendo vítimas, e se notabiliza pela ajuda oferecida às vítimas de catástrofes de todas as origens; e a Anistia Internacional, que corresponde a um movimento mundial independente que denuncia a violação dos direitos humanos por parte dos governos.

ARIS MESSINIS/AFP VIA GETTY IMAGES

Pessoas aguardam atendimento em uma clínica da organização não governamental Médicos sem Fronteiras, montada em um campo de refugiados em Lesbos, Grécia. Foto de 2019.

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

MODERNA

3. Migrações internacionais na Europa

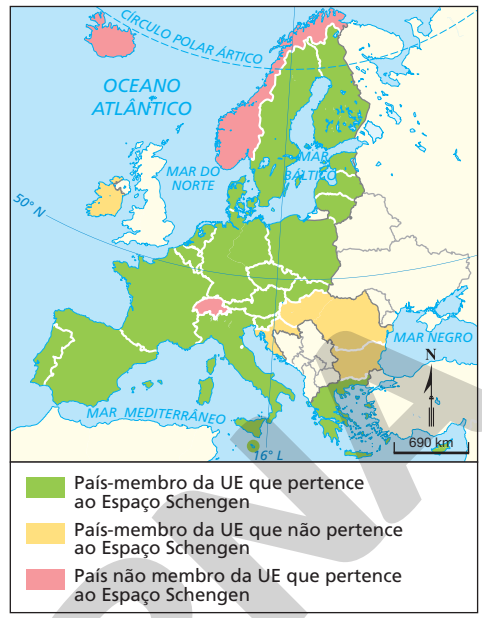
Como você acompanhou no início deste capítulo, a Europa foi uma grande região do mundo fornecedora de migrantes entre os séculos XV e a primeira metade do século XX. Entretanto, a partir de sua reconstrução ao final da Segunda Guerra, as condições socioeconômicas dos países europeus melhoraram significativamente, e essa região passou a ser o destino de intensos movimentos migratórios, principalmente daqueles originados em países em desenvolvimento e em antigas colônias da Ásia e África.

Ao mesmo tempo, o processo de criação de um bloco econômico evoluiu, da década de 1950 para a década de 1990, de uma área de livre circulação de mercadorias para um mercado comum, modelo que possibilita a livre circulação de mercadorias, capital e pessoas. A livre circulação de pessoas entre os países-membros da União Europeia (UE) foi formalizada pela criação do Espaço Schengen, que permite a todo cidadão da União Europeia circular livremente pelos países signatários do acordo.

Em contrapartida, ao mesmo tempo que aumentava a circulação de europeus entre os países-membros da União Europeia, as dificuldades para que pessoas de outros lugares e continentes também pudessem transitar nesses países cresciam significativamente, inclusive com a construção de muros, casos de Hungria e Sérvia, Grécia e Turquia, Espanha e Marrocos.

Na atualidade, observa-se ainda a mudança no perfil dos imigrantes, uma vez que muitos deles são oriundos dos países da antiga Europa Oriental e da ex-União Soviética, e um fluxo contínuo originado nas ex-colônias africanas, que se desloca a partir do norte da África e realiza a travessia do Mediterrâneo.

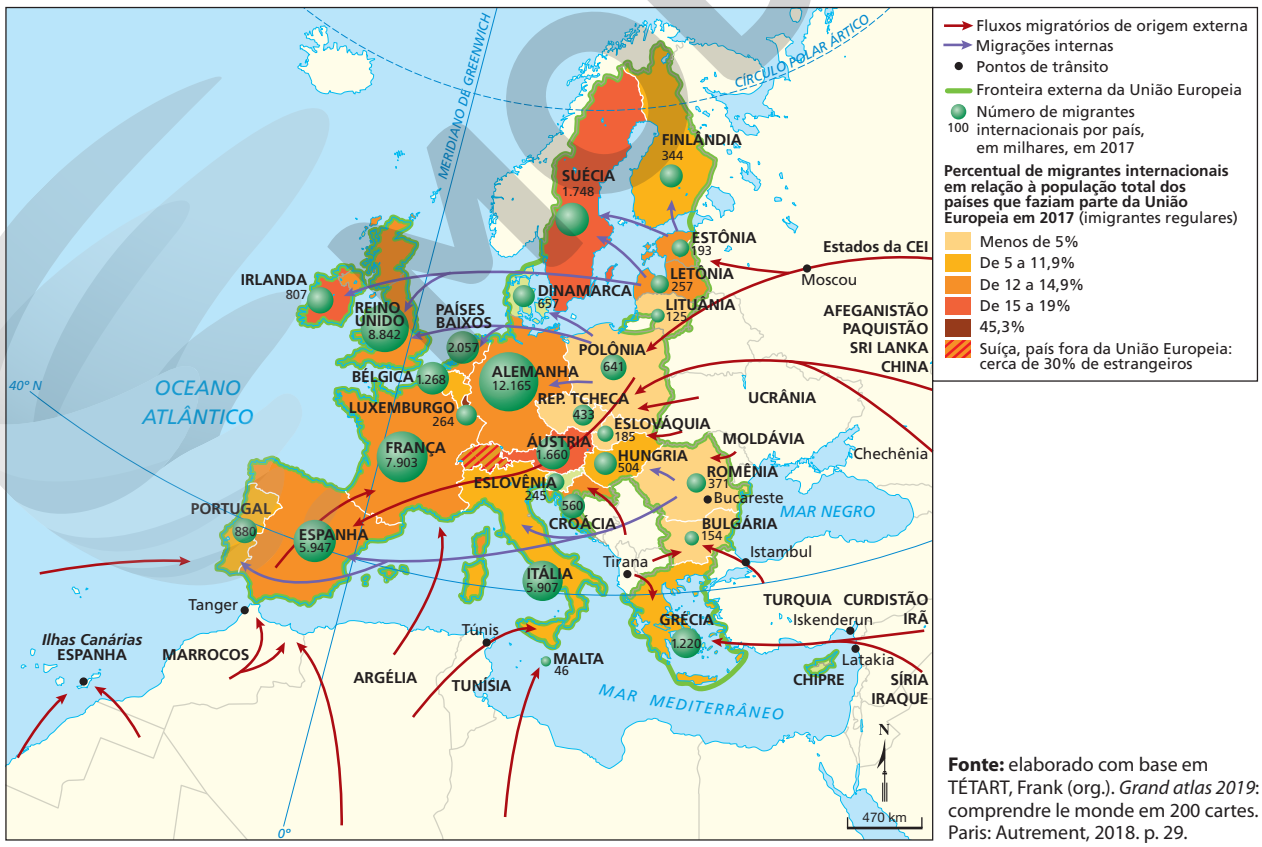
EUROPA: UNIÃO EUROPEIA E ESPAÇO SCHENGEN – 2020



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: elaborado com base em European Commission. *Schengen area*. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/resources/library/images/20200408PHT76826/20200408PHT76826_original.jpg>. Acesso em: 15 jul. 2020.

EUROPA: FLUXOS MIGRATÓRIOS INTERNACIONAIS – 2017



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: elaborado com base em TÉTART, Frank (org.). *Grand atlas 2019*: comprendre le monde en 200 cartes. Paris: Autrement, 2018. p. 29.

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

MODERNA

Política para migração

A questão migratória e dos refugiados é assunto a ser discutido amplamente. Mas quais têm sido os diferentes posicionamentos acerca do tema? Leia os textos a seguir, que abordam essa problemática no contexto da Europa, e responda às questões.

Texto 1

Por que devemos acolher os refugiados?

"[...] Vamos falar sobre os refugiados, pois são vítimas do terrorismo e se colocam como um 'grande problema' que devemos (aprender a) lidar. [...] O problema não são os refugiados, mas a forma de sociedade que construímos que não é preparada para receber pessoas diferentes.

[...]

