Gilberto Cotrim

Angela Corrêa da Silva Ruy Lozano

Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira

Marília Moschkovich

THE GOOD OF STATE OF THE STATE

CONEXOES CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Ética e cidadania





Área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas MANUAL DO PROFESSOR





GILBERTO COTRIM

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie (SP). Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). Professor de História na rede particular de ensino. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

ANGELA CORRÊA DA SILVA

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Coordenadora pedagógica e professora em instituições de ensino superior, fundamental e médio. Autora de livros didáticos.

RUY LOZANO

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter-PR). Professor e gestor escolar em instituições de educação básica em São Paulo. Autor de livros didáticos.

ALEXANDRE ALVES

Doutor em Ciências (História Econômica) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em instituições de ensino superior. Autor de livros didáticos.

LETÍCIA FAGUNDES DE OLIVEIRA

Mestra em Ciências (História Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharela em História pela Universidade de São Paulo (USP). Autora de livros didáticos.

MARÍLIA MOSCHKOVICH

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestra em Educação – Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Professora de Sociologia e escritora.



Ética e cidadania

Área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020



Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição executiva: Kelen L. Giordano Amaro

Edição de texto: Ana Lúcia Lucena, Joana Lopes Acuio, Renata Isabel Chinelatto

Consegliere, Carol Gama, Silvia Ricardo

Assistência editorial: Ana Laura Nogueira de Souza Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro 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: Otávio dos Santos

Capa: Daniela Cunha

Ilustrações: Daniela Cunha, Otávio dos Santos

Fotos: Cube29/Shutterstock, Turbodesign/Shutterstock, Bsd/Shutterstock

Coordenação de arte: Aderson Oliveira **Edição de arte:** Felipe Lucio Frade

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design **Coordenação de revisão:** Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Maria Marson, Elza Doring, Lilian Xavier, Luciana Baraldi,

Luciane Gomide, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade

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)

Conexões : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor / Gilberto Cotrim ... [et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira, Marília Moschkovich.

Obra em 6 v.

Conteúdo: Ciência, cultura e sociedade -População, territórios e fronteiras -- Sociedade e
meio ambiente -- Ética e cidadania -- Estado, poder e
democracia -- Trabalho e transformação social

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio) I. Cotrim, Gilberto II. Silva, Angela Corrêa da. III. Lozano, Ruy. IV. Alves, Alexandre. V. Oliveira, Letícia Fagundes de. VI. Moschkovich, Marília

20-40033

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

 Ensino integrado : Livro-texto : Ensino médio 373.19

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

APRESENTAÇÃO

Prezados professores

Vivemos um período de grandes transformações na Educação Básica. A aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular delineia objetivos pedagógicos que resultam em direitos de aprendizagem dos estudantes. Sua implementação é o desafio que se apresenta a todos nós.

Particularmente no Ensino Médio, temos desafios ainda maiores. Mesmo antes da BNCC, a própria composição estrutural desse segmento escolar também foi profundamente modificada, por meio de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Somos agora instados a repensar os componentes curriculares em um contexto maior, interdisciplinar, considerando os conhecimentos especializados das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma integrada, muitas vezes em diálogo com as outras áreas do conhecimento.

A intencionalidade da mudança é clara: agregar e ressignificar saberes, partindo da realidade dos estudantes, para discutir problemas dessa realidade e dar sentido e propósito ao conhecimento. Cabe ao professor auxiliar os estudantes a construir a compreensão global de questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, imaginando caminhos, trilhas e soluções para o futuro.

Nesta obra, procuramos trabalhar os conceitos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir de situações-problema e, então, oferecer informações, elaborar conceitos, problematizar afirmações, subsidiando com profundidade teórica as atividades práticas e investigativas que os estudantes deverão realizar. Os conhecimentos disciplinares não foram abandonados, mas reintegrados, colocados em diálogo, com intencionalidade pedagógica.

Em um contexto de profundas transformações, esta obra pretende auxiliar os professores a empreender o que o novo Ensino Médio nos propõe: tornar o estudante cada vez mais o sujeito de sua trajetória de aquisição e elaboração do conhecimento, questionando o presente e imaginando o porvir. Construir sujeitos autônomos e preparados para serem protagonistas do conhecimento e da vida: essa é, e sempre foi, nossa responsabilidade. Nesse sentido, há continuidade na mudança.

Esperamos que esta obra possa auxiliá-lo nessa jornada!

Os autores

SUMÁRIO

ORIENTAÇÕES GERAISv
A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADASV
A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CidadaniaVIII Novas tecnologiasIX
PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVAIX
A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO POR COMPETÊNCIASX
Conhecimentos, competências e habilidadesXII
Educação, Competências e Habilidades na BNCCXIII
Competências Gerais da Educação BásicaXIV
Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino MédioXIV
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃOXVIII
A seleção de conteúdosXIX
O processo de ensino-aprendizagemXIX
Protagonismo juvenilXX
A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA COLEÇÃOXXI
A importância da pesquisaXXII
Aprendizagem e informaçãoXXII
A integração entre os componentes curriculares
e entre áreas do conhecimentoXXIV
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEMXXV
ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRAXXVI
A estrutura de cada LivroXXVI
Possibilidades de uso dos Livros da ColeçãoXXVIII
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O LÍVROXXIX
UNIDADE 1 – ÉTICA E JUSTIÇA SOCIALXXXII
1. ObjetivosXXXII
2. JustificativaXXXII
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas
na UnidadeXXXIII

4. Respostas e orientações sobre as atividades	
propostas na Unidade	XXXVI
5. Sugestão de atividade complementar	XXXIX
6. Texto complementar para o professor	XL
UNIDADE 2 – DIREITOS HUMANOS	XLII
1. Objetivos	XLII
2. Justificativa	XLII
3. As Competências Gerais, as Competências	
Específicas e as Habilidades trabalhadas	
na Unidade	XLIII
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade	XLVI
5. Sugestão de atividade complementar	
6. Textos complementares para o professor	
UNIDADE 3 – A LUTA PELA CIDADANIA E	
POR DIREITOS	LXI
1. Objetivos	LXI
2. Justificativa	LXI
3. As Competências Gerais, as Competências	
Específicas e as Habilidades trabalhadas	
na Unidade	LXII
4. Respostas e orientações sobre as atividades	
propostas na Unidade	LXIV
5. Sugestão de atividade complementar	LXVII
6. Texto complementar para o professor	LXVII
UNIDADE 4 – EXCLUSÃO E INCLUSÃO	LXIX
1. Objetivos	LXIX
2. Justificativa	LXIX
3. As Competências Gerais, as Competências	
Específicas e as Habilidades trabalhadas	
na Unidade	LXX
4. Respostas e orientações sobre as atividades	
propostas na Unidade	
5. Sugestão de atividade complementar	
6. Textos complementares para o professor	LXXXI
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
COMENTADAS	LXXXVI
DEDDODUCÃO DO LIVEO	
REPRODUÇÃO DO LIVRO	

ORIENTAÇÕES GERAIS

"A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos."

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

"Nossa mente não alcança a verdadeira liberdade adquirindo matérias de conhecimento e apoderando-se das ideias dos outros, mas formando seus próprios critérios de julgamento e produzindo suas próprias ideias."

Rabindranath Tagore, 1915.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial seus componentes curriculares História, Filosofia, Sociologia e Geografia abordados de forma integrada, são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a construção de uma cidadania democrática.

Uma democracia sadia deve se basear no respeito ao outro, na pluralidade de opiniões e visões de mundo. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são indispensáveis à democracia, pois instrumentalizam os estudantes a pensar por si mesmos, a debater e discutir ideias considerando a opinião do outro, a entender o significado da experiência humana em toda a sua diversidade e a se tornar conscientes dos problemas econômicos, sociais, políticos e ambientais que os afetam direta ou indiretamente. Também contribuem decisivamente para o desenvolvimento da empatia, ou seja, do "raciocínio posicional" que permite que nos coloquemos no lugar dos outros, reconhecendo seus sofrimentos, dificuldades e realizações.

Veja o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o papel da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio:

A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

[...] a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses** e **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do **diálogo** como para a investigação científica, pois coloca em prática a **dúvida sistemática** – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas.

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o **protagonismo juvenil** investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 561-562. Acesso em: 20 abr. 2020.

Segundo a filósofa estadunidense Martha Nussbaum, há algumas coisas que as escolas podem fazer para formar cidadãos mais democráticos e responsáveis, promovendo um conjunto de capacidades fundamentais. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são determinantes para desenvolver as capacidades listadas a seguir:

Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.

Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião [...] e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.

Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país. Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.

Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.

Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem do seu próprio grupo local.

Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos*. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 26.

Nussbaum destaca a importância do raciocínio crítico, do reconhecimento da complexidade da realidade e da empatia para a construção de um sujeito democrático e solidário. O raciocínio crítico consiste em pensar criticamente um mundo complexo e cada vez mais interdependente sem simplificações e dicotomias fáceis. Essa capacidade também está ligada à habilidade de transportar o olhar do local para o global, indo além das necessidades imediatas e abordando com discernimento questões e

problemas em diferentes escalas. Outra capacidade que precisa ser desenvolvida é a compreensão empática das diferentes experiências humanas, considerando aqueles que são percebidos como diferentes de nós como indivíduos iguais a nós, com os mesmos direitos e responsabilidades.

[...] a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém.

NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 11.

Com o objetivo de desenvolver essas capacidades e, assim, cumprir as exigências da Base Nacional Comum Curricular, nesta obra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é abordada principalmente a partir de três eixos: diversidade cultural, cidadania e novas tecnologias.

A seguir, explicitamos a relação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com cada um desses eixos.

Diversidade cultural

A era da informação caracteriza-se pelo enorme fluxo de dados, pela velocidade da inovação técnica e produtiva e pela renovação contínua dos conhecimentos produzidos. Serviços, produtos, processos e tendências surgem e rapidamente se tornam obsoletos, em ciclos que se repetem. Isso faz com que muitos jovens e adolescentes tenham propensão a perder o contato com o passado e a memória, vivendo numa espécie de eterno presente. Desorientados pelo fluxo vertiginoso de imagens no mundo do consumo e na sociedade do espetáculo, eles correm o risco de perder o vínculo com o passado e colocar em xeque sua própria identidade.

O rápido envelhecimento e a obsolescência das coisas, que são relegadas a um passado cada vez mais esquecido e desvalorizado, faz com que uma das tarefas mais importantes do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas seja possibilitar o acesso da geração atual às experiências das gerações anteriores e, assim, contribuir para a construção da identidade dos jovens estudantes. Entretanto, a identidade nacional não é mais a única matriz na formação da identidade pessoal. Nossa sociedade é cada vez mais plural e multicultural, marcada pela convivência e interação de pessoas com diferentes culturas, valores e identidades. A impossibilidade de estabelecer barreiras ao fluxo de informação e à difusão de conhecimentos promove, entre outros efeitos, a síntese de diferentes culturas.

Em grandes cidades como Nova York, São Paulo, Londres, Cidade do México ou Singapura, pessoas do mundo todo convivem e interagem cotidianamente, muitas vezes adotando hábitos e estilos de vida de outras culturas sem perder os vínculos com sua cultura nativa. Produzem-se, assim, identidades culturais híbridas, que não implicam mais o pertencimento único e exclusivo do indivíduo a uma cultura nacional. A realidade do multiculturalismo exige um ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas mais flexível, abrangente e dinâmico e, sobretudo, mais atento à

diversidade cultural que se expressa na sala de aula e na sociedade em geral. Uma das tarefas fundamentais desse ensino é contemplar as relações e o intercâmbio entre diversas culturas e ao mesmo tempo desenvolver a capacidade de respeitar, aceitar e valorizar as diferenças. Na seleção dos conteúdos dos seis Livros desta Coleção, procuramos contemplar e valorizar múltiplos aspectos da diversidade cultural no mundo e, especialmente, no Brasil.

Cidadania

A preparação dos estudantes para o exercício da cidadania é uma das tarefas fundamentais do ensino da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta Coleção, a formação cidadã é uma preocupação constante que perpassa o conjunto dos seis Livros. O tema foi trabalhado em diferentes épocas, do ponto de vista local e global e em seus diversos níveis.

A cidadania no mundo moderno pode ser desdobrada em três esferas de direitos: civis, políticos e sociais. Em tese, ser cidadão pleno significa gozar sem restrição desses três direitos. Direitos civis incluem os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, a ter um julgamento justo, à liberdade de ir e vir, de organizar-se e de expressar o pensamento. Direitos políticos referem-se à participação do cidadão na vida política do país e incluem o direito a organizar manifestações políticas, constituir partidos, votar e ser votado. Por fim, os direitos sociais são os que garantem a participação do cidadão na sociedade e incluem o direito à educação de qualidade, à saúde, a um salário justo e à proteção social.

Os direitos civis foram teorizados por filósofos e juristas a partir do século XVII, na época ainda sob o nome de direitos naturais. No século seguinte, eles começaram a ser incorporados às legislações francesa, inglesa e estadunidense. Os direitos políticos, embora já fizessem parte da pauta de movimentos reivindicatórios do século XVIII, foram progressivamente estabelecidos ao longo do século XIX – com o Estado liberal moderno – e, em muitos países, apenas no século XX. Os direitos sociais, pelos quais as organizações da classe trabalhadora já lutavam no século XIX, só foram conquistados no século XX em países desenvolvidos. Nos países de industrialização tardia, como o Brasil, muitos desses direitos chegaram com atraso, e alguns não são assegurados até hoje.

Em nossos dias, não se pode separar o conceito de cidadania do de democracia. O que caracteriza a cidadania é o gozo pleno de direitos inalienáveis, garantidos por leis e códigos formais. Muitas vezes, porém, esses direitos são reconhecidos na lei, mas não cumpridos na prática, ou então certas categorias da população são simplesmente excluídas deles. Ainda há países em que só os homens têm direito a votar e ser eleitos e onde quem não professa a religião oficial do Estado não tem os mesmos direitos daqueles que a professam. Não se pode falar em cidadania em regimes totalitários, como foi o da Alemanha nazista, o da Itália de Benito Mussolini (1883-1945) e o da União Soviética sob o stalinismo.

O conceito de cidadania implica igualdade, universalidade e liberdade. Não pode haver cidadania plena se o reconhecimento dos direitos do indivíduo depende de sua lealdade ao Estado, a uma religião ou ideologia determinada. A cidadania também não é efetiva onde existam minorias oprimidas sem os mesmos direitos que os cidadãos plenos. Por isso, é fundamental reconhecer que a cidadania é um processo de conquistas contínuas que exige a participação ativa de cidadãos críticos e conscientes. Acreditamos que contribuir para desenvolver essa consciência cidadã é justamente uma das principais funções das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na edificação de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Novas tecnologias

A relação da sociedade com a ciência e a tecnologia foi uma das preocupações que nortearam a elaboração desta obra e se fez presente, no decorrer das Unidades de cada um dos 6 Livros que compõem a Coleção, em diversos contextos, tempos e espaços.

Nas últimas décadas, a atividade científica e o desenvolvimento tecnológico tornaram-se elementos decisivos nos processos de transformação social. É uma tarefa importante do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ajudar os estudantes a compreender e problematizar o desenvolvimento científico e tecnológico, mostrando como a inovação científica e a revolução tecnológica modificam as rotinas do cotidiano, os códigos de valores e as visões de mundo que orientam os seres humanos. O objetivo é levar os estudantes a avaliar criticamente o papel da mudança tecnológica em nossa vida. Para isso, é necessário considerar como os avanços da ciência e da tecnologia têm sido interpretados pela sociedade. Houve momentos em que a inovação técnico-científica foi vista como um avanço incontestável na melhoria das condições de vida, como ocorreu com a descoberta da penicilina, que permitiu combater infecções e salvar milhões de vidas. Mas houve, em contrapartida, contextos em que ela foi sentida como uma forma de opressão, como no princípio da Revolução Industrial, em que a máquina foi vista como inimiga dos trabalhadores por ameaçar substituí-los. Enfim, é necessário ter em conta também a relação da tecnologia com a democracia, como ressaltou o historiador Nicolau Sevcenko (1952-2014):

O que precisamos, mais do que nunca, é repensar a ciência dentro de uma plataforma democrática; que ela possa ser, em todas as suas instâncias, discutida por todos os agentes interessados nos seus efeitos – o que, a essa altura, implica todos os elementos de uma sociedade, porque não há recanto onde a tecnologia não tenha impacto.

SEVCENKO, Nicolau. *In*: MORAES, José Geraldo V. de; REGO, José M. (Org.). *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 349.

Numa sociedade em que há um volume enorme e crescente de informação disponível, a capacidade de acessar informações e processá-las de maneira crítica é uma habilidade crucial. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve contribuir para que os estudantes saiam do Ensino Médio sabendo como identificar fontes confiáveis, como determinar a validade, a autenticidade e a confiabilidade dos conteúdos na internet, como estabelecer a importância e o peso relativo de cada informação e, por fim, como conectar dados e informações a aprendizagens e conhecimentos adquiridos anteriormente.

PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O filósofo francês Jacques Rancière ressalta que uma concepção tradicionalista de educação, em que o estudante é visto apenas como espectador do processo pedagógico, e não como sujeito ativo da própria aprendizagem, é algo que mantém as desigualdades educacionais. Rancière chama de "mestre emancipador" aquele que se recusa a reduzir a educação à mera "transmissão" de conhecimentos e pressupõe o diálogo entre educador e educando como ponto de partida e condição necessária para o próprio processo educativo.

A aprendizagem depende do trabalho ativo do educando para se apropriar dos conteúdos que lhe são ensinados. Nesse processo, o professor desempenha o papel do mediador que franqueia ao educando o acesso às fontes do conhecimento. Veja o que diz o historiador Yuval Harari:

No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-la. Em vez disso, estão ocupados disseminando informações falsas ou nos distraindo com irrelevâncias. [...] Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo. Na verdade, esse tem sido o ideal da educação liberal ocidental durante séculos, porém até agora a maioria das escolas ocidentais tem sido bem negligente em seu cumprimento.

HARARI, Yuval. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 321-22. Trad. Paulo Geiger.

O ensino só é significativo quando há envolvimento, troca e diálogo entre educador e educando. Além disso, numa época como a nossa, em que há abundância de informação, o papel tradicional do educador de transmitir conhecimento deixa de ser relevante. Passa a ser muito mais importante a tarefa de ensinar a pesquisar, filtrar, classificar, hierarquizar, compreender e contextualizar a informação disponível para apoiar a aprendizagem. Por meio da internet, temos acesso a um verdadeiro oceano de informações sobre todos os assuntos e temas imagináveis. Porém, nem toda essa informação é confiável. Ao lado de fontes de pesquisa úteis e valiosas, há notícias falsas, mitos, boatos e mentiras circulando. Por isso, saber escolher fontes de informação confiáveis, separando o sinal do ruído, é essencial para ser um cidadão ativo e bem-informado no século XXI.

A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Desde a década de 1990, com o avanço da globalização e a difusão das novas tecnologias, há uma preocupação das sociedades, dos governos e das organizações internacionais com o futuro da educação. Uma das organizações que mais contribuíram com essa discussão foi a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tem trabalhado no delineamento de normas para políticas públicas na área de educação dirigidas a países do mundo todo.

Em 1990, a Unesco lançou a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, no contexto da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que estabeleceu o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas uma educação.

Dando continuidade a esse esforço, foi publicado em 1998, sob coordenação de Jacques Delors, o relatório Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, estabelecia os quatro pilares básicos e essenciais para a educação:

A educação deve transmitir [...], de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas

de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

[...] Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998. p. 89-90.

Apesar dos esforços realizados há décadas pela Unesco e por outras organizações para promover um novo paradigma educativo, muitos sistemas educacionais ainda carecem de recursos e de preparo para transformar as formas de ensinar e de aprender. O ensino tradicional, centrado no conteúdo a ser transmitido, não tem se mostrado eficiente para os desafios de nossa época. Muitos estudantes são escolarizados sem terem adquirido conhecimentos fundamentais para a vida, como a capacidade de "aprender a aprender", o pensamento crítico, a habilidade de trabalhar em grupo, de mediar conflitos, de lidar com a informação e de se comunicar com desenvoltura. O fenômeno da escolarização sem aprendizagem tem se tornado uma preocupação de governos e organizações ao redor do globo.

Um relatório realizado em 2018 pela divisão de educação do Banco Mundial diagnosticou uma "crise de aprendizagem" no mundo todo. Segundo esse documento, milhões de estudantes chegam à idade adulta sem as habilidades mais básicas para a vida, pois, apesar de terem frequentado a escola, não desenvolveram as competências necessárias para se tornarem intelectualmente autônomos. O relatório destaca os benefícios de uma boa educação para o indivíduo e para a coletividade:

Quando bem ofertada, a educação cura uma multidão de males sociais. Para os indivíduos, ela promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, ela impulsiona inovação, fortalece instituições e fomenta coesão social. Mas estes benefícios dependem largamente da aprendizagem. Escolarização sem aprendizagem é uma oportunidade perdida. Mais do que isso, é uma grande injustiça: os estudantes com os quais a sociedade está falhando mais são justamente aqueles que mais necessitam de uma boa educação para serem bem-sucedidos na vida.

WORLD BANK. World Development Report 2018. Learning: To realize education's promise. Washington: World Bank, 2018. p. 3. (Tradução nossa.) A aprendizagem efetiva exige que os estudantes não apenas passem pela escola e recebam um diploma ao final da vida escolar, mas que realmente se apropriem dos conhecimentos, temas e problemas do presente, num processo que lhes permita viver uma vida plena de sentido, em conjunto com outros.

Conhecimentos, competências e habilidades

Muito se tem discutido sobre quais são os conhecimentos que os estudantes devem ter para serem cidadãos conscientes e atuantes no século XXI. Há amplo apoio à ideia de que um currículo baseado em **metodologias ativas de ensino** e na **aprendizagem por projetos e por competências** é mais adequado ao contexto produtivo do novo século. Mas como diferenciar conhecimento, competências e habilidades?

Segundo as definições usadas pela Unesco:

Pode-se entender o conhecimento, de forma ampla, como abrangendo informação, compreensão, habilidades, valores e atitudes. Competências referem-se à capacidade de usar esse conhecimento em determinadas situações. Habitualmente, discussões sobre educação (ou aprendizagem) preocupam-se com o processo intencional de adquirir conhecimentos e desenvolver a capacidade (competências) para usá-los. Cada vez mais, os esforços educacionais também envolvem a validação dos conhecimentos adquiridos.

UNESCO. *Repensar a educação*: Rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco, 2016. p. 86.

Segundo a Unesco, as **habilidades** se relacionam à preparação para o mercado de trabalho; incluem, além das habilidades básicas e técnicas, as de "analisar problemas e chegar a soluções apropriadas, comunicar ideias e informações de forma efetiva, ser criativo, mostrar liderança e consciência, além de demonstrar um espírito empreendedor" (Unesco, op. cit., p. 44).

Já as **competências**, embora sejam usadas muitas vezes como sinônimos para habilidades, se distinguem destas em vários aspectos: "Competências potencializam a capacidade de usar o conhecimento apropriado (informação, compreensão, habilidades e valores) de forma criativa e responsável em determinadas situações, a fim de encontrar soluções e estabelecer novos laços com outras pessoas" (Unesco, op. cit., p. 45).

De acordo com a Unesco, habilidades como criatividade e empreendedorismo são importantes para a competitividade econômica dos países e o sucesso dos indivíduos no mercado de trabalho. Porém, o papel de uma educação integral vai além dessas habilidades instrumentais. Competências como a capacidade de mediar e resolver conflitos, o raciocínio crítico e – a mais importante de todas – a capacidade de selecionar, processar e utilizar informação de qualidade são igualmente importantes para ser um cidadão do século XXI.

Em consonância com essa concepção de educação, o Ministério da Educação (MEC) começou a elaborar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015. A concepção, discussão e implementação da base já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, documentos que regulamentaram a construção de uma matriz unificada para orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as Unidades Federativas, como também os projetos pedagógicos de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o país.

As duas versões iniciais do documento foram submetidas a consultas públicas entre 2015 e 2016, das quais participaram educadores de todo o país. Em 2017, o MEC sistematizou todas as contribuições e enviou a terceira e última versão da BNCC do Ensino Fundamental para a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC do Ensino Médio requereu mais tempo de discussão e ficou pronta em dezembro de 2018.

O objetivo da BNCC é determinar quais aprendizagens e conhecimentos essenciais devem ser trabalhados nas escolas de todo o país para garantir o direito à aprendizagem e a formação plena de todos os estudantes. Na introdução ao documento, lê-se: "[...] a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos." (MEC. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. p. 5. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 abr. 2020.)

Educação, Competências e Habilidades na BNCC

Em linha com diversos outros documentos educacionais brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular mantém o compromisso com a concepção da educação integral em todos os seus aspectos: físico, emocional, social e intelectual. Assim, segundo a BNCC:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 14. Acesso em: 27 abr. 2020.

Para garantir a educação integral e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, a BNCC organizou as aprendizagens essenciais em Competências e Habilidades. A BNCC define **Competência** como "a 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" (p. 8). A BNCC divide as Competências em Gerais e Específicas. As Competências Específicas dizem respeito à área de ensino e explicitam como as Competências Gerais da Educação Básica devem se expressar nas áreas. As Competências Específicas de cada área do conhecimento são subdivididas em **Habilidades**, que "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares." (p. 29).

A seguir, detalhamos as Competências Gerais da Educação Básica e as Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, expressas na BNCC.

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. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 9-10. Acesso em: 27 abr. 2020.

Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

No Ensino Médio, as **Competências Específicas** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão indicadas no quadro a seguir:

- 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.
- 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.
- **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.
- **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.
- **5.** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- **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.

Na etapa do Ensino Médio, as **Habilidades** a serem alcançadas pelos estudantes, relacionadas às Competências Específicas, são as seguintes:

Competências Específicas	Habilidades
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 com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais: (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (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.

Competências Específicas	Habilidades
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.	(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. (EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. (EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
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.	(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.

Competências Específicas	Habilidades
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
	(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
	(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
	(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
	(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
	(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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 570-579. Acesso em: 27 abr. 2020.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Nesta Coleção, adotamos uma visão humanista da educação, segundo a qual o objetivo do processo educativo é a formação integral do ser humano como ser autônomo, solidário, responsável, crítico e criativo.

Veja como a concepção humanista de educação é definida no documento *Repensar a Educação*, da Unesco:

A visão humanista reafirma um conjunto de princípios éticos universais que devem ser as bases de uma abordagem integrada ao propósito e à organização da educação para todos. Tal abordagem tem implicações para a concepção de processos de aprendizagem que promovem a aquisição de conhecimentos relevantes e o desenvolvimento de competências a serviço de nossa humanidade comum. A abordagem humanista leva o diálogo sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico. Existe uma preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize. Serve, ainda, como um guia para lidar com a transformação do panorama global da aprendizagem, em que o papel de professores e outros educadores continua igualmente central para facilitar a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento sustentável de todos.

UNESCO. *Repensar a educação*: Rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco, 2016. p. 41.

Ainda segundo o mesmo documento da Unesco, o propósito fundamental da educação no século XXI deve ser o de "preservar e promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza" (p. 42).

As últimas décadas, do final do século XX até a atualidade, têm se caracterizado por grandes mudanças na sociedade, na economia, na cultura e na política. O fator fundamental que impulsionou essas transformações foi a introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação, que tiveram impacto profundo no conjunto das relações sociais. O fluxo cada vez mais acelerado de informações e seu acúmulo ininterrupto estão redefinindo concepções tradicionais de espaço e tempo, memória, trabalho, cidadania e identidade.

A seguir, destacaremos algumas das transformações que têm marcado o mundo do trabalho, as relações entre os Estados e o comportamento dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

- A incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo conduziu a novas formas de organização do trabalho. A utilização intensiva de conhecimento e informação tende a substituir as tradicionais hierarquias na estrutura das empresas por redes de colaboração e cooperação. A expansão da internet, a massificação dos *smartphones*, o uso das redes sociais, a rapidez e eficiência dos computadores, que têm recursos como o da videoconferência, possibilitam novas formas de trabalho, que podem envolver técnicas e pessoas localizadas em diferentes partes do globo na colaboração da produção de bens ou serviços. Como exemplo, poderíamos citar a produção de um carro sob direção de uma matriz situada na Alemanha: as matérias-primas podem ser produzidas na China; o motor, desenvolvido na França; os componentes eletrônicos, desenvolvidos no Japão; e a montagem, ser feita no Brasil. A coordenação desse complexo processo só foi possível com a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação.
- Estados nacionais perderam a centralidade com a emergência do conceito de cidadania planetária e de novas formas de participação política não mais limitadas aos interesses nacionais. Apesar de os Estados territoriais ainda serem autoridades reconhecidas, verifica-se a tendência de construir agrupamentos

políticos supranacionais, cujo principal exemplo é a Comunidade Europeia, que originou a União Europeia. Além disso, a identificação automática dos interesses dos indivíduos com os interesses de seus respectivos Estados nacionais tem se reduzido consideravelmente. Exemplo disso são as manifestações contrárias às mudanças climáticas, nas quais cidadãos de todo o mundo se opõem às políticas industriais de seus Estados.

• As mudanças de hábitos, comportamentos e valores em consequência das transformações econômicas e sociais redefiniram a estrutura da família. As famílias multiparentais, a diminuição da importância do caráter biológico na formação da família, a redução da taxa de natalidade e o número crescente de filhos que vivem com apenas um dos progenitores, entre outros fatores, estão modificando as formas tradicionais de socialização das crianças e dos adolescentes. No passado, as escolas pressupunham um modelo de família em que pais e mães mantinham relações estáveis pautadas por uma divisão tradicional de papéis (o homem trabalhando fora e com a função de provedor e a mulher encarregada do núcleo doméstico e da criação dos filhos). Os novos modelos de família geram novos desafios tanto para pais quanto para educadores e formuladores de políticas públicas. As transformações mencionadas até aqui levam à redefinição do modo como a identidade de cada um é construída.

A seleção de conteúdos

A seleção de conteúdos realizada ao logo dos seis Livros destá Coleção, voltados a uma abordagem integrada das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – com foco nas Competências e Habilidades da área e nas Competências Gerais da Educação Básica, bem como em metodologias ativas de ensino –, tem como objetivo a construção de uma visão menos fragmentada do conhecimento e mais próxima da realidade dos estudantes, visando tornar a aprendizagem mais concreta. Ao interligar componentes curriculares e áreas do conhecimento e procurar trazer os estudantes para a realidade do seu cotidiano, os conteúdos selecionados também têm o propósito de contextualizar a aprendizagem, incentivar a criatividade e a seleção de fontes de informação de qualidade, dando sentido ao conhecimento construído.

A intenção é permitir que o horizonte de pesquisa e construção do conhecimento se amplie e que o conhecimento passe a ser gerado em conjunto. Os estudantes "aprendem a aprender" buscando informações, por meio da tomada de decisões e de atividades práticas. Aprendem a conviver de forma colaborativa e, por fim, elaboram seus próprios projetos de vida.

Esse "aprender a aprender" fornece aos estudantes ferramentas sólidas para atuarem de forma cidadã na sociedade contemporânea, com suas contradições e desafios. Cabe ao professor refletir sobre as ações pedagógicas necessárias para a construção dos processos que levarão os estudantes a compreender e interpretar os conteúdos, mostrando as razões como poderão construir novos conhecimentos.

O **pensamento computacional** – por meio da decomposição de uma questão inicial em etapas, da elaboração de procedimentos para resolvê-la e da aplicação do conhecimento na produção concreta do produto final – também está presente de forma marcante ao longo da Coleção.

O processo de ensino-aprendizagem

Em consonância com os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta Coleção incorpora o compromisso com uma educação inclusiva. O processo de ensino e aprendizagem proposto nesta Coleção busca envolver, além do desenvolvimento

intelectual ou cognitivo do estudante, outras dimensões de sua formação que incluem os domínios do afeto, da sensibilidade estética, da autonomia, da confiança e do reconhecimento identitário.

A educação integral, um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, engloba os componentes curriculares e fomenta interações criativas entre professor e estudante na sala de aula:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

[...]

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...]

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518 versaofinal site.pdf>. p. 14. Acesso em: 28 abr. 2020.

No interior de cada uma das quatro Unidades dos seis Livros que compõem esta Coleção, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas, ao lado das mudanças que se processam na sociedade e os impactos sobre o meio ambiente, especialmente pelo uso inapropriado dos recursos naturais. Muitos dos conteúdos abordados nesta Coleção serão passíveis de reelaboração futura, sobretudo por conta de acontecimentos políticos, econômicos e sociais sempre dinâmicos, do acesso a novos documentos e testemunhos, do desenvolvimento de novas tecnologias.

As diversas atividades propostas na obra, ao longo das Unidades, requerem dos estudantes as capacidades de leitura e interpretação, reflexão, formulação de hipóteses e argumentação.

A seleção das imagens, acompanhadas de legendas que as contextualizam com os conteúdos trabalhados, propicia diversas atividades de interpretação e análise.

Protagonismo juvenil

No mundo atual, as hierarquias sociais tradicionais tendem a ser substituídas por distintos padrões de comportamento. Os jovens são particularmente sensíveis a esse tipo de mudança, e por isso é tão frequente que eles busquem definir seu posicionamento diante do mundo por meio do consumo de coisas e serviços, ou

seja, eles tendem a se definir por fatores como o estilo de roupas e acessórios que utilizam, o tipo de música que ouvem, pelos seus perfis em redes sociais, entre outros símbolos de identidade. O consumo, nesse caso, não é visto em uma perspectiva crítica, mas como um elemento indispensável à imagem que aquela pessoa deseja transmitir à sociedade.

O fortalecimento da sociedade de consumo conduz ao crescimento do individualismo e do desejo de liberdade. Cada vez mais, jovens e adolescentes reivindicam o direito de definir livremente seu "estilo de vida", sem a imposição de normas construídas pelas gerações preexistentes. Porém, esse desejo de autonomia esbarra em impedimentos culturais, sociais e econômicos. Há, de um lado, um problema ético e cultural: a desorientação de uma juventude que cresce imersa na sociedade da informação, sem contar mais com valores tradicionais para orientar sua conduta. De outro, há limitações impostas pela própria economia: a escassez de oportunidades de trabalho para jovens numa economia em crise e num mercado cada vez mais competitivo. Por isso, um dos eixos centrais desta obra, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, é o **protagonismo juvenil**.

A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA COLEÇÃO

O que podemos fazer para tornar a educação mais relevante e significativa para o estudante do Ensino Médio? De que forma o currículo pode responder às expectativas dos jovens que ingressam nesta etapa de ensino e a seus projetos de vida e perspectivas de emprego?

As mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais estamos passando exigem um novo paradigma educacional. É necessário que o processo educativo seja centrado no estudante e na sua aprendizagem, e não mais somente no conteúdo concebido de maneira estanque. O conhecimento deve ser construído pelo estudante a partir de diversos recursos colocados pelo professor e a equipe escolar à sua disposição. A escola e a sala de aula devem ser concebidas como espaços dialógicos e interativos, como ambientes de aprendizagem e de experimentação.