Aceitá-los não é só trazê-los, mas dar a todos a oportunidade de um lugar digno para viver. Fácil? Não! A questão toda é que não devemos, sob o risco de estarmos perdendo a nossa humanidade se fizermos diferente, rejeitar os refugiados. Também não podemos abrir mão de nossa cultura e costumes para recebê-los. E por fim não podemos exigir que eles mudem o estilo de vida deles. [...]

Estamos diante de um exercício gigantesco de tolerância – e de aceitação de que nós, com a nossa cultura, não passamos de um pequeno ponto no infinito universo. Estamos vivenciando um momento excelente para exercitamos a solidariedade que nos dá coragem para aceitar pessoas que estão sendo vítimas e, por isto, fugindo de guerras em seus países. Mas aceitar sem mudar nosso jeito de ser e sem mudar quem eles são. [...]"

FRANCESCO, Wagner. Por que devemos acolher os refugiados: um debate sobre a globalização da fraternidade. *Jusbrasil*, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://wagnerfrancesco.jusbrasil.com.br/artigos/259249432/por-que-devemos-acolher-os-refugiados>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Texto 2

Primeiro ministro da Hungria diz que refugiados são problema da Alemanha

"[A] Hungria encheu um comboio com refugiados que queriam ir para a Alemanha, mas fê-lo parar junto a um campo, para obrigá-los a registarem-se. 'Se a chanceler alemã insiste que ninguém pode deixar a Hungria sem se registar, então registamo-los', explicou o primeiro-ministro húngaro. [...]

A Europa 'está cheia de medo, porque vê que os seus líderes não são capazes de controlar a situação', foi dizer o primeiro-ministro húngaro a Bruxelas, pretendendo demonstrar que, no seu país, a vaga de refugiados que bate às portas da União Europeia, em busca de um porto seguro quando os seus países e as suas vidas foram desfeitos pela guerra, está sob controlo. Quase à mesma hora, perto de Budapeste, a polícia de intervenção tentou obrigar refugiados a sair do primeiro comboio que partiu em dois dias da estação Keleti, na capital húngara, para os encerrar em campos.

Imigrantes desesperados atiraram-se à linha férrea e bateram-se corpo a corpo com policiais húngaros na estação de Bickse, a cerca de 35 km de Budapeste. Viram-se cenas de desespero, pais e mães com bebês de poucos meses a deitarem-se na linha, recusando-se a entrar nos autocarros e carros de polícia que os esperavam. Gritavam 'no camp' e 'S.O.S', relata a AFP. Após um momento de indecisão, as autoridades declararam a estação 'zona de operação policial' e mandaram os jornalistas afastarem-se. [...]

Segundo as regras europeias em vigor, quem quiser pedir asilo num país da UE terá de o fazer no primeiro país a que chega. Mas a Alemanha anunciou que iria suspender temporariamente esta regra para os sírios em fuga através da Grécia, Balcãs e Hungria, e que acolheria mesmo os que tivessem sido registados noutro país. Esta posição alemã, na visão do muito conservador Orbán, agravou a questão dos refugiados. 'Este não é um problema europeu. É um problema alemão', sublinhou."

MELLO, João. Primeiro-ministro da Hungria diz que refugiados são problema da Alemanha. *GGN*, 4 set. 2015. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/europa/primeiro-ministro-da-hungria-diz-que-refugiados-sao-problema-da-alemanha/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Nota: o texto reproduzido contém o registro da variedade lusitana da língua portuguesa.

Questões

Responda no caderno.

1. Indique pelo menos duas diferenças entre os textos em relação aos refugiados.
2. Considerando as posições defendidas em cada texto, com qual você concorda? Justifique.
3. Caso você fosse um refugiado, qual dos contextos apresentados seria mais acolhedor para recomeçar sua vida? Justifique sua resposta.

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

4. Migrações Sul-Sul

A intensificação dos fluxos migratórios no sentido Sul-Sul, ou seja, entre os países em desenvolvimento, decorre de dois fatores principais: primeiro, o fortalecimento de políticas e barreiras anti-imigração adotadas pelos chamados países do norte, em referência às economias desenvolvidas; segundo, mas não menos importante, o crescimento econômico registrado nas últimas décadas em países em desenvolvimento, casos do Brasil, África do Sul, Índia e, sobretudo, China. Acrescenta-se a isso o fato de os países exportadores de petróleo do Oriente Médio também necessitarem de mão de obra especializada, o que ajuda a compreender os fluxos migratórios direcionados a eles.

África

Empresas transnacionais de diversas nacionalidades têm realizado investimentos diretos em países africanos, prioritariamente no setor extrativo mineral, tendo em vista a riqueza e a diversidade de recursos naturais disponíveis, em especial petróleo e minérios. As economias africanas mais estruturadas concentram esses investimentos: África do Sul, país com a economia mais diversificada do continente, além de Egito, Sudão, Líbia, Nigéria, Guiné Equatorial e Angola, em virtude da produção petrolífera.

Mas, além desses fatores de ordem econômica, que obviamente motivam a migração para países e regiões onde há mais oportunidades de trabalho, destacam-se ainda outros aspectos que influenciam os deslocamentos populacionais intracontinentais, entre eles: as crises humanitárias decorrentes de desastres naturais e epidemias; a pobreza extrema no campo, que contribui para o êxodo rural; as crises políticas; a deflagração de conflitos armados, bem como as perseguições étnicas e ideológicas.

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

ÁFRICA: MIGRAÇÕES INTRACONTINENTAIS – 2015

África: Sub-regiões (segundo a classificação da ONU)
- África Setentrional
- África Ocidental
- África Central
- África Oriental
- África Meridional

África: migrações internas (em milhares)
- De 20 a 50
- De 51 a 100
- De 101 a 250
- De 251 a 500
- De 501 a 1.000
- Mais de 1.000

1 Senegal
2 Guiné
3 Serra Leoa
4 Libéria
5 Gana
6 Togo
7 Benin

Fonte: elaborado com base em FAO. Cirad. *Rural Africa in motion*: dynamics and drivers of migration South of the Sahara – 2017. p. 23. Disponível em: <http://www.fao.org/3/I7951EN/i7951en.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MODERNA