Essa mudança de paradigma coloca desafios inéditos para a escola e o professor. Num mundo cada vez mais complexo e integrado, o estudante do Ensino Médio que está em vias de adentrar o mundo adulto deve desenvolver capacidades como autonomia, senso crítico, criatividade, flexibilidade e iniciativa para ser bem-sucedido na busca por soluções para os problemas ao seu redor. Currículos, disciplinas, projetos, estruturas e planos pedagógicos têm sido reformulados para responder às novas demandas da sociedade na era da informação. Passou a ser uma necessidade imperativa preparar o estudante para que adentre de modo crítico e ativo no universo da informação e em uma sociedade cada vez mais globalizada, competitiva e em permanente mudança. Para isso, a escola e os professores devem ensinar os estudantes a selecionar, organizar e interpretar informações, bem como dominar as linguagens e os contextos das novas formas de comunicação, para apropriar-se do seu conteúdo a fim de empregá-lo no mundo do trabalho ou na vida cotidiana. Por isso, a Coleção se baseia numa concepção ativa do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta Coleção, partimos do pressuposto de que é papel da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fornecer recursos aos estudantes para que investiguem o mundo à sua volta. Esses recursos incluem, na obra que aqui apresentamos, ferramentas e práticas de pesquisa que alinhavam os recursos e os temas de trabalho.

A importância da pesquisa

A obra incentiva as atividades de investigação e pesquisa, de modo a aproximar do estudante a noção de que a ciência é uma prática social de elaboração do conhecimento. Nesse sentido, diversas atividades procuram, fundamentalmente, estimular e desenvolver procedimentos e também atitudes próprios do processo de investigação, como a convivência, a discussão e a participação coletiva.

O professor deve esclarecer ao estudante que nem sempre pesquisar significa descobrir algo novo ou desconhecido, ou, ainda, desvendar um "setor" da realidade antes encoberto. Muitas vezes, pesquisar é descrever com base em determinado ponto de vista, nomear, relatar ou explicar elementos da realidade, uma posição, um lugar, que pode ser social, espacial ou hierárquico. Assim, ao elaborar descrições, relatos e explicações, o estudante tem a oportunidade de experimentar ser sujeito do conhecimento; esse sujeito é aquele que produz um novo discurso sobre a realidade, não se limitando à aquisição de discursos alheios.

Aprendizagem e informação

Com a emergência das novas tecnologias e de novas maneiras de ser e estar no mundo, diversos especialistas e educadores contemporâneos têm abordado a relação entre aprendizagem e informação. Veja o que diz o pedagogo argentino Juan Carlos Tedesco:

Já não se trata simplesmente de aprender determinado corpo de conhecimentos e informações, mas de aprender os mecanismos, as operações, os procedimentos que permitam atualizar nossos conhecimentos no decorrer de toda a vida. [...] Nestas condições [...], a educação já não poderá estar dirigida à transmissão de conhecimentos e de informações, mas a desenvolver a capacidade de produzi-los e utilizá-los.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 103-105. (Tradução nossa.)

A aprendizagem ativa está associada a uma tradição filosófica e pedagógica que provém de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no século XVIII, e chega até educadores como John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952) no século XX. Para essa tradição, o objetivo da educação não é assimilar passivamente os conteúdos legados pelo passado, mas estimular a mente para raciocinar de forma crítica, desenvolver argumentos e hipóteses, dialogar com os outros para expressar seus pontos de vista. Além da importância para a democracia, o modelo da aprendizagem ativa também é relevante no mundo do trabalho. A difusão das novas tecnologias exige um profissional ativo, criativo e autônomo. A educação tradicional estimulava a obediência passiva e a transmissão mecânica de conhecimentos, pois eram essas as habilidades exigidas pelas empresas tradicionais, nas quais havia estrita separação entre aqueles que mandam e aqueles que executam o trabalho. Porém, após as mudanças no mundo do trabalho em decorrência da globalização da produção e a revolução tecnológica, com a mudança da organização das empresas, passaram a ser necessários trabalhadores com mais autonomia, que possuam pensamento crítico e sejam capazes de formular, discutir e executar projetos e ideias próprias.

Para o filósofo e educador estadunidense John Dewey, a principal finalidade da educação é a conquista de uma vida plena de sentido, e para isso é necessária uma relação ativa com a aprendizagem. Em seu livro *Escola e sociedade*,

Dewey ressaltou que a escola não deve ser vista como um local apenas para ouvir e absorver passivamente conhecimentos, mas também um ambiente para analisar, examinar e resolver problemas de forma criativa, em interação com os outros e com o mundo. Na reforma educacional que concebeu, Dewey pensou numa escola em que os alunos exercitam ativamente a cidadania, concebendo projetos em comum e resolvendo problemas em conjunto com um espírito crítico e respeitoso. Para Dewey, essas habilidades eram essenciais para criar cidadãos democráticos, alertas e atuantes.

A importância da educação para a formação de um cidadão democrático também implica que a aprendizagem não se esgota na fase escolar, mas deve ocorrer durante toda a nossa existência. Para desenvolver o potencial único de cada indivíduo, a educação deve ser um processo permanente, ao longo da vida:

Face aos desafios do desenvolvimento científico e tecnológico e ao crescimento exponencial de informações e conhecimentos, [...] a aprendizagem ao longo da vida é extremamente importante para lidar com novos padrões de emprego e alcançar os níveis e os tipos de competências exigidos de indivíduos e sociedades.

UNESCO. *Repensar a educação*: Rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco, 2016. p. 68.

Considerando as especificidades do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, procuramos desenvolver uma Coleção que sirva de instrumento de trabalho para que a escola e o professor possam responder aos desafios de nosso tempo.

A presente obra propõe-se a trabalhar conceitos, procedimentos, competências e habilidades fundamentais para a compreensão do mundo em que vivemos, assim como contribuir para que o educando se insira neste mundo como cidadão crítico, ativo e consciente.

Pensamento computacional

O conceito de pensamento computacional se refere aos processos envolvidos na formulação de um pensamento capaz de projetar a resolução de um problema. Assim, o pensamento computacional tem três estágios: abstração, em que se deve realizar a formulação do problema; automação, em que se expressa a solução; e por fim a análise, que trata da execução da solução e avaliação. De forma mais detalhada, podemos citar algumas características típicas do pensamento computacional que são encontradas nesta Coleção: organização lógica e análise dos dados (divisão do problema em partes menores para a análise e a reformulação do problema em etapas ordenadas); identificação, análise e implementação de soluções possíveis pensando na combinação mais efetiva de etapas e recursos.

O pensamento computacional tem por "[...] principal função a formação de pessoas capazes de, não apenas identificar as informações, mas principalmente produzir artefatos a partir da compreensão de conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano" (WING, Jeannette. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing*. Toronto: 10 jan. 2014. Disponível em: http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 28 abr. 2020).

Nos seis Livros desta Coleção, o pensamento computacional é trabalhado de diferentes formas ao realizar as pesquisas e analisar os dados obtidos de forma metodológica, identificando os problemas e pensando em soluções efetivas com os recursos disponíveis para resolvê-los.

Esse processo auxilia na formação de indivíduos autônomos, com ferramentas de pensamento computacional para a resolução de problemas.

A integração entre os componentes curriculares e entre áreas do conhecimento

Na sociedade da informação, somos diariamente bombardeados por um volume enorme de textos e imagens sobre praticamente tudo que nos rodeia. Em virtude do aumento extraordinário do fluxo de dados, a quantidade de informações circulando hoje é maior do que em qualquer outra época na história. Porém, os meios de comunicação e as redes sociais muitas vezes nos apresentam dados e informações fragmentados, isolados e descontextualizados.

Para formar uma opinião esclarecida sobre o todo de um tema, de uma questão, é necessário saber selecionar, organizar, contextualizar e interpretar a informação, ou seja, transformá-la em conhecimento. As correntes pedagógicas atuais e os formuladores de políticas públicas para a educação têm ressaltado cada vez mais a necessidade de promover uma abordagem global do conhecimento, evitando sua fragmentação e descontextualização. Esse efeito pode ser obtido pelo esforço conjunto e pela colaboração de diversos componentes curriculares que formam o saber escolar, orientados para um objetivo claramente definido, de forma interdisciplinar e integrada.

A integração entre distintos saberes e experiências possibilita levar os estudantes a compreender a complexidade do mundo em que vivemos e a atuar nele de forma autônoma, crítica e responsável. O diálogo entre componentes curriculares é importante não apenas porque as avaliações nacionais e os vestibulares caminham cada vez mais nessa direção, mas porque o isolamento de cada componente em si mesmo não propicia a abordagem global e relacional do conhecimento a que nos referimos.

Nesta Coleção, os conteúdos foram selecionados e construídos a partir de uma abordagem integrada, com os diferentes componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Sociologia, Geografia e Filosofia – em diálogo constante, e muitas vezes em diálogo também com outras áreas do conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas também Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A integração entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com as demais áreas, bem como a interdisciplinaridade, está presente ao longo dos textos, das atividades e das seções especiais.

Uma obra integrada, como a que propomos, é mais do que a junção de componentes curriculares e seus conhecimentos. A interdisciplinaridade implica utilizar ferramentas múltiplas para resolver questões, problemas e buscar novos entendimentos e soluções que não se limitam à fragmentação dos componentes curriculares. Os conteúdos trabalhados nesta Coleção são, essencialmente, interdisciplinares, temas de relevância cultural e social abordados sob diferentes perspectivas, que não se esgotam com base em apenas um componente curricular.

Há tempos, diversos especialistas vêm criticando a fragmentação do currículo escolar e o excesso de especialização do conhecimento, defendendo a integração de conteúdos. Segundo o filósofo francês Edgar Morin, uma educação realmente integral do ser humano deve ser necessariamente interdisciplinar.

Morin tornou-se célebre como um dos maiores defensores das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares na área da educação. Na sua visão, o mundo globalizado, chamado por ele de "era planetária", necessita de outro tipo de educação, capaz de formar um ser humano mais consciente de si mesmo e de seu meio ambiente. Faz parte de sua proposta de interdisciplinaridade a crítica ao excesso de especialização e a defesa de uma formação ampla e global:

"[...] A hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas) quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados

em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. [...]

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino."

MORIN, Edgar. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. p. 41, 58.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas de avaliação dos estudantes constituem uma ferramenta importante para o planejamento e a revisão da prática pedagógica, por parte dos professores e da escola. Para os estudantes, permite que reconheçam suas conquistas e suas dificuldades, percebendo os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-lo.

A avaliação é cada vez mais compreendida como um processo pelo qual se analisa, de forma dinâmica e global, a relação de ensino e aprendizagem como um todo. De acordo com essa concepção, a avaliação deve contemplar as competências e as habilidades dos estudantes e ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Deixa de ser vista como um instrumento de controle e punição do estudante, concentrada em datas específicas, apenas nos períodos de exame.

As avaliações dos estudantes podem ser classificadas como:

- diagnósticas: visam identificar os conhecimentos que os estudantes já possuem, constituindo uma ferramenta para iniciar determinado assunto, possibilitando que os estudantes se expressem e se motivem a aprender algo novo;
- formativas: fornecem indícios ao professor e aos estudantes do que já foi construído em termos de conhecimento, indicando o que já se sabe e o que precisa ser adquirido;
- cumulativas: feitas ao final de cada etapa do trabalho pedagógico, para verificar o que de fato foi obtido em termos de construção do conhecimento, e se é necessário ou não retomar alguns pontos desenvolvidos.

Os estudantes podem ser avaliados de múltiplas formas – por meio do diálogo, com perguntas formuladas pelo professor para saber quais são os conhecimentos que possuem sobre determinado assunto; pelo acompanhamento das atividades propostas ao longo das aulas; por trabalhos em grupos, como apresentações para a classe. Essas formas diversas de avaliação permitem que o estudante se expresse e desenvolva novas habilidades, pois também constituem momentos de aprendizado.

A análise e o registro das atividades propostas em diversos momentos ao longo das Unidades desta Coleção permitem que o professor avalie o processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, ele pode reorientar, se necessário, as ações educativas propostas para o grupo.

As atividades propostas nos Livros desta Coleção, que envolvem produção, leitura e compreensão de textos, fotografias, gráficos e mapas, bem como atividades indivi-

duais e em equipe de pesquisa, reflexão e debate, podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa, inclusive sobre a capacidade de argumentação de cada estudante. Muitas atividades possibilitam o aperfeiçoamento das habilidades de pesquisa, organização dos dados e apresentação dos resultados, aperfeiçoamento este que pode ser acompanhado pelo professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A **autoavaliação** a ser realizada pelos estudantes sob a orientação do professor permite que eles reflitam sobre o próprio desempenho e intervenham com autonomia nas situações de aprendizagem. Trata-se de uma etapa essencial da avaliação, que permite a reflexão e a autocrítica constantes sobre o próprio progresso. A habilidade de realizar autocrítica é essencial para a construção da autonomia e da responsabilidade perante as próprias ações e as ações coletivas.

Essa forma de avaliação também pode ser realizada em grupo. Os estudantes são levados a refletir não só em relação a seu próprio desempenho, como também sobre como isso repercutiu em seu grupo de trabalho e de que maneira o próprio grupo desempenhou suas funções.

ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA

Esta Coleção está estruturada em seis Livros, que tematizam e problematizam algumas das categorias principais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fundamentais à formação dos estudantes, conforme citadas na Base Nacional Comum Curricular (p. 562): Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Tais categorias são trabalhadas de forma integrada e estão presentes nos diversos conteúdos apresentados nos Livros, com abordagens que abarcam concepções e conceitos dos diferentes componentes curriculares que integram a área – Sociologia, História, Filosofia e Geografia.

A estrutura de cada Livro

Cada um dos seis Livros é composto de **quatro Unidades temáticas**, organizadas em **duas Partes**.

A seguir, apresentamos a estrutura que compõe cada Livro, cujo texto principal, que sistematiza informações e organiza a narrativa, articula-se com seções e boxes desenvolvidos para oportunizar o desenvolvimento de Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As Competências e Habilidades trabalhadas em cada tema principal e em cada seção são identificadas para o professor tanto nas páginas do Livro, em comentários junto de cada conteúdo, quanto nas Orientações Específicas deste Manual do Professor.

Abertura

No início de cada Livro, apresentamos, em quatro páginas, uma síntese dos conteúdos principais que serão trabalhados ao longo das quatro Unidades que o compõem:

a situação-problema, relacionada ao universo do estudante, que servirá como integradora dos conteúdos e disparadora das práticas de pesquisa apresentadas no Livro – especialmente nas seções Pesquisa em Foco, por meio de metodologias ativas –, e trabalhada tendo como focos dois Temas Contemporâneos Transversais (sendo eles: Ciência e Tecnologia; Multiculturalismo; Economia; Meio Ambiente; Cidadania e Civismo; Saúde);

- os objetivos a serem desenvolvidos, acompanhados da justificativa da pertinência desses objetivos;
- quadros com as Competências Gerais da Educação Básica e com as Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a BNCC, que são trabalhadas ao longo das Unidades;
- um mapa mental dos conteúdos principais trabalhados no decorrer do Livro.

Entre saberes

Esta seção trabalha as aproximações entre componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, Sociologia e História) e também entre áreas diversas com abordagens complementares (as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com Linguagens e suas Tecnologias e com Matemática e suas Tecnologias), indicando como os componentes e as áreas dialogam e convergem no que diz respeito a determinados assuntos. Está presente nas quatro Unidades de todos os Livros desta Coleção.

Contraponto

Seção que apresenta a controvérsia, o debate, dedicando-se à exposição e ao exame de polêmicas, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento. Tem como objetivo apresentar contrapontos a uma versão consolidada ou a explicações que configuram um lugar comum. Possibilita, dessa forma, que se aprofunde uma questão trabalhada no texto principal, convidando o estudante a refletir sobre as proposições do excerto apresentado e a se posicionar criticamente. Está presente nas quatro Unidades de todos os Livros da Coleção.

Oficina

As atividades desta seção, localizada sempre no final de cada Parte do Livro, têm como enfoque a organização, a sistematização e a ampliação dos principais conteúdos vistos nas duas Unidades que compõem a Parte, sempre trabalhando a capacidade de reflexão, de argumentação e de proposição dos estudantes. Exploram tanto as possibilidades de aplicação do que foi apreendido pelo estudante quanto de extrapolação do conteúdo, por meio de propostas de pesquisa e de trabalho com a compreensão leitora de imagens e textos da atualidade, enfocando o protagonismo juvenil.

Pesquisa em foco

Esta seção apresenta-se duas vezes em cada um dos Livros desta Coleção, encerrando o trabalho realizado em cada uma das Partes do Livro (e nas duas Unidades que as compõem). A partir de ao menos duas diferentes **práticas de pesquisa**, os estudantes são convidados a realizar um grande Projeto organizado em diversas etapas. No segundo **Pesquisa em foco**, encerrando o Livro, há a culminância das práticas de pesquisa e a apresentação do Projeto para a comunidade. Os conhecimentos mobilizados no Projeto são amarrados pelas propostas de pesquisa, tendo em vista a elaboração do produto final. A seção trabalha competências socioemocionais e o protagonismo juvenil.

Foco no texto/Foco na imagem

Boxes presentes ao longo de cada Livro, sempre que oportunos (sem lugar e frequência determinados), nos quais o estudante é incentivado a compreender algo presente nos temas trabalhados na Unidade a partir da análise de uma imagem ou um texto – citado ou não –, contextualizados com o texto principal.

Boxe simples

Este boxe, que aparece ao longo das Unidades, apresenta algumas informações complementares ou paralelas ao texto principal, auxiliando o estudante a se aprofundar em determinado aspecto mencionado.

Glossário

Presente em todos os volumes da Coleção, traz o significado de termos, conceitos e expressões ao lado do texto principal.

Explorando outras fontes

Em diversos momentos, ao lado do texto principal, o estudante encontrará sugestões de livros, vídeos (filmes e documentários, em geral) e *sites* que se relacionam com o que está sendo trabalhado na Unidade, sempre acompanhadas de uma breve resenha.

Possibilidades de uso dos Livros da Coleção

Os seis Livros que compõem esta Coleção foram elaborados e estruturados de forma independente. São autocontidos, ou seja, os conteúdos e as abordagens de um dos Livros independem dos conteúdos e das abordagens dos outros cinco, não havendo gradação.

Dessa forma, o professor ou o grupo de professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem definir, a partir de seus próprios critérios e de seu planejamento, qual será a ordem em que os volumes serão trabalhados com seus estudantes.

Com esse mesmo princípio, o professor ou grupo de professores tem autonomia para escolher a sequência em que as Unidades serão trabalhadas em sala de aula, bem como para excluir ou complementar conteúdos.

Mesmo com a flexibilidade aqui exposta, sugere-se que cada Livro seja trabalhado durante um semestre letivo, sendo cada Parte correspondente ao trabalho de um bimestre, e cada uma de suas Unidades correspondente a um mês letivo. Mas essa é apenas uma sugestão de trabalho. Reafirmamos, aqui, que o professor ou grupo de professores, ou ainda a coordenação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da escola, tem autonomia para definir como e em que momento os conteúdos oferecidos serão trabalhados com os estudantes.

Dentro de cada Livro, ao lado de cada tema ou conteúdo principal apresentado ao estudante, sugerimos um ou mais professores dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – que, em nossa opinião (obviamente subjetiva), pode(m) conduzir o trabalho com aquele tema ou conteúdo com os estudantes em sala de aula. Trata-se, novamente, apenas de uma sugestão, ficando a critério do grupo docente a definição de quem conduzirá cada trecho.

Essa organização flexível da Coleção, com variedade de estratégias didáticas e atividades, além de orientações ao professor que indicam diversas possibilidades dos usos do material, propicia que os professores ajustem os conteúdos apresentados ao contexto real da escola e às condições de trabalho que lhe são colocadas, além das necessidades e potencialidades de suas turmas. Os conteúdos, pensados de maneira estruturalmente interdisciplinar, permitem flexibilidade quanto às abordagens por diferentes professores e em diferentes contextos.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O LIVRO

Quais são os meus sonhos como jovem?

Como os meus sonhos se articulam com os de outros jovens?

Partindo da reflexão sobre essas questões, os conteúdos das quatro Unidades do Livro levarão os estudantes a compreender o que é a justiça, qual é o papel dos direitos humanos na construção de um espaço social democrático e justo, bem como as contradições desses processos.

Diante disso, outros questionamentos podem ser levantados, como: o que significa viver em sociedade, quando consideramos os diversos conflitos de interesses, as muitas necessidades às vezes contraditórias de diferentes grupos sociais, as relações de poder entre indivíduos, entre coletivos e entre o espaço privado e individual e o público e coletivo? De que maneiras podemos assegurar as liberdades individuais sem que os interesses gerais, públicos e coletivos sejam subordinados às necessidades particulares de algumas poucas pessoas? Como fortalecer relações pautadas na ética? Qual é o papel da ética na construção da cidadania entre a juventude, em um contexto globalizado e democrático?

Assim, os estudantes são levados a investigar os processos de engajamento cidadão nas democracias, buscando compreender como podem agir individual e coletivamente para transformar a vida em comunidade, pautados na ética e na justiça. Esse debate conduz a uma reflexão mais ampla sobre contradições e tendências globais que envolvem diferentes conflitos sociais e suas possíveis soluções.

Nas duas seções "Pesquisa em foco", que finalizam cada parte do Livro, os estudantes vão utilizar os conhecimentos e as competências mobilizados nas duplas de Unidades para produzir um registro videográfico, alinhavando questões e reflexões sobre seu papel como cidadãos na construção de um futuro ético, e também para organizar uma conferência na comunidade escolar da qual fazem parte, com o objetivo de redigir um documento-manifesto sistematizando principais necessidades, sonhos e sugestões para a sociedade brasileira.

Neste Livro são enfatizados os Temas Contemporâneos Transversais "Cidadania e Civismo" e "Multiculturalismo", que se expressam ao longo de todo o volume na escolha dos conteúdos, na abordagem multidisciplinar e na seleção das atividades. Com o conjunto de textos e atividades propostos no decorrer do Livro, é possível mobilizar nove das dez Competências Gerais da Educação Básica e as seis Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os principais temas trabalhados em cada Unidade são:

UNIDADE 1 Ética e justiça social

Ética e valores Ética e liberdade História e valores Ética na História

UNIDADE 2 Direitos humanos

As bases da doutrina dos direitos humanos Revoluções e direitos humanos Guerra e direitos humanos Guerra e direitos humanos no mundo contemporâneo

UNIDADE 3 A luta pela cidadania e por direitos

Cidadania, Estado, direito, igualdade A luta por democracia e transformação social Sociedade civil, movimentos sociais e cidadania Juventude e participação política

UNIDADE 4 Exclusão e inclusão

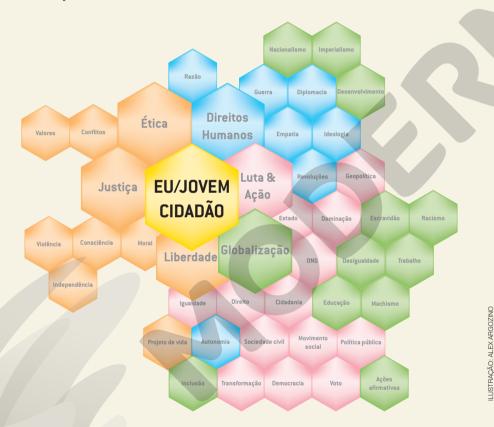
Desigualdades socioeconômicas no mundo globalizado Os Países Menos Desenvolvidos (PMD) Nacionalismos e lutas pela independência Racismo e desigualdades no Brasil

Abertura do Livro - p. 6-9

Faça com os estudantes uma leitura da imagem da página 6. Inicie questionando o que os jovens da imagem estão fazendo e perceba se a turma consegue compreender que se trata de uma votação.

Escreva na lousa a palavra "cidadania", de forma centralizada, e peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre a relação entre a palavra e a ideia de juventude. Anote na lousa, em um esquema, as palavras-chave ditas pelos estudantes. Peça a eles que fotografem ou copiem nos cadernos esse registro e retorne a ele ao final do trabalho com o Livro, como forma de provocar uma reflexão coletiva e uma autoavaliação sobre os aprendizados, comparando as hipóteses iniciais sobre o tema com as novas formulações possíveis após o estudo.

Outra possibilidade, mais breve, é pedir aos estudantes que escrevam, em uma frase, o que entendem por "ética" e, em outra, o que entendem por "cidadania". Ao final do estudo deste Livro, os estudantes devem retomar essas frases para avaliar as hipóteses e noções iniciais sobre esses dois conceitos.



O mapa mental apresentado na abertura do Livro, reproduzido acima, pode ser utilizado pelos estudantes como um guia, na atividade inicial de leitura de imagem. Ao pedir a eles que elaborem hipóteses, como mencionado anteriormente, indique o mapa mental como possível base para as hipóteses.

Outra atividade possível a partir do mapa mental é pedir aos estudantes que, individualmente ou em grupo, criem sua própria versão de um mapa mental com essas mesmas palavras, reorganizando-as segundo o próprio entendimento do mundo.

O exercício de criatividade, além de divertido, pode também ser utilizado ao final do trabalho com este Livro, como base para uma autorreflexão ou autoavaliação. Para isso, peça aos estudantes que façam novamente o mesmo exercício de reorganizar o mapa mental, sem olhar a versão inicial que fizeram na atividade de abertura. Solicite a eles então que comparem ambas e observem diferenças e semelhanças.

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem desta Unidade têm como intenção levar os estudantes a:

- Analisar fundamentos da ética, sobretudo na tradição filosófica ocidental, visando à formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia, a convivência democrática e a solidariedade.
- 2. Comparar os conceitos de normas morais e jurídicas, identificando semelhanças e diferenças quanto a seus fundamentos, objetivos, funcionamento, abrangência etc.
- 3. Relacionar consciência moral, responsabilidade e projeto de vida, contextualizando aspectos do debate sobre liberdade, determinismo e suas relações.
- 4. Identificar diversas formas de violência, analisando concepções sobre suas origens, causas prováveis e vítimas frequentes.
- 5. Destacar o caráter histórico-social e pessoal da construção de valores morais, comparando os conceitos de escolha moral e conflito ético, sobretudo a partir de transformações culturais como a revolução das mulheres e o advento do *rock* no mundo contemporâneo.
- 6. Analisar aspectos de diferentes concepções éticas ao longo da História.
- 7. Conhecer a tendência das éticas contemporâneas de valorização do indivíduo concreto e social, com destaque para o debate ambiental que visa promover uma ética planetária.
- 8. Relacionar ética e política por meio da teoria da justiça de John Rawls.
- 9. Conhecer a ética africana coletivista e relacional do ubuntu.
- 10. Desenvolver diversas Competências Gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- 11. Desenvolver diversas Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativa

Esta Unidade contextualiza e problematiza alguns caminhos da reflexão ética, por meio da compreensão e análise de suas diversas expressões. Por refletir sobre o fazer humano em sua amplitude, a ética é inerentemente interdisciplinar. Suas concepções são constantemente evocadas para debater temas da vida pública e da vida privada, bem como das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das demais áreas do conhecimento. Não é à toa que seu estudo integra, de certo modo, as grades curriculares da Educação Básica e da Superior.

Assim, as questões éticas possibilitam ao estudante do Ensino Médio desenvolver um conjunto de procedimentos, como identificar e comparar conceitos, interpretar textos e imagens, analisar experiências pessoais e sociais. Tais procedimentos mobilizam conceitos apresentados nesta Unidade, que aborda desde a distinção entre normas morais e jurídicas até o debate sobre as origens da violência, desde a concepção aristotélica de vida ética até a teoria da justiça de John Rawls. Com isso, mais do que transmitir conceitos e localizá-los na tradição (o que também é importante), busca-se formar cidadãos capazes de decidir e agir de forma autonôma e responsável, com base em princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Na Unidade, as discussões sobre violência e injustiça, racismo institucional, além das questões relacionadas à saúde da população, permitem um trabalho em conjunto com professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

Na Unidade 1, trabalhamos uma ampla gama de Competências Gerais da Educação Básica, incluindo aquelas que têm como elementos básicos conhecimentos historicamente construídos; o repertório cultural para a solução de problemas; a comunicação para partilhar informações e sentimentos; a argumentação com base em informações confiáveis; a liberdade, a responsabilidade e a cidadania.

Também é possível desenvolver várias habilidades que estão relacionadas às Competências Específicas do Ensino Médio. Assim, esta Unidade analisa os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços (EM13CHS501), ao discorrer sobre concepções éticas na Antiguidade Clássica, na Idade Média, na Idade Moderna e na Idade Contemporânea. Também busca identificar as diversas formas de violência e suas causas, analisando as interpretações instintivistas, socioambientalistas e multideterministas (EM13CHS503). Avalia os impasses éticos e políticos e seus desdobramentos culturais ao tratar de temas como a escolha moral e os conflitos éticos, a revolução das mulheres, o *rock* e a revolução dos costumes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ética do cuidado, a ética da justiça (EM13CHS502 e EM13CHS504).

A Unidade analisa o documento Carta da Terra para refletir sobre os impactos socioambientais decorrentes de práticas governamentais, empresariais e individuais (EM13CHS303). Além disso, procura levar os jovens a refletir sobre questões éticas contemporâneas em termos pessoais, sociais e ambientais.

Quanto às Competências Gerais a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, a Unidade 1 contribui para levar os estudantes a:

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.
- **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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 1.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Competências Específicas	Habilidades	
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 com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	
	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	
	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	
	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	
	(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	
	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	
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.	(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das	
	populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa	
	no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	
	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	
	(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).	

	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
	Competências Específicas	Habilidades	
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.	(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.	
5.	5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	
		(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	
		(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	
		(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	
	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (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.	

Na Unidade 1 também são trabalhadas a Competência Específica e a Habilidade da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias indicadas a seguir.

	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Competência Específica	Habilidade
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco na imagem (p. 13)

Os elementos clássicos de representação da justiça são: a balança (relacionada com a equidade, o equilíbrio, a ponderação que deve existir na hora de decidir sobre a aplicação das leis etc.); a espada (relacionada com a coerção, a força, o poder que a Justiça deve ter para fazer cumprir as leis, para defender o direito etc.); a venda nos olhos (relacionada com a ideia de que todos são iguais perante a lei, de imparcialidade etc.). Professor, promova o debate em sala de aula, solicitando aos estudantes que baseiem suas explanações no que foi discutido até então ou em pesquisas realizadas em fontes confiáveis.

A atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501).

Contraponto: Somos plenamente livres? (p. 17)

- 1. O texto I, de Helvétius aponta o interesse próprio, o amor de si, como uma característica humana fundamental que determina as ações humanas e seus vícios. Por isso, mesmo "as mais belas máximas morais não consequiram produzir nenhuma mudança nos costumes das nações", ou seja, as normas são impotentes diante do egoísmo próprio da natureza humana. Enfim, para o autor, não há escolha; as ações humanas vivem sob um determinismo absoluto. No texto II, Marx enuncia a tese de que os seres humanos fazem a própria história, sugerindo a existência da liberdade humana; contudo, logo em seguida, adverte que isso não se dá como as pessoas querem, e sim dentro das condições impostas pelo passado, o que implica um bom grau de determinação. Apesar de ser um pequeno trecho, é possível concluir que, para Marx, liberdade e determinismo são elementos importantes na existência humana. O texto III, de Sartre, defende que o indivíduo, desde que nasce, está "abandonado", não tem em que se apegar, não está determinado por nada. Sem encontrar diante de si valores ou imposições que legitimem seu comportamento, o ser humano "está condenado a ser livre" e é "responsável por tudo quanto fizer", até por suas paixões, pois o existencialismo não crê no poder das paixões. Mesmo os sinais que encontra, e que poderiam orientá-lo, precisam ser decifrados, interpretados, constituindo, portanto, outra invenção humana. Assim, se o ser humano inventa-se o tempo todo e não tem alternativa a não ser a si mesmo, ele é absolutamente livre. Espera-se que o estudante reflita criticamente sobre as concepções de liberdade apresentadas e procure perceber os argumentos que considera mais coerentes.
- 2. Espera-se que o estudante faça uma análise crítica de cada uma das concepções apresentadas, identificando como elas manifestam uma maneira específica de se relacionar com o mundo e entender as ações humanas. Na concepção determinista, por exemplo, as condutas individuais são determinadas pelo contexto histórico-social e pelas características biológicas do ser humano. Essa concepção entende que os indivíduos não são livres para transformar suas realidades. A concepção dialética explicita o contexto social e histórico em que vivem os indivíduos. Dessa forma, há nessa concepção a ideia de que os seres humanos podem transformar a realidade, de acordo com as circunstâncias concretas em que estão inseridos, relacionadas aos processos históricos e sociais que fundamen-

tam as condições de suas existências. A **concepção existencialista**, por sua vez, enfatiza a ideia de liberdade humana, isto é, da capacidade de autoconstrução e autodeterminação individual. Assim, o existencialismo dá um grande espaço para a liberdade e a transformação individual e reduz o enfoque do contexto social e histórico colocado pelas outras visões. Oriente os estudantes a perceber em suas práticas e na maneira como tomam decisões cotidianas traços dessas diferentes concepções. Você pode propor também uma conversa coletiva para que eles relatem como enxergam nas próprias atitudes e nas experiências de vida essas concepções de liberdade. É interessante ainda que eles reflitam sobre a possibilidade de combinar alguns elementos dessas três principais concepções em diferentes circunstâncias e situações vividas.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Entre saberes: Problema da violência e da injustiça (p. 22-23)

- 1. Respostas pessoais, em parte. Espera-se que os estudantes sistematizem as experiências pessoais a partir de conceitos apresentados no texto, como os de violência intrafamiliar, institucionalizada, ambiental e autodestrutiva. Outras categorias de violência também podem ser evocadas. Ao analisar situações concretas, o estudante pode compreender as relações entre essas formas de violência. Por exemplo, ação violenta cometida no âmbito doméstico costuma estar relacionada a problemas sociais mais amplos. Para identificar principais vítimas, causas, impactos das diversas formas de violência, bem como soluções para combatê-las, sugerimos que os estudantes pesquisem em sites confiáveis, como o do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP), no qual estão disponíveis várias públicações de especialistas na área. Disponível em: https://nev.prp.usp.br/publicacoes/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- 2. Espera-se que o estudante avalie algumas formas de violência e as vulnerabilidades que atingem com mais frequência a população negra em nosso país, em decorrência do racismo institucional e das desigualdades econômicas e sociais. Pode-se ressaltar, por exemplo, o homícidio, que atinge em maior número pessoas pretas e pardas. Em 2012, 30 mil jovens, entre 15 e 29 anos, foram assassinados; desse total, 77% eram negros. Fora isso, pessoas negras geralmente têm mais dificuldades em obter empregos qualificados e ascender a cargos de chefia ou às esferas decisórias e de poder; seus salários também não costumam ser equivalentes aos de pessoas brancas que têm a mesma escolaridade e exercem os mesmos cargos e as mesmas funções. O número de estudantes negros em universidades públicas é expressivamente menor que o de pessoas brancas; as moradias e a alimentação também são fatores de risco que colocam essa parcela da população em condições de vulnerabilidade. Além disso, é importante ressaltar que, no cotidiano, o racismo institucional atinge as pessoas negras de diversas maneiras, inclusive interferindo na autoestima, por meio da violência simbólica e psicológica.