TAYVAY/SHUTTERSTOCK

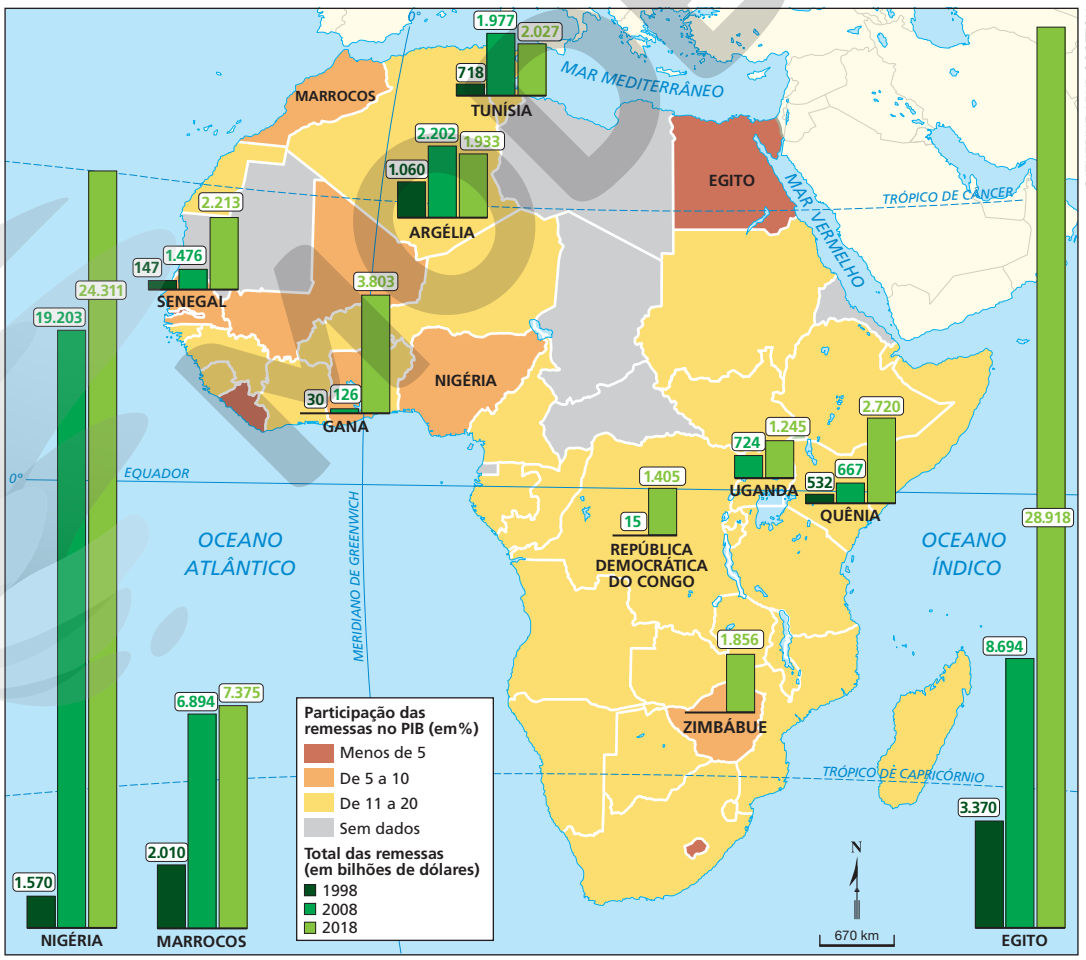
Vista do centro financeiro de Lagos, capital da Nigéria. Foto de 2019.

Como resultado do processo migratório, observa-se o aumento acelerado da população vivendo em cidades. Segundo dados da ONU, a África, juntamente com a Ásia, são os continentes que apresentam as maiores taxas de urbanização (assunto estudado no *Capítulo 6*). Projeções elaboradas pelas Nações Unidas sinalizam que até 2025 aproximadamente 700 milhões de africanos viverão em cidades, e esse número será de 1,12 bilhão em 2040.

E quais são as condições de vida oferecidas nas áreas urbanas? Qual fator é predominante nesse deslocamento em direção a elas? Contrariamente ao que se espera, esse grande contingente populacional não encontra em áreas urbanas condições adequadas de emprego e renda. Além disso, com a acelerada expansão urbana, os problemas vão se agravando em praticamente todas as cidades do continente. Eles vão desde a precariedade dos serviços de saneamento básico e o déficit habitacional até a falta de assistência médica, mobilidade caótica etc.

Outra característica das migrações no continente africano é o fato de os grupos de migrantes africanos serem constituídos majoritariamente por jovens, que se deslocam em busca de trabalho. Como em outros continentes, as remessas enviadas por esses imigrantes constituem importante mecanismo de suporte econômico para suas famílias e para os próprios países receptores, na medida em que, ao entrar em circulação, esse dinheiro amplia as dinâmicas das economias locais.

ÁFRICA: REMESSAS DE DINHEIRO DE TRABALHADORES MIGRANTES PARA SEUS PAÍSES DE ORIGEM – 2018



Fonte: elaborado com base em *Atlas of migration*: facts and figures about people on the move. Berlim: Rosa Luxemburg Stiftung, 2019. p. 23.

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

Refugiados na África

Como já vimos, além das motivações voluntárias que levam milhares de africanos a migrar, acima de tudo por razões econômicas, é importante pontuar, uma vez mais, a questão dos deslocamentos forçados, que transformam milhões de africanos em refugiados ou requerentes de asilo.

Ao final de 2018, a África respondia pelo segundo maior contingente de refugiados do mundo, atrás apenas da Ásia. Essa posição se referia tanto à origem, cerca de 7,4 milhões de refugiados e 937 mil requerentes de asilo, quanto ao destino, cerca de 6,8 milhões de refugiados e 612 mil requerentes de asilo.

REFUGIADOS E REQUERENTES DE ASILO POR REGIÃO DE ORIGEM – 2018

Regiões	Refugiados	Requerentes de asilo
África	7.409.741	937.296
Ásia	12.125.143	1.335.858
Europa	260.507	128.741
América Latina e Caribe	291.175	128.741
América do Norte	426	2.932
Oceania	1.257	2.216

REFUGIADOS E REQUERENTES DE ASILO POR REGIÃO DE DESTINO – 2018

Regiões	Refugiados	Requerentes de asilo
África	6.775.502	611.970
Ásia	10.111.523	593.759
Europa	2.760.771	924.193
América Latina e Caribe	215.924	513.854
América do Norte	427.350	797.800
Oceania	69.492	61.708

Fonte: UNHCR. *Global trends*: forced displacement in 2018. p. 68 e 74. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Explore

Considerando a origem e o destino dos refugiados e requerentes de asilo por região, o que mais chama sua atenção ao analisar os dados das tabelas?

América Latina e Caribe

A migração internacional com destino à América do Norte, especialmente os Estados Unidos, é uma característica marcante na região da América Latina e Caribe e, em certa medida, um aspecto essencial para a subsistência de muitas famílias de emigrantes. A população latino-americana e caribenha que vive na América do Norte tem aumentado significativamente no decorrer das últimas décadas, saltando de um número estimado de 10 milhões, em 1990, para 26,6 milhões, em 2019, de acordo com relatórios produzidos pela OIM.

Mas, além das características descritas, há um fenômeno em particular que chama a atenção quando se analisam as migrações internacionais na América Latina e Caribe. Observa-se um aumento dos deslocamentos populacionais de latino-americanos e caribenhos que passaram a residir fora do país de origem, mas ainda permanecem na região.

IRA L. BLACK/CORBIS VIA GETTY IMAGES

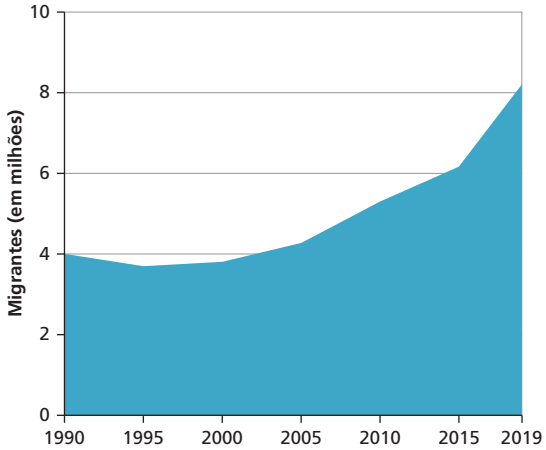
Manifestantes seguram faixa com a frase "falamos espanhol", durante o dia de comemoração da herança hispânica em Nova York, nos Estados Unidos. Foto de 2019.

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

MODERNA

AMÉRICA LATINA E CARIBE: MIGRANTES DE PAÍSES OU TERRITÓRIOS LATINO-AMERICANOS E CARIBENHOS – 1990-2019

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: IOM. *World migration report 2020*. p. 96. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Em 1990, o total de imigrantes na América Latina e Caribe era de 7,1 milhões. Desse total, cerca de 55% (3,9 milhões) eram originários de países e territórios da própria região. No ano de 2019, o número de imigrantes era de aproximadamente 11,7 milhões, sendo que 69% (8,1 milhões) eram propriamente latino-americanos e caribenhos. Alguns países se destacam nesse contexto, como é o caso da Colômbia. Dos seus quase 2,9 milhões de emigrantes em 2019, praticamente metade (1,4 milhão) se encontrava em países da própria América Latina e Caribe, destacando-se entre os principais destinos, a Venezuela (950 mil), o Equador (192 mil) e o Chile (121 mil).