Oriente os estudantes a realizar pesquisa em fontes confiáveis para embasar os argumentos. Algumas sugestões são: http://vidasnegras.nacoesunidas.org/>; https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf; ">https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf; https://bvsms.saude.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>">https://bvsms.saude.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>">https://bvsms.saude.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>">https://bvsms.saude.gov.br/agencia-noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>">https://bvsms.saude.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>">https://bvsms.saude.gov.br/agencia-noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-pardos-e-quase-tres-vezes-pardos-e-quase-tres-vezes-pardos-e-quase-tres-vezes-

3. Essa atividade pode ser orientada pelo professor da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Resposta pessoal. Quanto menos acesso a programas voltados para a saúde física, psicológica e emocional, mais expostas as pessoas ficam a certas vulnerabilidades. Os programas voltados para os jovens são relevantes, porque as juventudes, assim como os diversos grupos que compõem a população, necessitam de atenção para as questões específicas relacionadas à sua realidade e ao momento de vida. Muitas vezes, os jovens não têm com quem compartilhar angústias e vivenciam diversos problemas familiares, psicológicos, emocionais, econômicos e sociais no cotidiano; por isso os programas voltados ao atendimento dessa parcela da população podem contribuir para a prevenção e resolução de diversos problemas no presente e no futuro. É importante também que os estudantes debatam sobre a importância do atendimento público à saúde e do acesso aos serviços básicos que garantem a prevenção de doenças, tratamento e acompanhamento. Para complementar essa atividade, sugerimos a leitura do artigo da revista *Pesquisa Fapesp* disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/a-fragil-saude-dosadolescentes/ (acesso em: 31 jul. 2020).

A seção mobiliza as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601). Promove também a integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 2 e a seguinte Habilidade dessa área do conhecimento: EM13CNT207.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Problema da violência e da injustiça

Objetivo: debater o tema da violência identificando algumas causas, formas, vítimas e impactos sociais, em uma aula compartilhada com os professores de Sociologia e de Biologia.

Desenvolvimento: o professor de Sociologia pode iniciar a aula expositiva explicando aspectos sociais da violência (causas, formas e vítimas); o professor de Biologia pode dar continuidade trabalhando os impactos da violência na saúde pública.

Para o desenvolvimento da aula, organizem a turma em grupos e solicitem a cada grupo que pesquise matérias jornalísticas atuais a respeito de violências cometidas contra setores da população como negros, indígenas, crianças, idosos etc. Cada grupo pode focar sua pesquisa em algum setor da população. Um exemplo foi o assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos, em 2020, que provocou a reação dos movimentos negros contra o racismo, cujo lema foi "Black Lives Matter" ("Vidas negras importam", em tradução literal). Solicitem também aos estudantes que investiguem como essas violências criam e agravam vulnerabilidades em relação aos grupos pesquisados.

Posteriormente, os estudantes podem pesquisar se existem políticas públicas voltadas para prevenção e denúncia contra tais violências. Por fim, eles podem criar um *blog* divulgando ações que visem promover a saúde dos grupos sociais mais vulneráveis a certas formas de violência.

Avaliação: espera-se que os estudantes percebam a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas especificamente para esses setores da população.

Foco na imagem (p. 35)

A charge relaciona a contradição atual de todos os brasileiros disporem das liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão e de reunião, mas uma parcela da população ainda não dispor de condições básicas de saúde e moradia. "Todos são iguais perante a lei", como diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou ainda, a lei é válida igualmente para todos, na formulação de Kant; contudo, os seres humanos já nascem em uma sociedade desigual, sob condições diversas uns dos outros, muitas vezes sem terem condições nem mesmo de exercer as liberdades mais básicas contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (e mesmo em nossa Constituição).

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS605).

Foco no texto (p. 40)

Resposta pessoal. Atividade de contextualização e posicionamento crítico. O que se espera é que a conversação estimule a reflexão do estudante sobre os problemas atuais do planeta e que ele se envolva com essas questões, assuma sua responsabilidade, busque perspectivas de atuação, encontre seu lugar e se engaje na luta por um mundo melhor. Para estimular o debate, apresente notícias recentemente divulgadas com dados sobre a pobreza no mundo e na cidade em que vivem; o comprometimento de algum recurso ambiental, como a água; o abandono de animais de estimação nas ruas, entre outras injustiças. Com base no preâmbulo e na data de publicação da Carta da Terra, podemos inferir que o "momento crítico" está relacionado à intensificação da globalização nas últimas décadas do século XX. Durante esse processo, as sociedades humanas se tornaram mais interdependentes e, ao mesmo tempo, o consumismo desenfreado acelerou a devastação do meio ambiente. O "momento crítico", portanto, seria aquele no qual nós, seres humanos, tomaríamos outro rumo, em direção a um desenvolvimento sustentável, pautado por valores de uma ética planetária.

A atividade trabalha as Competências Específicas 1, 3 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE3 (EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

5. Sugestão de atividade complementar

Idade Moderna: ética antropocêntrica (p. 33)

Reúna-se com um grupo de colegas para discutir a afirmação a seguir, do pensador iluminista Voltaire:

Moralmente, é impossível que um homem perverso não seja reconhecido, e tão logo seja somente suspeitado, perceberá que é objeto de desprezo e de horror. Ora, Deus dotou-nos sabiamente de um orgulho incapaz de suportar que os

outros homens nos odeiem e nos desprezem. Ser desprezado por aqueles com quem se vive é coisa que ninguém pôde e jamais poderá suportar. Talvez seja esse o maior freio que a natureza tenha posto nas injustiças dos homens. Foi pelo temor mútuo que Deus julgou de bom alvitre vinculá-los. Assim, todo homem razoável concluirá que obviamente é do seu interesse ser honesto.

VOLTAIRE. *Tratado de metafísica*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 86. (Coleção Os Pensadores).

Voltaire expressa uma concepção ética com fundamentação na própria natureza humana, apesar da intervenção inicial divina. Você concorda com a afirmação do filósofo? Identifica exemplos concretos dela? Busque formular argumentos para defendê-la ou questioná-la.

Resposta pessoal. Atividade de contextualização, debate e posicionamento crítico dos estudantes. Professor, você pode explicar que, para Voltaire, a ação ética correta decorre da luz natural da razão presente na natureza de todos os seres humanos. Assim, aqueles capazes de compreender sua própria natureza racional seriam também capazes de agir livre e corretamente por conta própria. No entanto, para Voltaire, por haver indivíduos sem essa capacidade de autoconhecimento, é necessário existir um garantidor da ordem social. A partir dessa breve abordagem da concepção ética de Voltaire, procure incentivar os estudantes a debater a ideia de que todo ser humano razoável, por natureza, agiria de forma honesta. Estimule-os a fundamentar as opiniões com exemplos concretos da vida pessoal e da vida pública.

6. Texto complementar para o professor

Missão da filosofia

[...] Julga-se às vezes que a filosofia deverá encorajar a busca da vida boa. Admito, é claro, que ela teria semelhante efeito, mas não admito que a filosofia disso faça propósito consciente. Para começar, quando nos embrenhamos no estudo da filosofia não devemos presumir já termos certeza do que seja a vida boa; a filosofia talvez modifique nossas opiniões quanto ao que é bom, caso em que parecerá à mentalidade não filosófica ter mau efeito moral. Este, no entanto, é um ponto secundário. Fato essencial é que a filosofia faz parte da busca do conhecimento, e que não podemos limitar esta procura pela insistência de que o conhecimento obtido seria o que julgamos edificante antes de obtê-lo. Creio podermos afirmar com certeza que todo conhecimento é edificante, desde que tenhamos uma concepção correta de edificação. Se este não for o caso, é porque temos padrões morais baseados na ignorância. [...] Por conseguinte, o propósito consciente da filosofia deve ser unicamente o de compreender o mundo o mais possível, não para estabelecer esta ou aquela proposição julgada moralmente adequada. [...]

Mas, embora a filosofia não deva ter um propósito moral, terá certos efeitos morais benéficos. Qualquer busca desinteressada de conhecimento nos ensina os limites de nosso poder, o que é salutar; ao mesmo tempo, na medida em que conseguimos obter conhecimento, ensina os limites de nossa impotência, o que é igualmente desejável. E o conhecimento filosófico, ou melhor, o pensamento filosófico, tem certos méritos especiais que não pertencem, em grau idêntico, a outras inquirições intelectuais. Sua generalidade, porém, nos habilita a ver as paixões humanas em suas justas proporções, e a perceber o absurdo de muitas disputas entre indivíduos, classes e nações. A filosofia aproxima o mais possível os seres humanos da vasta, imparcial contemplação do universo como um todo que nos sobrepõe, temporariamente, ao nosso destino puramente pessoal. Existe um certo ascetismo do intelecto que é saudável como parte da vida, mas não poderá predominar enquanto continuarmos a ser animais empenhados na

luta pela existência. O ascetismo do intelecto exige que, enquanto engajados na busca do conhecimento, saibamos conter todos os demais desejos em benefício do desejo de conhecer. [...]

[...] Desde que os homens começaram a pensar, as forças da natureza os oprimem; terremotos, inundações, epidemias e fomes encheram-nos de terror. Agora, afinal, graças à ciência, a humanidade descobre como evitar boa parte dos males que tais acontecimentos trouxeram até aqui. [...] O universo como é conhecido pela ciência não é cordial nem hostil ao homem, mas será levado a agir amigavelmente se abordado com o conhecimento paciente. No que se refere ao universo, o conhecimento é a pedra de toque. O homem foi o único entre os seres vivos a mostrar-se capaz do conhecimento necessário para conferir-lhe certo domínio em relação ao seu meio. Os perigos ao homem do futuro, pelo menos, de um futuro mensurável, não derivam da natureza, se não do próprio homem. Ele usará seu poder com sabedoria? Ou empregará a energia liberada na luta com a natureza em batalhas com seus semelhantes? [...]

[...] A filosofia não é capaz de determinar por si mesma as finalidades da vida, mas pode libertar-nos da tirania do preconceito e das deformações causadas por uma visão estreita. Amor, beleza, conhecimento e alegria de viver: estas coisas mantêm seu brilho, a despeito da extensão de nossa competência. E se a filosofia nos ajudar a sentir o valor de tais coisas, terá desempenhado sua missão na obra coletiva do homem, que é trazer luz a um mundo de trevas.

BERTRAND, Russell. *Fundamentos de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 311-314.

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem desta Unidade têm como intenção levar os estudantes a:

- 1. Entender a relação entre direitos humanos e o desenvolvimento do sentimento de empatia.
- 2. Conhecer o contexto histórico e as ideias filosóficas que resultaram nas primeiras formulações da doutrina dos direitos humanos.
- Compreender a importância e as limitações da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, principalmente no que concerne aos direitos das mulheres.
- 4. Contextualizar as violações aos direitos humanos nas guerras do século XX.
- 5. Compreender os fatores que levaram à emergência dos regimes fascistas e identificar as violações sistemáticas aos direitos humanos nesses regimes.
- 6. Contextualizar a criação da ONU e os fatores que levaram à Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Identificar os principais direitos presentes na Declaração, assim como a inseparabilidade entre direitos humanos e justiça social.
- 8. Conhecer as violações aos direitos humanos durante o período da Guerra Fria, em que a ordem mundial bipolar conduziu a um conflito ideológico entre as duas superpotências: União Soviética e Estados Unidos.
- 9. Contextualizar as ameaças aos direitos humanos e o crescente autoritarismo nos países ex-comunistas do Leste Europeu.
- 10. Desenvolver diversas Competências Gerais da Educação Básica, Competências Específicas e Habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. Justificativa

Para atingir os objetivos de aprendizagem propostos, os textos e atividades apresentados na Unidade 2 trabalham temas relacionados à ética e aos direitos humanos. Para iniciar a discussão, são apresentados os principais antecedentes dos direitos humanos e sua relação intrínseca com o sentimento de empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Na sequência, é discutido o contexto histórico que conduziu à proposição dos direitos humanos, a partir da doutrina filosófica dos direitos naturais entre os séculos XVII e XVIII. Também fazem parte desse contexto os processos revolucionários que resultaram na formação dos Estados Unidos e na proclamação da República após a Revolução Francesa de 1789. Em seguida, são abordadas as violações sistemáticas, em larga escala, dos direitos humanos pelos regimes totalitários do século XX, como o fascismo italiano e o nazismo alemão. Abordam-se, igualmente, os fatores que conduziram à morte e à destruição durante as duas guerras mundiais.

Além disso, são abordadas as causas do holocausto (assassinato sistemático de milhões de judeus europeus pelos nazistas). Esse acontecimento terrível e traumático, bem como o julgamento dos principais responsáveis em Nuremberg, contribuíram para a consolidação da ONU e para a Declaração Universal dos Direi-

tos Humanos. Coloca-se foco em alguns dos direitos previstos na Declaração e sua relação intrínseca com a questão da justiça social e de condições dignas de vida e de trabalho. Em seguida, trata-se do conflito de ideologias durante a Guerra Fria e das violações dos direitos humanos por ambos os lados do espectro ideológico. O exemplo analisado é a segregação racial no sul dos Estados Unidos e o movimento pelos direitos civis que pôs fim à segregação, embora não ao racismo. Por fim, são analisados os conflitos nos países do Leste Europeu resultantes do fim do bloco soviético e do fracasso da transição para o capitalismo.

Ao longo da Unidade, o trabalho com os conteúdos propostos pode ser conduzido por professores dos quatro diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto ou individualmente. Junto de cada tópico apresentado, sugerimos um ou mais componentes curriculares que possam estar em evidência e, dessa forma, ser trabalhados pelos professores desses componentes. Trata-se apenas de uma sugestão, visto que a escolha e a distribuição de conteúdos, bem como a forma como serão conduzidos, são de livre escolha do grupo de professores ou da coordenação da área.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

Neste Livro, enfatizamos os Temas Contemporâneos Transversais "Cidadania e Civismo" e "Multiculturalismo", com enfoque na educação em direitos humanos. É importante que o jovem consiga identificar a importância e a origem histórica da doutrina dos direitos humanos para poder formular argumentos e propostas com base nos princípios de justiça, solidariedade, autonomia, respeito às diferenças e combate a preconceitos de qualquer natureza. A discussão desses temas perpassa toda a Unidade e se reflete na escolha dos conteúdos, na abordagem multidisciplinar e na seleção de atividades.

Na Unidade 2, valorizamos as Competências Gerais e Específicas que propiciam a investigação e a tomada de consciência sobre a importância do respeito aos direitos humanos, do combate às diversas formas de desigualdade, violência e discriminação e da ação com base em princípios éticos que envolvam o debate democrático, a solidariedade, a promoção do bem comum e a recusa de qualquer forma de discriminação. Os conteúdos enfatizam as Competências Gerais da Educação Básica 1, 9 e 10, além das Competências Específicas 4, 5 e 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e permitem que os estudantes reconheçam a relevância dos direitos humanos na luta contra as diversas formas de desigualdade, violência e discriminação (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503).

Conteúdos e atividades propiciam igualmente a compreensão de conceitos políticos básicos (EM13CHS603), o papel de organismos internacionais como a ONU (EM13CHS604) e os princípios que regem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (EM13CHS605). Os textos permitem a identificação do desenvolvimento histórico dos direitos humanos a partir do século XVII, as violações sistemáticas a esses direitos em situações de guerra e no contexto de regimes autoritários ou totalitários. As atividades trabalham questões e situações concretas nas quais o raciocínio e a argumentação devem ser baseados em princípios éticos e no respeito aos direitos humanos.

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas na Unidade 2 estão relacionadas no quadro a seguir.

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.
- 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.
- 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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 2.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Competências Específicas	Habilidades	
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	
2. 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.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(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).	

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Competências Específicas	Habilidades		
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.	(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.		
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.		
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(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.		

Na Unidade 2 também são trabalhadas as seguintes Competências Específicas e Habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio:

Linguagens e suas Tecnologias		
Competências Específicas	Habilidades	
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	

	Linguagens e suas Tecnologias		
	Competências Específicas	Habilidades	
2.	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	
3.	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco no texto (p. 51)

Espera-se que os estudantes identifiquem, na Declaração de Independência das Treze Colônias, elementos como pontos da Doutrina dos Direitos Naturais e Inalienáveis, expressando a igualdade perante Deus e o direito à vida, à liberdade e à felicidade. Os estudantes devem identificar também a ideia de que "o poder emana do povo", portanto, se tornaria legítimo destituir o governante caso se revelasse um poder autocrático ou tirânico.

A atividade mobiliza a Competência Geral 7. Também trabalha as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

Foco na imagem (p. 52)

A charge destaca o peso das obrigações sociais que recaíam sobre o chamado Terceiro Estado, representado pela figura do camponês que se desloca curvado em função do fardo que carrega. O fardo representa a obrigação de sustentar todo o restante da sociedade, retratado pelas figuras do clero e da nobreza, que contemplam do alto (note a presença dos degraus) o esforço do camponês. A frase "Isto não pode durar muito", que dá título à charge, sinaliza o absurdo da situação e vaticina o breve rompimento dessa ordem.

A atividade trabalha as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS104); CE6 (EM13CHS603).

Entre saberes: A igualdade na fala e nas roupas (p. 55)

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a popularização dos gestos e das vestimentas após a Revolução Francesa, um marco na his-

tória e na passagem para a Idade Contemporânea, assim como fundamental para as mudanças de hábitos e costumes das pessoas. Os estudantes também devem refletir sobre o advento da massificação que caracteriza a atualidade pós-industrial.

A atividade mobiliza a Competência Geral 9. Também trabalha as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502). Promove ainda a integração com a área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente o componente curricular Arte, ao trabalhar as Competências Específicas 1, 2 e 3 e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13LGG103); CE2 (EM13LGG201, EM13LGG202); CE3 (EM13LGG302).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": A igualdade na fala e nas roupas

Objetivo: desenvolver habilidades socioemocionais a partir do contato compersonagens clássicos da literatura em uma aula compartilhada com os professores de Sociologia e/ou de História e de Arte.

Desenvolvimento: os professores de Sociologia ou História, em conjunto com o professor de Arte, podem apresentar informações sobre o significado das roupas, expressão corporal, representações simbólicas e das diversas linguagens que usamos no dia a dia. Essa contextualização deve ser feita em relação à Revolução Francesa, trazendo aos poucos a discussão para o cotidiano dos estudantes e procurando construir com eles a percepção de que tudo é produzido social e historicamente, inclusive nossos hábitos, gestos, modos de falar e de vestir, assim como estilos que adotamos e objetos que consumimos. Estimule a troca de ideias e opiniões entre os estudantes em sala de aula, procurando deixá-los à vontade para expor e analisar suas próprias experiências, emitindo opiniões sobre o passado a partir de um olhar crítico em relação também ao presente. Promova um debate a fim de que a turma identifique algumas semelhanças e diferenças na diversidade de expressões orais, gestuais e de vestimentas que eles apresentarem e considerarem interessantes de serem analisadas. Explore com os estudantes os sentidos e significados dos exemplos que eles apresentarem como expressões de sociabilidade. Após o debate, observe os exemplos mais destacados e peca aos estudantes que pesquisem sobre suas origens e dados históricos relacionados aos seus usos e costumes. É possível nessa atividade de pesquisa organizar a turma em grupos para que cada grupo pesquise um dos exemplos levantados na discussão.

Contraponto: Holocausto: a política de extermínio dos judeus (p. 64)

Ao orientar a discussão proposta, incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre os possíveis interesses dos grupos que negam o holocausto e a se posicionar em relação à negação de fatos históricos traumáticos. Procure esclarecer que posturas negacionistas são assumidas por grupos que vão da extrema esquerda à extrema direita do espectro político, mas que têm em comum o fato de não se fundamentarem em pesquisas e evidências históricas. Comente que a atitude de negar ou relativizar um evento histórico traumático, não admitindo fatos e evidências incontestáveis, é conhecida como revisionismo.

A atividade mobiliza as Competências Gerais 1, 2 e 9. Também trabalha as Competências Específicas 1 e 5 e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503).

Foco no texto (p. 65)

Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é estimular o estudante a relacionar ao seu cotidiano acontecimentos históricos aparentemente impessoais, mostrando que problemas globais afetam a vida de todos, seja no presente, seja no futuro próximo. A atividade estimula a reflexão sobre o projeto de vida.

Se julgar conveniente, é possível ampliar a atividade convidando os estudantes a pesquisar sobre esses temas na imprensa, selecionar as matérias mais instigantes e promover um debate sobre as perspectivas de futuro a partir dos cenários pesquisados.

A atividade mobiliza a Competência Geral 1. Também trabalha as Competências Específicas 1, 3 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE3 (EM13CHS306); CE5 (EM13CHS504).

Foco no texto (p. 67)

Ao orientar a leitura do documento, verifique se os estudantes sabem o que é um preâmbulo (um texto inserido imediatamente antes dos artigos das leis, introduzindo-as; nesse caso, o preâmbulo anuncia e contextualiza os 30 artigos que constituem a Declaração). Recomende que leiam o documento com atenção, levando em consideração o contexto em que foi produzido: a Declaração foi promulgada em 1948, ou seja, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial. As atrocidades e a violência presentes tanto na Primeira quanto na Segunda Guerra Mundial fizeram com que muitos governantes percebessem que a dignidade das pessoas e os direitos humanos deveriam ser protegidos.

Espera-se, nas respostas, que os estudantes observem que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento muito citado e referenciado, mas pouco praticado. Podemos dizer que ele é um ideal a ser alcançado, pois ainda convivemos com situações de guerra, violência e desrespeito aos direitos essenciais dos seres humanos. Embora a ONU tenha sido fundada com esses objetivos, quem ditou as características e o ritmo dos acontecimentos durante a Guerra Fria foram os blocos formados e dominados por Estados Unidos e União Soviética.

A atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 10. Também trabalha as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS605).

Foco no texto (p. 69)

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que as injustiças sociais resultam de escolhas humanas e que cabe ao Estado implantar políticas públicas de saúde, educação e tecnologia para atender aos setores mais desfavorecidos da população e promover a qualidade de vida e a justiça social.

A atividade mobiliza a Competência Geral 1. Também trabalha as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EMCHS502).

Foco no texto (p. 69)

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre essa questão a partir da realidade social de sua cidade ou região.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 10. Também trabalha as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS605).

Foco no texto (p. 74)

Sim. A Declaração da Independência protege a liberdade de expressão e defende o direito à vida e à liberdade, princípios esses que eram negados aos negros que viviam nos estados do sul dos Estados Unidos.

A atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 10. Também trabalha as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503).

Oficina (p. 78-80)

Na seção "Oficina" que finaliza o trabalho com as Unidades 1 e 2, apresentando atividades a elas relacionadas, são mobilizadas as Competências Específicas e as Habilidades listadas no quadro a seguir.

Habilidades Competências Específicas 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narambientais e culturais nos âmbitos local, regional, rativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de nacional e mundial em diferentes tempos, a partir ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históriposicionar-se criticamente com relação a eles, consicas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais derando diferentes pontos de vista e tomando decide matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidasões baseadas em argumentos e fontes de natureza de, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu científica. significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (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.

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.

(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.

Competências Específicas	Habilidades
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
	(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
	(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (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.

Respostas e orientações sobre as atividades propostas na seção "Oficina" (p. 78-80):

1. a) Hegel insere-se nessa tendência contemporânea ao questionar o formalismo kantiano e considerar a fundamentação histórico-social dos sistemas morais de cada sociedade. Para ele, a moralidade assume conteúdos diferenciados ao longo da história das sociedades e a vontade individual seria apenas um dos elementos da vida ética de uma sociedade em seu conjunto. A moral seria o resultado de uma relação entre cada indivíduo e o conjunto social. Já Marx insere-se nessa tendência contemporânea ao conceber que todo sistema moral, por originar-se do contexto histórico-social, expressa uma forma de consciência própria a cada momento do desenvolvimento da existência social. Nesse sentido, certas normas sociais (morais, jurídicas etc.) seriam expressões

- da ideologia dominante em dada sociedade que visariam impor determinados valores, considerados necessários à manutenção dessa sociedade.
- b) Bentham e Stuart Mill inserem-se nessa tendência contemporânea por basearem a ação ética em situações concretas avaliadas pelos indivíduos e sociedades segundo o princípio de utilidade. Esse princípio identifica a ação moral com a ação útil, ou seja, aquele que busca produzir o maior grau de bem-estar (ou felicidade) ao maior número de pessoas possível. A felicidade, para eles, depende de um nível básico de bem-estar material e de bem-estar coletivo, pois um indivíduo não poderia ser feliz enquanto muitos vivem na miséria.
- c) Habermas insere-se nessa tendência contemporânea ao propor uma ética discursiva, fundada no diálogo e no consenso entre os sujeitos, uma aposta na capacidade de entendimento entre as pessoas na busca de uma ética democrática e não autoritária, que se baseia em valores validados e aceitos consensualmente. Assim, o que se buscaria nesse diálogo seria o estabelecimento de uma razão comunicativa, que não existe pronta nem acabada, mas que se constrói a partir de uma argumentação que leva a um entendimento entre os indivíduos.

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501).

2. Resposta pessoal. Atividade de reflexão. Proponha exemplos concretos sobre a liberdade de escolha de nossa profissão, dos assuntos que estudamos, dos lugares que frequentamos, das amizades que cultivamos etc. É interessante também orientar o debate no sentido de auxiliar os estudantes a refletir a respeito da liberdade e do determinismo nas ações humanas, considerando a presença de uma relação dialética que faz com que o indivíduo seja determinado e livre ao mesmo tempo. Isso quer dizer que a liberdade que temos é sempre uma liberdade concreta, situada no interior de um conjunto de condições objetivas de vida que lhe impõe restrições. Mas também quer dizer que se pode atuar no sentido de ampliar as possibilidades dessa liberdade, e isso será tanto mais eficiente quanto maior for nossa consciência a respeito desses fatores.

A atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502).

3. Resposta pessoal. Atividade de contextualização e pesquisa. Hoje há muitas polêmicas por questões éticas a respeito de práticas ou condutas, como a clonagem, os transgênicos, a pesquisa em seres humanos e em animais, a eutanásia, o casamento entre pessoas do mesmo sexo, entre outras. Em alguns países, algumas dessas práticas ou condutas, que um dia foram consideradas deformação moral (como a relação homossexual ou a separação conjugal) ou mesmo crime (como o aborto e a eutanásia), passaram por uma fase de conflito ético, depois começaram a ser aceitas por mais parcelas da população, até que se produziu uma legislação que lhes deu suporte jurídico. Há também casos bem mais simples e restritos aos costumes, como a presença da mulher em certos recintos, o uso de saias curtas, o beijo em público e a relação sexual antes do casamento.

Essa atividade trabalha as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS504).

- **4.** a) Com sua frase, Ortega y Gasset indica que o valor da vida de uma pessoa (o que sou) abrange tanto a individualidade de cada um (eu) como suas relações com o outro (minha circunstância). Assim, a história de vida de um indíviduo só pode ser avaliada levando-se em conta sua história com outras pessoas.
 - b) Resposta pessoal, em parte. Atividade de contextualização e posicionamento crítico dos estudantes. Para Cortella, o propósito ético de uma vida deve ter como valor a melhoria da vida coletiva, e não somente individual. Espera-se que os estudantes reflitam sobre as relações entre essas instâncias da vida (individual e coletiva) na construção de seus projetos de vida.

Essa atividade trabalha as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

- 5. a) O objetivo da atividade é promover o consumo consciente e sustentável. Espera-se que os estudantes revejam seus hábitos de consumo, à medida que conheçam os impactos sociais e ambientais dos processos produtivos. Para saber mais sobre a indústria da moda, veja: https://www2.faac.unesp.br/lecotec/projetos/oicriativas/index.php/2018/09/17/moda-sustentavel-aliada-ao-consumo-consciente/. Acesso em: 11 jun. 2020.
 - b) e c) O objetivo é permitir aos estudantes a análise da realidade das condições de trabalho em sua região, para ampliar a consciência e estimular a reflexão sobre possíveis soluções para esse grave problema. Professor, para saber mais sobre a presença do trabalho análogo à escravidão, consulte: hotos-tecnicas-planos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-detrabalho/escravidao-contemporanea-migrado-1/notas-tecnicas-planos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-detrabalho/escravidao-contemporanea-migrado-1/notas-tecnicas-planos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-detrabalho/escravidao-contemporanea-migrado-1/notas-tecnicas-planos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-detrabalho/escravidao-contemporanea-migrado-1/notas-tecnicas-planos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-detrabalho/escravo-planos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-e-oficinas/DissertacaoTrabalhoAnalogoaodeescravo.pdf; <a href="https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-e-oficinas/Dissertacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-e-oficinas/Dissertacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-e-oficinas/Dissertacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-e-oficinas/dissertacao-te

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 3 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE3 (EM13CHS302, EM13CHS303); CE5 (EM13CHS503).

6. a) Resposta pessoal. O objetivo é conscientizar os jovens sobre o problema da violência, especificamente contra a população negra, como um problema que atinge a todos. Além disso, conhecer e valorizar instituições internacionais como a ONU, suas formas de atuação e seus limites.

Estimule os estudantes a analisar a campanha de forma crítica, ressaltando pontos positivos e negativos em relação ao propósito e buscando soluções para os problemas apontados.

b) Resposta pessoal. O objetivo é estimular o protagonismo juvenil, promovendo o debate sobre o racismo, o problema da violência e a relação com a exclusão da cidadania. Como forma de preparação para a atividade, sugerimos investigar o conteúdo do *site* em questão. A atividade também favorece o desenvolvimento da capacidade crítica sobre os conteúdos midiáticos e o estímulo à atitude de prosumidor, ou seja, de produtor de conteúdo. Sugerimos como fontes de pesquisa sobre o tema do racismo e direitos humanos os seguintes *sites*: https://cienciahoje.org.br/artigo/combate-ao-racismo-comeca-na-escola/; https://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/905_cartilha_cdh_sp_racismo.pdf>. (Acessos em: 11 jun. 2020.)

As atividades mobilizam as Competências Específicas 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS604).

- 7. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que esses direitos não foram efetivados na prática, embora tenha havido avanços significativos. A conquista desses direitos no âmbito da lei é muito relevante, pois significa um primeiro passo para sua efetivação. A explicitação dos direitos das crianças e dos jovens na Constituição foi o que permitiu a publicação do ECA, que tornou mais detalhada a abrangência da lei e suas aplicações na vida prática.
 - b) Resposta pessoal. O objetivo aqui é estimular o estudante a conhecer mais de perto o artigo e sua abrangência, para que se conscientize acerca do funcionamento da lei, de seus direitos e deveres e amplie a formação cidadã. Professor, você pode valorizar exemplos que expressem a realidade de sua cidade ou região.

As atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502): CE6 (EM13CHS605).

8. O objetivo dessa atividade é estimular a reflexão sobre a relação entre o texto da lei, seus princípios e sua aplicação, contribuindo para a conscientização dos estudantes e sua formação cidadã. Além disso, visa incentivar a produção de conteúdo para os meios digitais, estimulando a postura do prosumidor, ou seja, daquele que supera o papel passivo do consumidor de conteúdos digitais.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 10. Também trabalha as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605).

- **9.** a) A tecnologia aproxima à medida que temos acesso mais facilmente a informações e notícias sobre acontecimentos que impactam a vida das pessoas. Por outro lado, permanece a distância espacial, que nos afasta da real necessidade das pessoas e de suas histórias, dificultando a empatia.
 - b) Resposta pessoal. Para praticar a empatia é importante buscar aquilo que existe em comum entre as pessoas, e não aquilo que as separa. É possível ser empático, ou seja, colocar-se no lugar do outro, entender e respeitar sua posição e seus argumentos mesmo sem concordar com eles.

Professor, essa é uma boa oportunidade para discutir as situações de conflitos dentro do espaço escolar conversando e praticando a escuta empática. Um dos métodos mais conhecidos e utilizados é a CNV (Comunicação Não Violenta), cuja base é a empatia. Ela é amplamente utilizada na mediação de conflitos em situações de guerra, tribunais, escolas, famílias, entre outras.

c) Resposta pessoal. O objetivo é refletir sobre situações da vida cotidiana elencando exemplos de atitudes, gestos que se relacionam com a empatia. Importante lembrar que a empatia é uma habilidade e, como tal, pode ser treinada e ampliada.

É possível construir essa lista coletiva junto com os estudantes, acrescentando exemplos com a participação de todos.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 9 e 10. Também trabalha a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

10. Professor, é desejável organizar inicialmente um roteiro de perguntas ou de temas que estimulem uma conversa empática. Alguns exemplos: qual é a sua história pessoal de autoconfiança e o que ela lhe ensinou? Você acredita que podemos sentir empatia pelos animais, pelas plantas e pelo planeta? O que você faz melhor: rir ou esquecer?

Para preparar o ambiente antes da atividade, proponha aos estudantes que assistam ao filme *Intocáveis* (França, 2011; direção: Eric Toledano e Olivier Nakache), que narra a história da amizade inusitada entre um tetraplégico milionário e um homem negro da periferia, em Paris, e como essa amizade vai impactar a vida dos dois.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 9 e 10. Também trabalha a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Pesquisa em foco: Juventude, futuro e transformação (p. 81-82)

Professor, sugerimos que, inicialmente, seja feito com os estudantes um trabalho de leitura imaginativa das fotografias, perguntando que histórias de vida imaginam a respeito dos jovens nelas representados – quem são, do que gostam, quais são suas aspirações, seus sonhos... Esse momento pode servir como ponte para introduzir uma reflexão sobre os próprios sonhos e projetos de vida dos estudantes e sobre a diversidade de experiências dos jovens ao redor do mundo.

Caso os estudantes não tenham acesso a nenhum tipo de ferramenta para gravar áudio ou vídeo, sugerimos duas adaptações possíveis para este projeto:

- a) Fazer o museu apresentando os depoimentos em texto, com colagens, fotografias ou desenhos.
- b) Fazer um "museu ao vivo", em que os estudantes serão os próprios depoentes. Nesse caso, combina-se um gesto com o público (por exemplo, tocar o ombro ou acenar com a mão) e, quando uma pessoa do público faz o gesto, o estudante dá seu depoimento, ensaiado, como uma espécie de estátua humana falante ativada por gesto. Outras variações dessa atividade são possíveis.

Orientações pontuais:

Item 1: Seleção do tipo de mídia

Auxilie os estudantes na escolha, lembrando que o trabalho com vídeo pode exigir também aplicativos móveis e/ou computadores para edição; dependendo da edição, esse processo pode levar mais tempo em vídeo do que em áudio.

Item 2: Seleção de depoentes

No conjunto dos trabalhos de toda a turma, deve haver um equilíbrio na representatividade de meninos e meninas, e deve ser assegurada, na medida do possível, a presença de pelo menos metade de pessoas negras ou indígenas como depoentes. Deve-se procurar incluir também outros segmentos considerados minoritários socialmente – pessoas transgênero, pessoas com deficiência etc. A reflexão coletiva sobre o painel auxiliará nesse processo. Oriente os estudantes a escolher novos depoentes, caso sinta necessidade.

Item 3: Preparação técnica e teórica

O texto citado nesse item traz reflexões que também podem auxiliar o trabalho de orientação do professor, com informações bastante claras e objetivas sobre como funciona essa metodologia de pesquisa. Embora não se trate de uma pesquisa de história de vida, o projeto foi elaborado tendo essa ferramenta multidisciplinar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como inspiração.

Item 5: Edição do material

É importante garantir que os estudantes tenham tempo para planejar e executar a edição. Busque apoio técnico, caso necessário.

5. Sugestão de atividade complementar

Contraponto: Holocausto: a política de extermínio dos judeus (p. 64)

Em maio de 2020, a morte de um cidadão negro, George Floyd, pela polícia nos Estados Unidos deflagrou uma onda de protestos que se espalhou de forma viral dentro e fora do território estadunidense. Os protestos tinham uma pauta comum: a luta contra o racismo e a brutalidade policial. A mobilização de milhares de pessoas, mesmo durante a pandemia de coronavírus, chamou a atenção para o problema do racismo estrutural e da violência contra os negros e relembrou a luta pelos direitos civis e a comoção pelo assassinato de Martin Luther King Jr., em 1968.