A situação da Venezuela

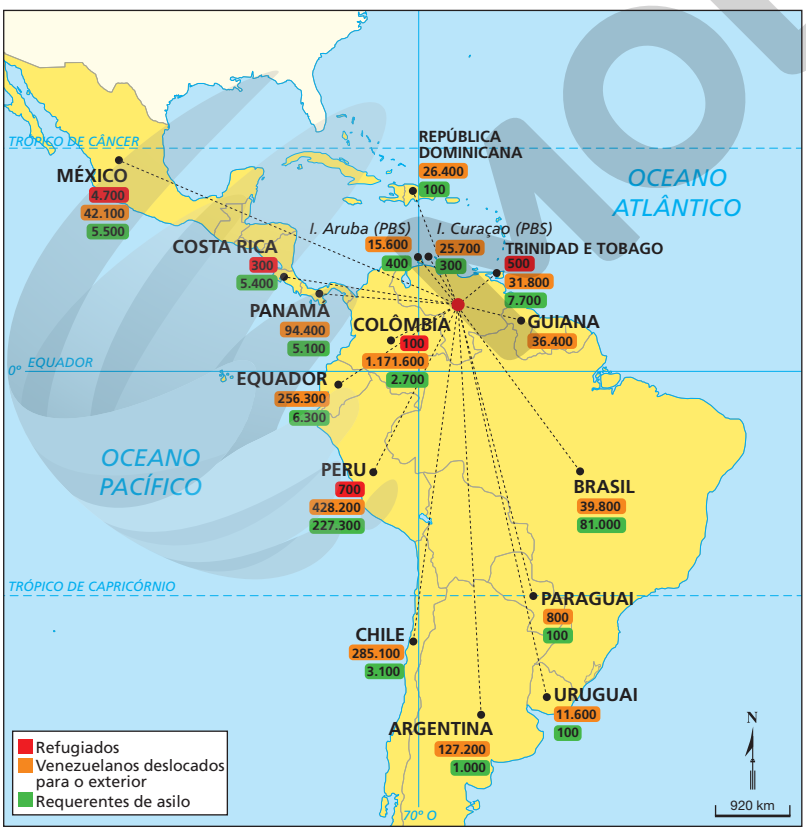
A partir de 2015, em razão do aprofundamento da crise política e econômica na Venezuela, milhares de venezuelanos passaram a migrar para os demais países latino-americanos. Algumas das imagens marcantes desse êxodo de venezuelanos correspondem às imensas filas de pessoas caminhando para buscar asilo em outros países do continente.

Entre os diversos fatores que motivam os deslocamentos de venezuelanos, destacam-se: o agravamento da violência e, consequentemente, o aumento da sensação de insegurança; o receio de perseguições em razão de posicionamentos político-ideológicos; a deterioração das condições básicas para a reprodução da vida material, que perpassa pela crise de abastecimento, sobretudo de alimentos e medicamentos; e a dificuldade de acesso a serviços sociais básicos ao bem-estar da população em geral. Um aspecto que contribuiu sobremaneira para a deterioração das condições socioeconômicas da Venezuela foram as sanções econômicas aplicadas ao país, especialmente por parte dos Estados Unidos e da União Europeia, comprometendo seu comércio internacional, em particular, as exportações de petróleo – principal produto do país.

Números divulgados pelo Acnur revelam que, até o final de 2018, mais de 3 milhões de venezuelanos já haviam abandonado seus lares, o que configura o maior êxodo vivenciado na história recente da América Latina e Caribe.

AMÉRICA LATINA: DESLOCAMENTO DE VENEZUELANOS – 2018

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: elaborado com base em UNHCR. *Global trends*: forced displacement in 2018. p. 25. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

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

Brasil: deslocamentos populacionais internacionais

Embora o Brasil seja reconhecido pela importância de sua economia, especialmente no contexto regional, o que, em tese, pode ser um fator aparentemente atrativo para imigrantes, na prática, os dados mostram certa estabilização dos números de estrangeiros que chegam ao Brasil.

Em 1995, o número de migrantes internacionais no país era 741.557; enquanto em 2019 havia 807.006. Mas, considerando comparativamente o total de migrantes internacionais por parcela da população total, esses imigrantes correspondem a apenas 0,4%, ao passo que, na América Latina e Caribe e no mundo, esses dados correspondem respectivamente a 1,4% e 3,5%. Mesmo quando se observa, por exemplo, a crise vivenciada pela vizinha Venezuela, outros países latino-americanos recebem contingentes mais expressivos, destacadamente a Colômbia e o Peru.

Na realidade, o Brasil tem se caracterizado mais por ser um grande exportador de força de trabalho ao longo das últimas décadas. Em 1990, o contingente de brasileiros vivendo no exterior era de 500.392. No ano de 2019, conforme os dados publicados pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas – Undesa (sigla para o nome em inglês United Nations Department of Economic and Social Affairs), esse número era 1.745.339, um aumento bastante expressivo no período analisado.

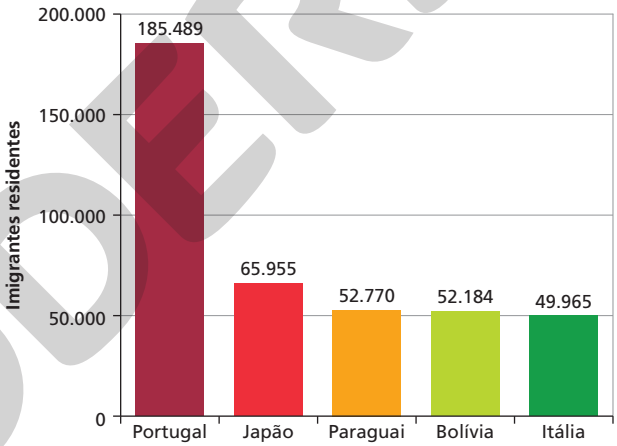
Entre os principais destinos de brasileiros, os Estados Unidos são o mais procurado, seguido do Japão, Portugal, Itália e Espanha. A migração para esses países se justifica, acima de tudo, pela procura por melhores oportunidades de trabalho, muito em razão do aumento da instabilidade econômica interna, sobretudo a partir de 2015, e, também, pela busca por qualificação, visto que muitos estudantes brasileiros vivem no exterior.

Quanto à migração de brasileiros em escala intrarregional, a Argentina, com 49.647 migrantes, e o Paraguai, com 75.626, são os principais destinos de brasileiros na América Latina. Em relação à migração para a Argentina, o fato de ser um dos principais parceiros comerciais do Brasil contribui consideravelmente para a presença de brasileiros no país. No caso do Paraguai, muitos brasileiros têm emigrado em busca de terras, esses migrantes são os chamados brasiguaios.

LUIS ACOSTA/AFP VIA GETTY IMAGES

Cidadãos venezuelanos cruzam a fronteira entre San Antonio del Tachira e Cucuta, na Colômbia. Foto de 2017. Embora a Colômbia seja o principal destino de venezuelanos, Peru e Brasil foram os países com mais requerentes de asilo entre as pessoas que deixaram a Venezuela em 2018, segundo o Acnur.

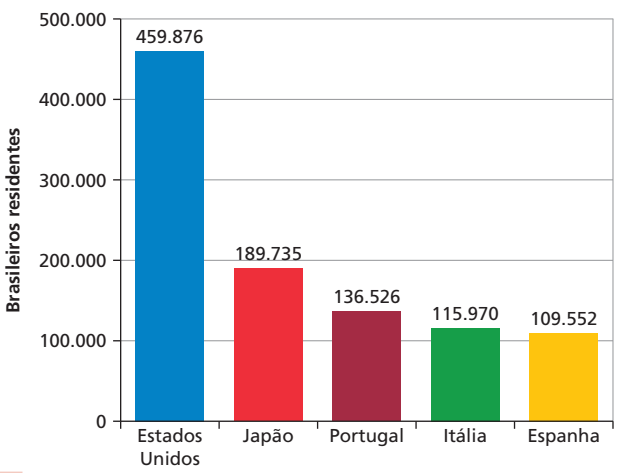
BRASIL: PRINCIPAIS PAÍSES DE ORIGEM DE IMIGRANTES – 2019



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: elaborado com base em UNDESA. Migrant stock by origin and destination 2019. *In*: *International migrant stock 2019*. table 1. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL: NÚMERO DE EMIGRANTES POR PAÍS DE DESTINO – 2019



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: elaborado com base em UNDESA. Migrant stock by origin and destination 2019. *In*: *International migrant stock 2019*. table 1. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>. Acesso em: 29 jun. 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. (Enem-MEC)

"Dados recentes mostram que muitos são os países periféricos que dependem dos recursos enviados pelos imigrantes que estão nos países centrais. Grande parte dos países da América Latina, por exemplo, depende hoje das remessas de seus imigrantes. Para se ter uma ideia mais concreta, recentes dados divulgados pela ONU revelaram que somente os indianos recebem 10 bilhões de dólares de seus compatriotas no exterior. No México, segundo maior volume de divisas, esse valor chega a 9,9 bilhões de dólares e nas Filipinas, o terceiro, a 8,4 bilhões."

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: Edunesp, 2006.

Um aspecto do mundo globalizado que facilitou a ocorrência do processo descrito, na transição do século XX para o século XXI, foi o(a)

a) integração de culturas distintas.
b) avanço técnico das comunicações.
c) quebra de barreiras alfandegárias.
d) flexibilização de regras trabalhistas.
e) desconcentração espacial da produção.

2. (Fuvest-SP) A tabela mostra o número total de refugiados no mundo em 2017, segundo relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas Para Refugiados (UNHCR ou ACNUR em português).

REFUGIADOS DO MUNDO*

Principais países de origem dos refugiados	Quantidade de pessoas (em milhões)	Principais países de origem dos refugiados	Quantidade de pessoas (em milhões)
Síria	6,3	Turquia	3,5
Afeganistão	2,6	Paquistão	1,4
Sudão do Sul	2,4	Uganda	1,4
Mianmar	1,2	Líbano	0,9
Somália	0,9	República Islâmica do Irã	0,9
Sudão	0,7	Alemanha	0,9

* Nestes dados não estão computados os palestinos.

Fonte: UNHCR. *Global trends*, 2017. Adaptado.

Sobre os refugiados e sua distribuição no mundo, é correto afirmar:

a) Os provenientes do Sudão do Sul e da Somália são acolhidos na Turquia, onde encontram oferta de empregos nas atividades comerciais, tradição econômica do país, desde o século XVII.
b) A maioria provém da África, devido aos processos de desertificação, e tem como destino o Oriente Médio e a Europa.
c) O Irã recebe majoritariamente refugiados de países da África Subsaariana, dentre os quais se destacam o Sudão e o Sudão do Sul.
d) Os de origem síria são a maior população nesta condição, e estão sendo acolhidos em vários países do Extremo Oriente e da África, os quais apoiam o governo sírio na guerra civil que ocorre nesse país desde 2011.
e) São majoritariamente provenientes do Oriente Médio, África e Ásia, deslocam-se, forçadamente, devido a longas guerras, em grande parte para países e/ou regiões fronteiriços.

3. (Enem-MEC)

Texto I

"Mais de 50 mil refugiados entraram no território húngaro apenas no primeiro semestre de 2015. Budapeste lançou os "trabalhos preparatórios" para a construção de um muro de quatro metros de altura de 175 km ao longo de sua fronteira com a Sérvia, informou o ministro húngaro das Relações Exteriores. 'Uma resposta comum da União Europeia a este desafio da imigração é muito demorada, e a Hungria não pode esperar. Temos que agir', justificou o ministro."

Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/>. Acesso em 19 jun. 2015 (adaptado).

Texto II

"O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) critica as manifestações de Xenofobia adotadas pelo governo da Hungria. O país foi invadido por cartazes nos quais o chefe do executivo insta os imigrantes a respeitarem as leis e a não 'roubarem' os empregos dos húngaros. Para o Acnur, a medida é surpreendente, pois a xenofobia costuma ser instigada por pequenos grupos radicais e não pelo próprio governo do país."

Disponível em: <https://pt.euronews.com/>. Acesso em 19 jun. 2015 (adaptado).

O posicionamento governamental citado nos textos é criticado pelo Acnur por ser considerado um caminho para o(a)

a) alteração do regime político.
b) fragilização da supremacia nacional.
c) expansão dos domínios geográficos.
d) cerceamento da liberdade de expressão.
e) fortalecimento das práticas de discriminação.

4. (Vunesp-SP)

"O venezuelano que chega ao Brasil não o faz por outra razão, senão a falta de alternativas de subsistência. Deseja recomeçar, ter condições mínimas de

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

MODERNA

sobrevivência para sua família, e isso não lhe pode ser negado. Somos um país tradicionalmente acolhedor e devemos nossa riqueza cultural a isso."

(<https://politica.estadao.com.br>. 20.08.2019. Adaptado)

Sobre a crise humanitária e política que ocorre no Brasil decorrente do grande número de imigrantes provenientes da Venezuela, é correto afirmar:

a) apesar do alarde criado pela mídia, o número de imigrantes que cruza a fronteira com o Brasil não altera a dinâmica das cidades fronteiriças que os acolhem no estado de Roraima.

b) o grande número de imigrantes não reflete a atual situação econômica e política da Venezuela, posto que há muitos anos isso vem ocorrendo sistematicamente e na mesma proporção.

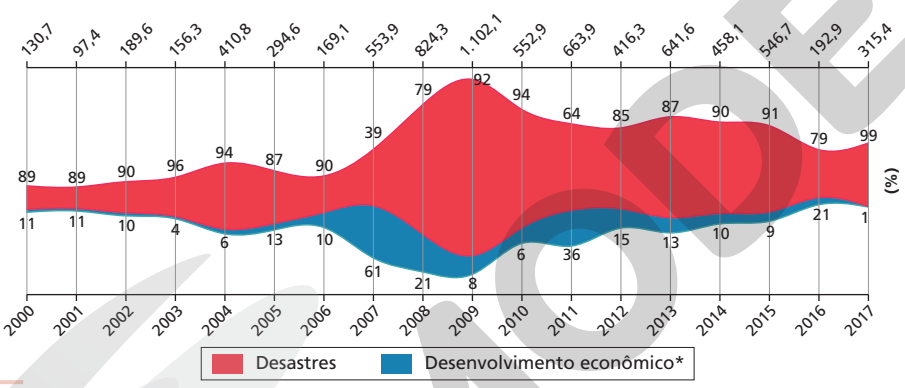
c) embora sejamos culturalmente acolhedores, as leis de imigração brasileiras obrigam o fechamento das fronteiras de Roraima para imigrantes provenientes de países vizinhos, o que não vem sendo cumprido.

d) tendo em vista as leis brasileiras, o estado de Roraima tem sido o mais afetado pela questão na atualidade, posto que é a principal fronteira com a Venezuela.

e) embora as leis brasileiras determinem o acolhimento, o Brasil tem se recusado terminantemente a receber imigrantes, fechando suas fronteiras, em especial de Roraima, para todos os países, sobretudo a Venezuela.

5. Analise o gráfico a seguir para responder às questões.

BRASIL: DESLOCAMENTOS POPULACIONAIS FORÇADOS (EM MILHARES DE PESSOAS) – 2000-2017



* Deslocamentos associados a projetos de infraestrutura, incluindo a construção de hidrelétricas, rodovias, ferrovias, portos, aeroportos; e a projetos de urbanização, como obras de pavimentação, de saneamento básico.