Compare os processos de conquista dos direitos civis pela população negra, com seus avanços e retrocessos, nos Estados Unidos e no Brasil, entre 1968 e 2020. Pesquise em fontes confiáveis e variadas de informação e selecione os principais acontecimentos. Dê destaque para conquistas como: acesso à educação, saúde, garantias individuais; criação de políticas públicas de igualdade, entre outras. Aponte também exemplos de retrocessos.

Organize esses acontecimentos, estabelecendo hierarquias, em uma linha do tempo (em uma cartolina ou em dispositivo digital). Insira textos, vídeos, fotografias, mapas que ajudem a contar essa história.

Apresente sua produção para os colegas, na sala de aula, e comparem os resultados que obtiveram. Se acharem conveniente, vocês podem fundir os resultados em uma linha do tempo final da turma.

Professor, sugerimos usar aplicativos acessíveis na rede de forma gratuita, como *Capzles, Timeglider, Canvas*. O objetivo é estimular a pesquisa de fontes digitais, para que o estudante aprenda a reconhecer e a selecionar fontes confiáveis, a construir um trabalho colaborativo e a refletir sobre o problema da violência e da desigualdade racial, estabelecendo comparações entre o Brasil e os Estados Unidos.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 5, 9 e 10. Também trabalha a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503). A Competência Específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias e a Habilidade EM13LGG704 a ela relacionada também são trabalhadas nessa atividade.

6. Textos complementares para o professor

Texto 1

O direito universal à respiração

Se a Covid-19 é expressão espetacular do impasse planetário no qual a humanidade se encontra, então trata-se, nada mais nada menos, de recompormos uma Terra habitável, e assim ela poderá oferecer a todos uma vida respirável. Seremos capazes de redescobrir a nossa pertença à mesma espécie e o nosso inquebrável vínculo à totalidade do vivo? Talvez esta seja a derradeira questão, antes que a porta se feche para sempre.

Algumas pessoas enunciam já um pós-Covid-19. Por que não? No entanto, para a maioria de nós, especialmente nas zonas do mundo em que os sistemas de

saúde foram devastados por anos de negligência organizada, o pior ainda está para vir. Na ausência de camas hospitalares, máquinas respiratórias, testes em quantidade, máscaras, desinfectantes à base de álcool e de outros dispositivos de quarentena para quem já foi atingido, infelizmente prevemos que muitos não passarão pelo buraco da agulha.

A política do vivo

Há algumas semanas, perante o tumulto e a consternação que se anunciava, tentamos descrever estes nossos tempos. Tempos sem garantia ou promessa, num mundo cada vez mais dominado pelo medo do seu próprio fim, dissemos. Mas, ainda, tempo caracterizado por uma desigual redistribuição da **vulnerabilidade** e por novos e ruinosos compromissos com formas de violência tão futuristas quanto arcaicas, acrescentamos. E, pior, tempo de **brutalismo**.

Além das suas origens no movimento arquitetônico de meados do século XX, definimos brutalismo como o processo contemporâneo pelo qual o poder enquanto força geomórfica é atualmente constituído, se exprime, se reconfigura, atua e se reproduz. E fá-lo pela fratura e fissura, pela acumulação de barris, pela perfuração e pelo esvaziar de matéria orgânica [...], por fim, pelo que chamamos de **esgotamento** [...].

A este propósito, assinalamos os modos moleculares, químicos e até radioativos desses processos: Não será a toxicidade, isto é, a multiplicação de produtos químicos e resíduos perigosos, uma dimensão estrutural do presente? Tais substâncias e resíduos não atacam apenas a natureza e o ambiente (ar, solo, água, cadeias alimentares), mas igualmente os corpos expostos ao chumbo, ao fósforo, mercúrio, berílio, aos fluidos refrigerantes [...].

De fato, referíamo-nos aos "corpos vivos expostos à exaustão física e a todo o tipo de riscos biológicos, muitas vezes invisíveis". No entanto, falamos de vírus (quase 600 mil, transportados por todo o tipo de mamíferos) apenas metaforicamente, no capítulo dedicado aos corpos-fronteira. Porém, o que estava em causa era, de novo, a política do vivo como totalidade. E o coronavírus é obviamente o seu nome.

Humanidade errante

Nestes tempos púrpuros – assumindo que a característica que distingue os tempos é a sua cor – talvez devamos, por conseguinte, começar por prestar homenagem a todos os que já nos deixaram. Uma vez atravessada a barreira dos alvéolos pulmonares, o vírus infiltrou-se na circulação sanguínea. De seguida atacou os órgãos e outros tecidos, começando pelos mais expostos.

Seguiu-se uma inflamação sistêmica. Quem, antes do ataque, já apresentava **problemas cardiovasculares**, **neurológicos** ou metabólicos, ou patologias ligadas à poluição, sofreu os mais furiosos ataques. Sem fôlego e privados de máquinas respiratórias, muitos partiram repentinamente, sem qualquer possibilidade de se despedirem. Os restos mortais foram imediatamente cremados ou enterrados. Em solidão. Disseram-nos para nos livrarmos deles o mais rapidamente possível.

Já que vamos por aí, por que não adicionar a estas pessoas todas as outras, que perfazem dezenas de milhões, vítimas de HIV, cólera, malária, ebola, de vírus nipah, febre tifoide, febre amarela, zika, chikungunya, a diversidade de cancros, epizootias e outras pandemias zoonóticas, como a peste suína ou a febre catarral ovina (ou língua azul), e todas as epidemias imagináveis e inimagináveis que devastaram, durante séculos, povos sem nome em terras distantes. Isto sem contar com substâncias explosivas e outras guerras predatórias e de ocupação que mutilam e dizimam dezenas de milhares e atiram para os caminhos do êxodo outras centenas de milhares de pessoas. A humanidade errante.

Além disso, como esquecer o desmatamento intensivo, os megaincêndios e a destruição de ecossistemas, a ação nefasta das empresas que poluem e destroem a biodiversidade, e hoje em dia – uma vez que o confinamento faz parte de nossa condição – as multidões que habitam as prisões do mundo e outras pessoas cuja vida é despedaçada contra muros e outras técnicas de criar fronteiras, sejam os inúmeros *check points* que pontuam vários territórios, ou os mares, oceanos, desertos e tudo o mais?

Ontem e anteontem, tratava-se apenas de aceleração, de redes tentaculares de conexão abrangendo o globo inteiro, da inexorável mecânica da velocidade e da desmaterialização. Era no computacional que se supunha residir tanto o futuro dos humanos e da produção material como o destino do vivo. Lógica omnipresente, com a ajuda da circulação a alta velocidade e a memória em massa, bastaria transferir para um duplo digital todas as capacidades dos vivos e pronto. O estágio supremo da nossa breve história na Terra, o humano poderia finalmente ser transformado em dispositivo plástico. O caminho fora traçado para a realização do velho projeto de extensão infinita do mercado.

No meio da **intoxicação geral**, é neste rumo dionisíaco, descrito aliás em *Brutalisme*, que o vírus vem estancar-se sem, no entanto, o interromper definitivamente, mesmo quando tudo fica na mesma. Agora, porém, vive-se a asfixia e a putrefação, amontoamento e cremação de cadáveres, numa palavra, a ressurreição de corpos vestidos, de vez em quando, com a sua mais bela máscara funerária e viral. Para os seres humanos, a Terra estaria prestes a transformar-se numa roda dentada, a Necrópole universal? Até onde terá de chegar a propagação de bactérias de animais selvagens entre os humanos se, na realidade, a cada vinte anos, são cortados quase cem milhões de hectares de floresta tropical (pulmões da Terra)?

Desde o início da revolução industrial no Ocidente que cerca de 85% das áreas úmidas foram drenadas. À medida que continua inabalável a destruição de *habitats*, as populações de saúde precária são, quase diariamente, expostas a novos agentes patogênicos. Antes da colonização, os animais selvagens, principais reservatórios de patogênicos, estavam confinados a ambientes onde somente viviam populações isoladas. Foi o caso, por exemplo, dos últimos países silvicultores do mundo, os da **Bacia do Congo**.

As comunidades que viviam nesses territórios e dependiam de recursos naturais têm sido expropriadas. Têm sido expulsas em prol da venda de terras por regimes tirânicos e corruptos, e pela concessão de grandes cedências estatais a consórcios agroalimentares, deixaram de conseguir manter a sua autonomia alimentar e energética que, durante séculos, lhes permitiu viver em equilíbrio com a mata.

Nunca aprendemos a morrer

Nestas condições, uma coisa é preocuparmo-nos com a morte de outro, ao longe. Outra, é de súbito tomar consciência da própria putrescibilidade, de viver na vizinhança da própria morte, de contemplá-la enquanto possibilidade real. À partida, é esse o terror suscitado pelo confinamento a muita gente, a obrigação de, por fim, responder pela sua vida e nome.

Responder aqui e agora pela nossa vida sobre a Terra com outros (incluindo os vírus) e pelo nosso nome em comum: é isto que o momento patogênico impõe à espécie humana. Momento patogênico, mas também momento catabólico por excelência, o da decomposição dos corpos, da triagem e da eliminação de todo o tipo de detritos-de-homens – a grande separação e o grande confinamento, em resposta à surpreendente propagação do vírus e em consequência da extensiva digitalização do mundo.

Guerra contra o vivo

É preciso portanto começar de novo, se, para as necessidades da nossa própria sobrevivência, for imperativo devolver a tudo o que é vivo (incluindo a biosfera) o espaço e a energia de que necessitam. Na sua versão noturna, a modernidade foi, do princípio ao fim, uma interminável guerra travada contra os vivos. Ela está longe de acabar. A sujeição ao digital é uma das modalidades dessa guerra. Conduz diretamente ao empobrecimento e à dessecação de áreas inteiras do planeta.

É de temer que, finda esta calamidade, longe de santificar todas as formas do estar vivo, o mundo infelizmente não evite um novo período de **tensão e brutalidade**. No plano geopolítico, a lógica da força e do poder continuará a prevalecer. Na ausência de infraestruturas comuns, uma feroz divisão do globo acentuar-se-á e as linhas de segmentação intensificar-se-ão. Muitos Estados procurarão reforçar as suas fronteiras na esperança de se proteger da exterioridade. Lutarão igualmente por reprimir a sua violência constitutiva, que descarregarão, como de costume, nos mais vulneráveis entre os seus. A vida atrás de *ecrans* e em enclaves protegidos por segurança privada tornar-se-á a norma.

Em África, em particular, e bem dentro das regiões do Sul do mundo, a extração consumidora de energia, a expansão agrícola e a predação, razão de ser da venda de terras e da destruição de florestas, continuarão sem entrave. A alimentação e o arrefecimento de *chips* e supercomputadores disso depende. O fornecimento e o encaminhamento de recursos e de energia, necessários à infraestrutura da computação planetária, far-se-ão à custa de uma maior restrição da mobilidade humana. Manter o mundo à distância será a norma, para poder expulsar para o exterior todo o tipo de riscos. Porém, como não ataca a nossa precariedade ecológica, esta visão catabólica do mundo, inspirada em teorias de imunização e de contágio, não permitirá sair do impasse planetário em que nos encontramos.

Direito fundamental à existência

Podemos dizer que a propriedade principal das guerras travadas contra o vivo era cortar o fôlego. Enquanto entrave maior à respiração e à reanimação dos corpos e dos tecidos humanos, a Covid-19 inscreve-se na mesma trajetória. De fato, em que consiste a respiração senão na absorção de oxigênio e na rejeição de dióxido de carbono, ou na troca dinâmica entre sangue e tecidos? Mas ao ritmo com que segue a vida na Terra, e tendo em conta o que ainda sobeja da riqueza do planeta, estaremos assim tão longe do momento em que haverá mais dióxido de carbono para inalar do que oxigênio a inspirar?

Antes deste vírus, a humanidade já estava ameaçada de asfixia. Se tiver de haver guerra, deverá ser, em consequência, não contra um vírus em particular, mas contra tudo o que condena a grande maioria da humanidade à paragem prematura de respiração, tudo o que ataca fundamentalmente as vias respiratórias, tudo o que, na longa duração do capitalismo, confinou segmentos inteiros de populações e raças inteiras a uma respiração difícil, ofegante, a uma vida pesada. Mas para daí sair é preciso ainda compreender a respiração, para lá de aspectos puramente biológicos, como aquilo que nos é comum e que, por definição, escapa a qualquer cálculo. Falamos, assim, de um direito universal de respiração.

Simultaneamente acima do chão e nosso chão comum, o direito universal à respiração não é quantificável. Não é apropriável. É um direito relativo à universalidade, não apenas de cada membro da espécie humana, mas do vivo na sua totalidade. É preciso então compreendê-lo como um direito fundamental

à existência. Enquanto tal, não pode ser confiscado e, por isso, escapa a toda a soberania, uma vez que recapitula o princípio soberano em si. Ele é, além do mais, um direito originário de habitação da Terra, um direito próprio da comunidade universal dos habitantes da Terra, humanos e não humanos.

MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. *Instituto Humanitas Unisinos*, 17 abr. 2020. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598111-o-direito-universal-a-respiracao-artigo-de-achille-mbembe>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Texto 2

Os direitos humanos

O que se convencionou chamar "direitos humanos" são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos.

Essa é uma ideia profundamente revolucionária, como já dissemos, e muitos sacrifícios foram necessários para que chegássemos até ela. A história da maldade humana é longa e assustadora, e a lista dos mortos sempre ultrapassou a casa dos milhões. Milhões de negros africanos capturados, traficados e transformados em escravos por toda a América. Milhões de índios dizimados por guerras e doenças trazidas pelos colonizadores. Milhões de judeus mortos pelos nazistas em campos de concentração.

Foi contra essas deploráveis barbáries que construímos o consenso de que os seres humanos devem ser reconhecidos como detentores de direitos inatos, ainda que filosoficamente tal ideia venha a ensejar grandes controvérsias. Por isso mesmo, podemos dizer que os direitos humanos guardam relação com valores e interesses que julgamos ser fundamentais e que não podem ser barganhados por outros valores ou interesses secundários.

Daí porque um jurista norte-americano, Ronald Dworkin, concebe os direitos humanos como "coringas", isto é, como aquelas cartas do jogo de baralhos que possuem um valor especial, podendo ganhar para quaisquer outras. Por exemplo, o Estado poderia desejar matar todos os suspeitos de cometerem delitos em nome da redução da criminalidade. Contudo, caso isso viesse a acontecer, poderíamos evocar em nossa defesa a existência de valores mais importantes, tais como a vida e a integridade física dos seres humanos. Na metáfora de um jogo que estaríamos a jogar contra o Estado, tais valores funcionariam como trunfos ou coringas.

Obviamente, isso não significa que todos os direitos sejam absolutos, no sentido de que devam ser observados de forma incondicional. Afinal, o direito que tenho à liberdade de expressão não me autoriza a sair por aí ofendendo as outras pessoas, pois estas também têm direito à honra e à vida privada. Na verdade, todo direito precisa ser ponderado, de modo que possamos avaliar seu peso ou importância, bem como sua compatibilidade com o interesse coletivo.

Sujeitos e objetos dos direitos humanos

Quem dispõe de um direito é chamado de sujeito de direito. Por outra parte, matéria ou assunto do qual o direito trata, recebe o nome de objeto de direito. O direito à liberdade religiosa, por exemplo, tem como sujeito os indivíduos ou grupos que desejam expressar uma convicção religiosa. O objeto deste direito, por sua vez, também chamado de "bem jurídico protegido", é a própria liberdade em questão.

Os sujeitos de direitos podem ser individuais ou coletivos. O direito de votar e ser votado, por exemplo, é um direito individual. O direito de greve, em contrapartida, é um direito coletivo.

Com efeito, a história dos direitos humanos pode ser vista como um processo de expansão dos sujeitos de direitos e dos objetos correspondentes.

Os primeiros direitos humanos, que surgiram no século XVIII, são os chamados direitos civis e políticos. Os sujeitos destes direitos são os indivíduos; objetos sobre os quais eles versam, por sua vez, são as liberdades individuais (liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de crença etc.). Por isso mesmo, os direitos civis e políticos são também conhecidos como "direitos-liberdade".

No século XIX, por sua vez, apareceram os direitos sociais, econômicos e culturais, cujos sujeitos são também os indivíduos, só que agora considerados fundamentos histórico-filosóficos dos direitos humanos do ponto de vista coletivo e no plano da distribuição dos recursos sociais. São os chamados "direitos-prestação", posto que exigem uma intervenção por parte do Estado de maneira a suprir as necessidades mais básicas dos indivíduos e a propiciar o próprio exercício das liberdades individuais.

A diferença entre um direito-liberdade e um direito-prestação pode ser compreendida a partir do seguinte exemplo: de acordo com a Constituição Federal brasileira, temos o direito de ir e vir livremente, porém tal direito nunca poderá ser plenamente exercido se não dispomos de transporte público, não temos dinheiro para comprar a passagem, ou caso sejamos portadores de uma necessidade especial, se não existem rampas para a cadeira de rodas que utilizamos.

O século XX foi o mais rico do ponto de vista da expansão dos direitos humanos. Nele surgiram os "direitos difusos", assim denominados porque não têm um sujeito específico, mas interessam à humanidade como um todo (direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente protegido etc.). Posteriormente, o mesmo século deu lugar a direitos mais "exóticos" que tratam dos animais, da natureza e dos embriões, por exemplo.

Pode-se dizer que os sujeitos dos direitos humanos conheceram, ao longo da história, não apenas uma expansão, mas também um interessante processo de especificação.