Fonte: elaborado com base em INSTITUTO IGARAPÉ. Observatório de migrações forçadas. *As causas da migração forçada no Brasil entre 2000 e 2017*. gráfico 1. Disponível em: <https://migracoes.igarape.org.br/figures>. Acesso em: 29 jun. 2020.

a) A que está relacionada a maior parte dos deslocamentos populacionais forçados no Brasil?

b) Em quais períodos foram registrados os números mais elevados de deslocamentos forçados, considerando as duas principais causas?

c) Além dos deslocamentos realizados em função das causas representadas no gráfico, que outros fatores estariam motivando o deslocamento forçado de pessoas no Brasil? Reflita acerca dessa questão e compartilhe com a classe.

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LP27)

6. Nos últimos anos, muitos municípios brasileiros receberam migrantes e refugiados de diversas partes do mundo, pessoas que se deslocaram pelos mais diferentes motivos, tanto de forma espontânea quanto por razões que simplesmente as forçaram a migrar. Houve também situações em que famílias brasileiras foram impelidas a se deslocar, entrando para as estatísticas de deslocados internos do país.

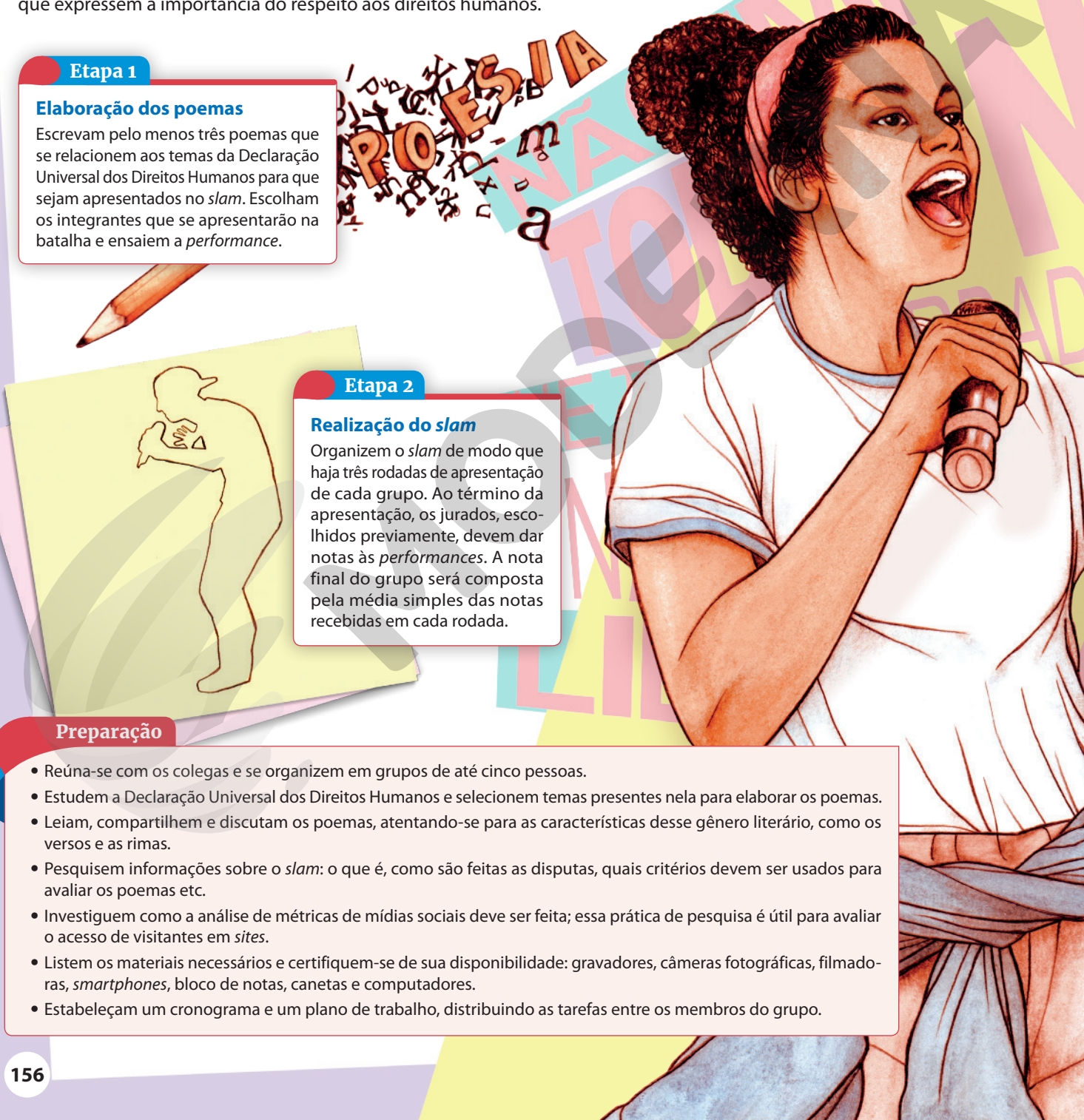
Considerando essa realidade, bem como o conteúdo abordado no capítulo, organizem-se em grupos para produzirem textos com vistas à realização de uma campanha comunitária. O objetivo da campanha será esclarecer e sensibilizar a comunidade onde fica a escola com relação à realidade das pessoas que se encontram em alguma das condições migratórias apresentadas. Vocês poderão explorar diferentes gêneros textuais, como folheto, cartaz e texto publicitário. Fica a critério de cada grupo a definição da situação comunicativa.

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

Coletivo em ação

Slam: a poesia da juventude

Você já passou por alguma situação em que seus direitos foram violados? Conhece iniciativas de combate a situações como essa? De que maneira suas ações podem incorporar princípios éticos baseados nos direitos humanos? Já pensou em usar a poesia na luta pelo respeito aos direitos humanos? Vale a pena tentar! Organize, com os colegas e o professor, uma batalha de poemas falados conhecida como *slam*. E, para dar visibilidade ao evento e à temática, transforme essa experiência em um *blog*. Em seguida, utilize a análise de métricas de mídias sociais para criar estratégias de divulgação de mensagens que expressem a importância do respeito aos direitos humanos.



ANDRÉ TOMA

Etapa 1

Elaboração dos poemas

Escrevam pelo menos três poemas que se relacionem aos temas da Declaração Universal dos Direitos Humanos para que sejam apresentados no *slam*. Escolham os integrantes que se apresentarão na batalha e ensaiem a *performance*.

Etapa 2

Realização do *slam*

Organizem o *slam* de modo que haja três rodadas de apresentação de cada grupo. Ao término da apresentação, os jurados, escolhidos previamente, devem dar notas às *performances*. A nota final do grupo será composta pela média simples das notas recebidas em cada rodada.

Preparação

- Reúna-se com os colegas e se organizem em grupos de até cinco pessoas.
- Estudem a Declaração Universal dos Direitos Humanos e selecionem temas presentes nela para elaborar os poemas.
- Leiam, compartilhem e discutam os poemas, atentando-se para as características desse gênero literário, como os versos e as rimas.
- Pesquisem informações sobre o *slam*: o que é, como são feitas as disputas, quais critérios devem ser usados para avaliar os poemas etc.
- Investiguem como a análise de métricas de mídias sociais deve ser feita; essa prática de pesquisa é útil para avaliar o acesso de visitantes em *sites*.
- Listem os materiais necessários e certifiquem-se de sua disponibilidade: gravadores, câmeras fotográficas, filmadoras, *smartphones*, bloco de notas, canetas e computadores.
- Estabeleçam um cronograma e um plano de trabalho, distribuindo as tarefas entre os membros do grupo.

Etapa 3

Registros do *slam*

Durante a batalha de poemas, integrantes do grupo devem ficar responsáveis por registrar a apresentação dos colegas por meio de fotos, áudios e vídeos. Se for possível, façam os registros de vários ângulos e com mais de um gravador ou câmera, garantindo a qualidade do som e das imagens do evento.

Etapa 4

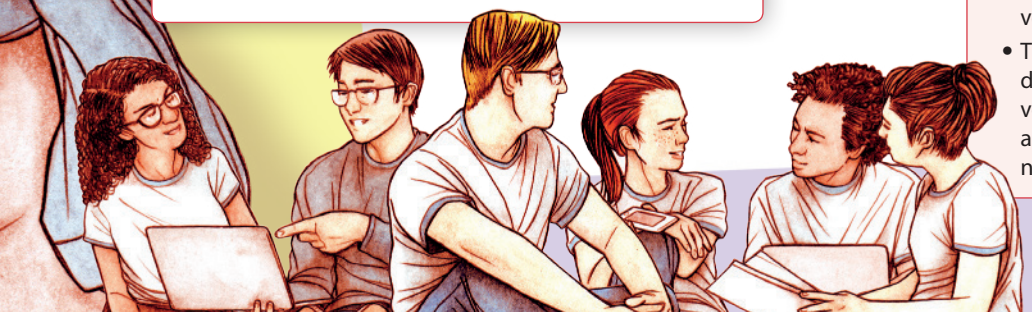
Seleção dos registros e relatos

Selecionem as fotos e os trechos de áudios e vídeos que melhor representem a participação do grupo no *slam*. Relatem a experiência de vocês em um texto de até quinhentos caracteres.

Etapa 5

Construção de um *blog*

Juntem-se aos demais grupos para criar um *blog* que contenha os registros e as experiências do *slam*, destacando o objetivo de promover o respeito aos direitos humanos. Escolham uma plataforma e o provedor em que o *blog* será hospedado. Em seguida, definam o *layout* e publiquem as postagens. Divulguem o *blog* nas redes sociais pessoais e da escola.



Compartilhamento

- Após uma semana de divulgação do *blog*, reúna-se com os colegas para mensurar a frequência e o número de visitas à página.
- Analisem as métricas e definam estratégias para aumentar os acessos ao *blog*.
- Com base nas estratégias estabelecidas, editem o *blog* tendo em vista a promoção dos valores relacionados aos direitos humanos para a comunidade escolar e extraescolar.
- Combinem um dia para reavaliar o *blog*, verificando se as estratégias surtiram efeito.
- Troquem experiências sobre a atividade: os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas, a postura ética diante dos colegas, a responsabilidade com as tarefas, a autonomia no uso dos recursos digitais etc.

Referências bibliográficas

- A análise das preocupações filosóficas com a ética na Grécia antiga e de sua ligação com a cidadania na pólis e a abordagem da estruturação de uma ética dos deveres na modernidade, considerando a liberdade humana e as teorias deterministas utilizadas para questioná-la (temas referentes ao *Capítulo 1*), basearam-se nas referências listadas a seguir.

ADORNO, Theodor. *Problems of moral philosophy*. Cambridge: Polity Press, 2000.

ALMEIDA, Guido. Sobre as fórmulas do imperativo categórico. *In*: DOMINGUES, Ivan; ANNAS, Julia. *The morality of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*: o pensar, o querer e o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea*: tratado da virtude moral. São Paulo: Odysseus, 2008.

BECKENKAMP, Joãosinho. *Introdução à filosofia crítica de Kant*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017.

BONJOUR, Lawrence; BAKER, Ann. *Filosofia*: textos fundamentais comentados. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUTLER, Judith. Can one lead a good life in a bad life? *Radical Philosophy*, n. 172, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. La polis grecque et la création de la démocratie. *Le Débat*, v. 1, n. 38, 1986.

COOPER, John M. *Pursuits of wisdom*: six ways of life in ancient philosophy from Socrates to Plotinus. Princeton: Princeton University Press, 2012.

DORION, Louis-André. *Compreender Sócrates*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESTEVES, Júlio. Éticas deontológicas: a ética kantiana. *In*: TORRES, João Carlos (org.). *Manual de ética*: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. Considerações sobre o conceito de dignidade humana. *Revista Direito GV*, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2015.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Barcarolla, 2009.

MACINCTYRE, Alasdair. *After virtue*: a study in moral theory. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

MARGUTTI, Paulo R.; DUARTE, Rodrigo (org.). *Ética, política e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VERNANT, Jean P. *Mito e pensamento entre os gregos*: estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- A análise da noção de justiça e a reflexão a respeito do desenvolvimento do conceito de direitos humanos ao longo do tempo (temas referentes ao *Capítulo 2*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores).

BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2014.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

KOENIG, Shulamith. Aprender e integrar os direitos humanos como uma forma de vida: um percurso que todos temos de percorrer. *In*: MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de M. (coord.). *Compreender os direitos humanos*: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra: Centro de Direitos Humanos, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 2012.

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

RAMOS, André C. *Curso de direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2017.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).

SANDEL, Michael. *Justiça*: o que é fazer a coisa certa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- A análise da chamada Era Vargas e da experiência democrática que a seguiu, destacando as demandas populares das mulheres, do movimento negro e dos trabalhadores camponeses, e o estudo sobre o populismo na América Latina, evidenciando e problematizando a correlação entre a conquista e a extensão de direitos trabalhistas e o autoritarismo dos representantes políticos (temas referentes ao *Capítulo 3*), basearam-se nas referências listadas a seguir.

CAMPOS, Francisco de. Discurso do ministro da Justiça. *Correio da Manhã*, 28 nov. 1937, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1937_13207.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CARVALHO, José Murilo. *Forças armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

CRIPA, Ival. Representações políticas e práticas do cardenismo. *Diálogos*, v. 1, n. 1, p. 149-164, 1997.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato P. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 517-596, set.-dez. 2008.

FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história*. Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

GOMES, Ângela de C. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GOMES, Ângela de C. (org.). *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

KARAWEJCZYK, Mônica. A FBPF e a luta pelo voto feminino no Brasil: anos decisivos. *Arquivo Nacional*, 18 mar. 2019. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/147-o-voto-feminino-no-brasil.html>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MOREIRA, Cássio S. *O projeto de nação do governo João Goulart*: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964). Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOTTA, Rodrigo P. O segundo grande surto anticomunista: 1961/64. *In*: MOTTA, Rodrigo P. S. *Em guarda contra o perigo vermelho*: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2002.

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

NAPOLITANO, Marcos; RIBEIRO, David. Crises políticas e o "golpismo atávico" na história recente do Brasil (1945-2016). *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. (org.). *Golpes na história e na escola*: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez/ANPUH SP, 2017.

NETO, Lira. *Getúlio*: da volta pela consagração popular ao suicídio. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

QUELER, Jefferson J. A roupa nova do presidente: a politização da imagem pública de Jânio Quadros (1947-1961). *Anais do Museu Paulista*, v. 19, n. 2, p. 45-69, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142011000200003>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Fernando R. *Finanças públicas*. São Paulo: Atlas, 1978.

SILVA, Paulo Renato da. Memória e história de Eva Perón. *Revista de História*, n. 170, jan.-jun. 2014.

VARGAS, Getúlio. *Carta testamento*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/carta-testamento-de-getulio-vargas>. Acesso em: 3 jul. 2020.

- A análise do processo de instauração das ditaduras no Brasil, no Chile e na Argentina e das práticas políticas desses regimes autoritários (temas referentes ao *Capítulo 4*) baseou-se nas referências listadas a seguir.

CALVEIRO, Pilar. *Poder e desaparecimento*: os campos de concentração na Argentina. São Paulo: Boitempo, 2013.

COMISSÃO Camponesa da Verdade. *Relatório final*. Violação de direitos no campo (1946 a 1988). Brasília, 2014. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/Relat%C3%B3rio%20Final%20Comiss%C3%A3o%20Camponesa%20da%20Verdade%20-%2009dez2014.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FERNANDES, Carla M.; CHAGAS, Genira (org.). *Mídia e governos autoritários*: 60 anos do suicídio de Getúlio Vargas e 50 anos do golpe civil-militar no Brasil. João Pessoa: Idea, 2014.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. (org.). *O tempo da experiência democrática*: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Terceira República (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção O Brasil republicano, v. 3).

FICO, Carlos. *Além do golpe*: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo*: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2015.

MELO, José M. de; MORAIS, Osvando J. de (org.). *Vozes da democratização e cidadania*: a polêmica global-local. São Paulo: Intercom, 2011. (Coleção Memórias, v. 4).

MOTTA, Rodrigo P. S. (org.). *Ditaduras militares*: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. *Estudos Avançados*, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019.

REIS, Daniel A.; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. S. (org.). *O golpe e a ditadura militar*: 40 anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004.

ROUQUIÉ, Alain. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa Omega, 1984.

SKIDMORE, Thomas. *Uma história do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- A análise da desigualdade e das teorias da estratificação social, assim como dos direitos e da cidadania (temas referentes ao *Capítulo 5*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão: 1789. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 3 jul. 2020.

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

FRIEDMANN, John; SANDERCOCK, Leonie. Empowerment: an escape route from poverty. *The Unesco Courier*, XLVIII-3, p. 14-18, mar. 1995.

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

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MARX, Karl. *O capital*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

SANTOS, Milton e outros (org.). *O novo mapa do mundo*: fim de século e globalização. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

SIMMEL, Georg. *The philosophy of money*. London: Routledge; Boston: Kegan Paul, 1978.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2012. v. 2.

- A análise da urbanização, dos desafios e dos problemas socioeconômicos decorrentes de sua intensificação e a problematização do direito à cidade (temas referentes ao *Capítulo 6*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ABREU, Mauricio de A. O estudo geográfico da cidade no Brasil: evolução e avaliação. *In*: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia (org.). *A cidade do pensamento único*: desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENEVOLO, Leonardo. *História da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BONDUKI, Nabil. *Origens da habitação social no Brasil*: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX*: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CALDEIRA, Teresa P. do R. *Cidade de muros*: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

CARLOS, Ana F. A. *Espaço e tempo na metrópole*. São Paulo: Contexto, 2001.

CARLOS, Ana F. A. (org.). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. São Paulo: Edusp, 1994.

CARLOS, Ana F. A.; SOUZA, Marcelo L. de; SPOSITO, Maria Encarnação B. (org.). *A produção do espaço urbano*: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril*: cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FERREIRA, Ignez C. B.; PENNA, Nelba A. Território da violência: um olhar geográfico sobre a violência urbana. *Geousp*, n. 18, p. 155-168, 2005.

HARVEY, David A. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

LEFEBVRE, Henry. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

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

EDIÇÃO MODERNA

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.
MARTINS, Sérgio. O urbano, esse (des)conhecido saber político. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, n. 3, p. 39-59, nov. 2000.
PAES, Maria Tereza. D.; SILVA, Thiago C. do N. Estratégias contemporâneas de intervenção urbana e o projeto Porto Maravilha (RJ). *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 6, n. 2, p. 345-364, 2016.
PERROT, Michelle. Os operários, a moradia e a cidade no século XIX. *In*: PERROT, Michelle. *Os excluídos da História*: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 101-125.
RAGO, Margareth L. *Do cabaré ao lar*: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
ROMEIRO, Ademar R. (org.). *Avaliação e contabilização de impactos ambientais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.
SANTOS, Milton. *A urbanização desigual*. Petrópolis: Vozes, 1980.
SOUZA, Marcelo L. de. *Mudar a cidade*: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
SOUZA, Marcelo L. de. *O desafio metropolitano*: um estudo sobre a problemática socioespacial nas metrópoles brasileiras. 4. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2012.
SPOSITO, Eliseu S. *A vida nas cidades*. São Paulo: Contexto, 2010.
VASCONCELOS, Pedro A.; CORRÊA, Roberto L.; PINTAUDI, Silvana M. (org.). *A cidade contemporânea*: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013.
VILLAÇA, Flávio. *Espaço intraurbano no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1998.

- A análise sobre o preconceito, a discriminação, a intolerância, a exclusão social e a violência presentes no cotidiano, bem como a promoção da igualdade, da alteridade e da equidade na busca de um mundo mais plural e tolerante (temas referentes ao *Capítulo 7*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
BECKER, Howard. *Outsiders*: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas*: uma visão humanística. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
JOSEPH, Isaac. *Erving Goffman e a microssociologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
LAGARDE, Marcela. Introdução. *In*: RUSSELL, Diana E; HARMES, Roberta A. *Feminicído*: una perspectiva global. México: Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades da Universidade Autónoma de México, 2006.
LIPPMANN, Walter. *Opinião pública*. Petrópolis: Vozes, 2008.
MARTINS, José de S. *Expropriação e violência*: a questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.
MITTLER, Peter. *Educação inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial no processo de desqualificação social. *In*: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.). *Crime, violência e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
PINHEIRO, Paulo Sérgio; POPPOVIC, Malak El-Chichini; KAHN, Tulio. Pobreza, violência e direitos humanos. *Novos Estudos Cebrap*, n. 39, jul. 1994.
TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- A análise das diversas motivações para os deslocamentos populacionais na atualidade e a reflexão acerca dos desafios relativos à questão migratória no mundo (temas referentes ao *Capítulo 8*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Dados sobre refúgio. *Acnur Brasil*, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 3 jul. 2020.
BAENINGER, Rosana. *Fases e faces da migração em São Paulo*. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo), Unicamp, 2012.
BAENINGER, Rosana e outros (org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo), Unicamp, 2018.
CASTLES, Stephen. *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Lisboa: Fim de Século, 2005.
CLARO, Carolina de A. B. *A proteção dos "refugiados ambientais" no direito internacional*. 2015. 328 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
COGO, Denise. Haitianos no Brasil: comunicação e interação em redes migratórias transnacionais. *Chasqui*: Revista Latinoamericana de Comunicación, n. 125, p. 23-32, mar. 2014.
DUMONT, Gérard-François. Les nouvelles logiques migratoires au XXIe siècle. *Outre-Terre*, v. 4, n. 17, p. 15-25, 2006.
GRANGER, Stéphane. L'Amazonie bresilienne, nouvelle interface migratoire entre les Caraibes et L'Amerique du Sud? *Mercator*, v. 13, n. 1, p. 7-17, jan.-abr. 2014.
LAVOR LOPES, Paloma de; GUIMARÃES DE OLIVEIRA, João Paulo. A inserção dos refugiados no mercado de trabalho brasileiro. *In*: Simpósio de Pesquisa e de Práticas Pedagógicas do UGB, 7, fev. 2019. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/1196>. Acesso em: 3 jul. 2020.
MAGALHÃES, Luís Felipe A.; BÓGUS, Lúcia Maria M.; BAENINGER, Rosana. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. *REMHU*, v. 26, n. 52, p. 75-94, abr. 2018.
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migração*. Genebra: OIM, 2009.
SCHWARTZMAN, Luisa F.; SCHWARTZMAN, Simon. Migrations des personnes hautement qualifiées au Brésil: de l'isolement à l'insertion internationale? *Sciences Humaines et Sociales*, n. 7, p. 147--172, 2015.
SIQUEIRA, André M. e outros. From Haiti to the Amazon: public health issues related to the recent immigration of haitians to Brazil. *PLOS: Neglected Tropical Diseases*, v. 8, n. 5, p. 1-5, maio 2014.

- Referências complementares à pesquisa e ao aprofundamento.

ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard P. (org.). *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.
CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
EDMUNDSON, William A. *Uma introdução aos direitos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de A. N. (org.). *O Brasil Republicano*: o tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.
FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de A. N. (org.). *O Brasil Republicano*: o tempo da experiência democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3.
HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-125-7

MODERNA