Os direitos humanos clássicos não valorizavam os elementos de diferenciação de um indivíduo com relação ao outro (gênero, etnia, idade, opção sexual etc.), mas concebiam seus titulares de forma genérica e abstrata (o homem, o cidadão etc.). Na contemporaneidade, ao contrário, os direitos humanos tendem a vislumbrar os sujeitos de forma concreta e particular, isto é, como indivíduos historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades específicas. Daí falarmos de "direitos das mulheres", "direitos das crianças", "direitos dos portadores de deficiência" e "direitos dos homossexuais", dentre outros.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? *In: Fundamentos histórico-filosófico e político-jurídicos da educação em direitos humanos.* João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

VINIDADE 3

A luta pela cidadania e por direitos

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem da Unidade 3 deste Livro são levar os estudantes a:

- 1. Compreender os princípios que orientam o Estado em uma democracia.
- 2. Investigar as relações entre Estado e sociedade civil.
- 3. Refletir sobre direito, norma e lei nesse contexto.
- 4. Compreender e utilizar o conceito de cidadania para analisar a realidade em que está inserido e sua posição na sociedade enquanto jovem.
- 5. Observar e analisar processos de luta social e obtenção de direitos.
- 6. Desnaturalizar desigualdades e violências, lançando um olhar crítico para suas diferentes formas.
- 7. Investigar e analisar criticamente o contexto do Brasil contemporâneo no que diz respeito à cidadania, aos direitos civis e de minorias e às desigualdades no contexto da democracia.
- 8. Desenvolver diversas Competências Gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- 9. Desenvolver diversas Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativa

Na Unidade 3 os estudantes são convidados a refletir sobre uma parte importante do aspecto político do contexto histórico e social em que estão inseridos: as relações entre sociedade civil e Estado na construção de direitos. O objetivo das atividades e leituras previstas é permitir aos estudantes que desnaturalizem as relações políticas, morais e legais na contemporaneidade, refletindo sobre as forças sociais e processos históricos que atuaram em sua configuração. A partir disso, a Unidade oferece ferramentas para que os estudantes analisem seu próprio cotidiano, a realidade social e o mundo em que estão inseridos.

Uma das questões centrais da Unidade são as desigualdades. De maneira a recusar binarismos simplificados, as atividades propõem aos estudantes que compreendam os possíveis papéis do Estado, ora observando de que maneiras as desigualdades podem ser por ele acentuadas, ora identificando com que ferramentas ele pode atenuá-las. A ideia de democracia, embora não seja o foco da Unidade, perpassa também todo o trabalho, instigando os estudantes a refletir sobre as relações entre sociedade civil, Estado e direito nesse contexto.

Destaca-se que, no decorrer da Unidade, o trabalho com os conteúdos propostos pode ser conduzido por professores dos quatro diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto ou individualmente. Junto dos principais tópicos apresentados sugerimos um componente curricular específico que possa estar em evidência e, dessa forma, ser trabalhado pelo professor desse componente. Trata-se apenas de uma sugestão, visto que a escolha e a distribuição de conteúdos, bem como a forma como serão conduzidos, são de livre escolha do grupo de professores ou da coordenação da área. Há também conteúdos que podem

ser trabalhados em conjunto com professores da área de Linguagens e Suas Tecnologias, em especial as Habilidades relacionadas à Competência Específica 5 dessa área do conhecimento.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

Neste Livro, são abordados com ênfase Temas Contemporâneos Transversais com enfoque em "Cidadania e Civismo" e "Multiculturalismo". Essa abordagem se expressa no conjunto de textos, atividades e imagens escolhidos para compor a Unidade 3 do volume.

O foco principal das atividades é incentivar os estudantes a mobilizarem as Habilidades e Competências ligadas à construção de uma consciência coletiva, cidadã e democrática. Isso é feito por meio da familiarização com conceitos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial da Ciência Política e da Filosofia Política, sem abandonar a perspectiva histórica e as reflexões de caráter geopolítico que tornam possível esse tipo de análise.

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas na Unidade 3 estão relacionadas no quadro abaixo.

Competências Gerais da Educação Básica

- **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.
- **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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 3.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Competências Específicas	Habilidades	
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 com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (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). (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.	

	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
	Competências Específicas	Habilidades	
f € €	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, combase em argumentos éticos. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	
f t a r I	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.	(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.	

Na Unidade 3, também são trabalhadas a Competência Específica 5 e as seguintes Habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

	Linguagens e suas Tecnologias	
Competência Específica	Habilidades	
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Entre saberes: Educação Física e esportes (p. 86)

- 1. A especificidade do esporte em relação a outras práticas físicas competitivas é a institucionalização de normas que garantem, o máximo possível, não apenas a submissão dos competidores a regras iguais, mas também a igualdade de condições em que devem executar as ações competitivas.
- 2. Espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar que situações nas quais não há igualdade de condições para competir não podem ser consideradas justas.
- **3.** As normas servem para padronizar o que se pode fazer e para padronizar as condições de todos em uma mesma competição, no caso do esporte. Espera-se que os estudantes sejam capazes de elaborar hipóteses envolvendo o Estado, o Direito ou as leis como ferramentas sociais e políticas de mediação que podem e devem realizar esse papel, equilibrando possíveis desigualdades sociais.

A seção mobiliza as Competências Específicas 1 e 5 e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501). Promove ainda a integração com Linguagens e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 5 e as seguintes Habilidades dessa área do conhecimento: EM13LGG501, EM13LGG502.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Educação Física e esportes

Objetivo: analisar o esporte enquanto fenômeno social e histórico em uma aula compartilhada com os professores de História e de Educação Física.

Desenvolvimento: o professor de Educação Física pode iniciar um debate com os estudantes sobre a diferença entre tipos de uso do corpo, lembrando que há uma enorme variação: uso prático, uso artístico etc. Nesse debate, deve ressaltar a questão do uso do corpo para lazer e, nesse contexto, a existência de práticas corporais informais (brincadeiras, ainda que haja regras) e outras mais formalizadas (esportes). Os estudantes devem ser incentivados a elaborar hipóteses acerca das características particulares dessa formalização e do que tornaria certas práticas "padronizadas". Após esse trabalho, com o apoio do professor de História, os estudantes devem realizar pesquisas sobre práticas corporais que se tornaram esportes, investigando o processo histórico que permeia um esporte de sua escolha. Alguns casos paradigmáticos interessantes são o *wushu* (conhecido como *kung fu* olímpico) e os campeonatos mundiais de diferentes jogos de *videogame*. A partir da pesquisa, ambos os professores (de Educação Física e de História) podem orientar uma atividade de debate sobre determinadas práticas e se elas poderiam ou não ser consideradas um esporte (por exemplo, jogar *videogame*).

Avaliação: é esperado que os estudantes mobilizem nesse processo conceitos como jogo, desporto, esporte, institucionalização, ética, justiça, arbitragem, associações/organizações, padronização, regra, norma etc.

Foco no texto e nas imagens (p. 95)

- 1. O autor propõe que uma coisa pressupõe a outra.
- 2. Pluralidade, publicidade e privacidade.
- 3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes não fujam muito dos exemplos dados no texto e sejam capazes de compreender esses três pontos como antagonistas, de certa maneira, aos princípios de um Estado republicano, levantando exemplos: impessoalidade/padronização de ações, práticas e tarefas; decisões delegadas a três poderes considerados competentes para tal, sem que sejam submetidas a escrutínio público antes de serem tomadas (até mesmo pela impossibilidade prática disso); e um direito que se refere menos aos indivíduos e mais às instituições e aos cargos (como imunidade parlamentar, que não é conferida ao indivíduo, mas ao cargo, enquanto vigente).

- **4.** O autor aponta que a constitucionalização do Estado, ou seja, a configuração do Estado moderno como um agente também regulado (em oposição ao absolutismo monárquico, por exemplo, ou a outros modelos autoritários e ditatoriais de organização e poder estatal) preserva a existência de uma sociedade civil.
- 5. Esta é uma questão-desafio para os estudantes, que precisam partir do texto e de conhecimentos prévios para elaborar uma análise/conclusão própria adequada. Espera-se que sejam capazes de reconhecer que, em outros contextos (como o do próprio absolutismo monárquico), as pessoas que não participavam do Estado simplesmente eram submetidas a ele, sem poder de auto-organização, decisão e influência na elaboração e imposição de normas sociais gerais (embora pudessem regular seus próprios grupos locais em alguns casos). Por isso, não se poderia falar em "sociedade civil", embora fosse possível falar em "povo" ou "população" de forma mais ampla. Conduza uma breve discussão com os estudantes, se possível, para observar de que maneira eles encadeiam esses fatos. Ao final, recuperando as respostas do item 1 da atividade, proponha junto aos estudantes a definição correta, embora um pouco simplificada de que a sociedade civil é uma configuração específica das democracias modernas, que pressupõe a possibilidade de indivíduos e grupos que não compõem os quadros do Estado se articularem e se organizarem, participando do processo de transformação social.
- 6. Na primeira fotografia, o estudante deve observar que se trata de uma reivindicação de grupos indígenas organizados feita diretamente ao Estado, em sessão do Supremo Tribunal Federal, para discutir parâmetros das mudanças de critérios de demarcação em leis. Percebe-se assim a diferenciação entre Estado e sociedade civil. O Estado está vinculado ao direito, e a sociedade civil, com suas organizações, busca o diálogo para a negociação, reivindicação e garantia dos direitos. Na segunda fotografia, o estudante deve perceber que se trata de um encontro de mulheres negras militantes, no Encontro Nacional de Mulheres Negras. O grupo representa a sociedade civil organizada para a articulação e defesa de interesses e direitos específicos para essa parcela da população. O encontro expressa a pluralidade e a publicidade que tem a organização da sociedade civil e sua diferenciação em relação ao Estado, já que está articulada fora dele e para ele se volta em busca da garantia de direitos.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 5 e 6 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

Contraponto: Tensões entre Estado e sociedade civil (p. 98-99)

- **1.** a) Sociedade civil, por meio de organizações de direitos humanos; poder Executivo; poder Legislativo Câmara e Senado.
 - b) Entre os defensores dos direitos humanos e a Câmara, prevaleceu a posição de que a lei era problemática como apresentada e alguns pontos deveriam ser suprimidos, para que a definição de terrorismo pela lei não pudesse ser aplicada de forma a limitar os direitos políticos dos cidadãos como o direito à livre manifestação e o direito à liberdade de expressão. No Senado, essa posição foi minoritária. O poder Executivo, por sua vez, inicialmente propôs o projeto que foi objeto de crítica, mas depois mudou sua posição, assumindo alguns importantes vetos, concedendo certos pontos às ONGs de direitos humanos e ao posicionamento majoritário da Câmara.
 - c) Exclusão do "extremismo político" como parte da tipificação do crime, assim como exclusão dos atos de "incendiar, depredar e destruir meios de transporte ou bens públicos ou privados, como pontos de ônibus ou agências bancárias", e "sabotagem de sistemas de informática ou bancos de dados". O crime de "auxílio ao terrorismo" também foi excluído da tipificação criminal, assim como o de "apologia ao terrorismo".
- 2. Espera-se que os estudantes percebam que a pressão da sociedade civil resultou em uma mudança de posicionamento do poder Executivo, assim como a pressão de par-

te do próprio Legislativo. Caso seja possível, introduza uma breve explicação sobre a relação entre os três poderes, ressaltando o caminho que um projeto de lei proposto pelo Executivo segue, no contexto brasileiro (Executivo – Câmara – Senado – Executivo para sanção e vetos), discutindo com os estudantes as vantagens e desvantagens desse modelo, sobretudo no que diz respeito à manutenção do espaço de debate e coibição de autoritarismo. Este também é um momento interessante para observar que a construção coletiva só é possível por meio do diálogo e da consideração de argumentos de ambas as partes, voltando atrás quando necessário.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1 e 5 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

Foco no texto (p. 110)

- 1. A autora aponta que esse tipo de ação é tomada como um ato de cidadania em si, esvaziando o sentido da palavra "cidadania", pois não enfoca na raiz dos problemas de desigualdade e pobreza nem expande para as pessoas pobres (no exemplo dado) a cidadania e a possibilidade de participação política.
- 2. A autora argumenta que deslocar o sentido de fenômenos como a desigualdade e a pobreza para o terceiro setor indica uma separação entre esses fenômenos e a ação do Estado, o que limita a resolução deles, pois tal resolução deveria vir apenas da sociedade civil. Uma vez que o Estado tem controle da economia e de políticas sociais, deve ser responsável por atuar sobre os diversos problemas sociais, como a pobreza e a desigualdade.
- 3. A autora recupera as proposições feitas nas décadas de 1970 e 1980 pelos movimentos sociais, que rejeitavam soluções demasiado estatistas, incluindo as reivindicações de movimentos sociais e segmentos da população com pouco acesso ao poder estatal. Ao mesmo tempo, isso era proposto justamente pelo Estado no escopo da construção de políticas públicas, em uma política inclusiva, e não em uma transferência de responsabilidade estatal para a sociedade civil.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1,5 e 6 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605, EM13CHS606).

Contraponto: Como a sociedade percebe os jovens? (p. 113)

Professor, a ideia de leitura e debate sobre o texto é levar os estudantes a mobilizar e articular experiências pessoais e conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para pensar seu papel e engajamento cidadão na política enquanto jovens.

Sugerimos, na página LXVII, destas Orientações Específicas, uma atividade complementar organizada a partir dessa proposta de discussão.

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1, 5 e 6 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605, EM13CHS606).

Contraponto: Estatuto da juventude (p. 116-117)

- 1. Há diversas possibilidades de resposta. O principal é que os estudantes compreendam que o Estatuto define os direitos, mas isso não implica imediatamente que tais direitos sejam garantidos de fato para toda a população jovem.
- 2. O posicionamento dos autores está expresso no seguinte trecho: "ainda há no Estatuto uma série de conteúdos e conceitos que existem muito mais na teoria do que na prática, como a ideia de autonomia, emancipação, participação social e política. Por outro lado porque a história é dinâmica e dialética –, em certa medida, o Estatuto demonstra um processo de mobilização ou politização cada vez maior da juventude, ao participar de forma ativa da luta pela conquista de direitos. Nesse sentido, as ruas, periferias, praças e demais espaços públicos são ocupados e

reinventados por meio de vários tipos de linguagens, fazendo coro aos gritos por mais direitos e às reivindicações por uma vida e desenvolvimento digno e pleno".

3 e 4. As questões 3 e 4 configuram uma atividade específica que conecta o estudo da Unidade com o trabalho proposto na seção "Pesquisa em foco", ao final da Unidade 4. Os estudantes devem ser capazes de mobilizar todo o conteúdo trabalhado ao longo da Unidade 3 na construção do painel.

As atividades trabalham as Competências Específicas 1,5 e 6 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605, EM13CHS606).

5. Sugestão de atividade complementar

Como a sociedade percebe os jovens? (p. 113)

Esta atividade, sobre o papel dos jovens na sociedade civil, é uma sugestão de como trabalhar o texto da seção "Contraponto" da página 113. Oriente os estudantes a realizar as seguintes etapas:

- 1. Forme um grupo de até quatro estudantes com os colegas.
- 2. Juntos, identifiquem no texto as duas posições antagônicas apresentadas pela autora em relação ao tema da participação política dos jovens (que ela chama de "perspectiva dicotomizada").
- **3.** Dividam uma folha de papel sulfite ao meio com um traço vertical e escrevam, com suas próprias palavras, qual é a ideia central de cada uma dessas duas posições.
- **4.** Procurem exemplos concretos para cada posicionamento (pelo menos dois para cada um, totalizando quatro no mínimo), a partir da vivência de vocês e do que sabem sobre o Brasil (por meio dos conhecimentos construídos nos estudos ou do acompanhamento de noticiários e afins).
- 5. Levantem os problemas e falhas de cada uma dessas visões.
- 6. Com base na própria experiência de mundo e no que sentem e pensam enquanto jovens hoje, assim como nas contradições que enfrentam consigo mesmos, procurem exemplos que demonstrem que essa visão dicotomizada da autora não é suficiente para falar sobre as experiências reais dos jovens. Ou seja, com os colegas do grupo, procurem exemplos que demonstrem a complexidade das relações entre juventude e participação política.
- 7. Juntos, debatam sobre as questões a seguir, até chegarem a um consenso sobre cada uma delas. Então, escrevam um texto, que pode ser publicado em um *post* de *microblog* (280 caracteres), para cada pergunta, expondo o consenso do grupo.
 - a) A política oficial é inclusiva em relação aos jovens?
 - b) Faria diferença no resultado das políticas públicas e governamentais se os jovens fossem incluídos nas decisões sobre elas? Por quê?

6. Texto complementar para o professor

Cidadania, ativismo e participação na internet: experiências brasileiras [...]

Muitas ações de caráter político-social se fortaleceram e se potencializaram à medida [...] que a internet deu suporte a elas, utilizando sua arquitetura em rede para disseminar informação e promover a discussão coletiva. A partir dessa ferramenta foi possível propor e organizar ações e ampliar os canais de participação. [...] o potencial da internet concentra-se em "atingir indivíduos que, a princípio sem vinculações políticas às instituições clássicas de organização da sociedade civil, estejam dispostos, desde que sejam 'devidamente' convencidos, a participar de ações específicas de protesto, cibernéticas ou não, que tenham alguma identidade com seus interesses e percepções de mundo". Destaca-se aqui que este engajamento ou vinculação baseia-se fundamentalmente na liberdade do militante "não formal de se envolver quando quiser e onde quiser, sem os altos custos da participação formal". O autor salienta, ainda, que as cyberações poderão ou não se desdobrar em uma

participação fora da internet, "mas não se trata de um pressuposto exigido pelos movimentos, sendo que a não participação não acarreta alguma forma de sanção" [...]. Portanto, compreende-se a importância fundamental da internet como ferramenta para disseminação de conteúdos informacionais de caráter político e social, bem como, como suporte para organizar ações coletivas [...].

Pode-se afirmar que as ações coletivas são sadias dentro de um ambiente político e social plural como o brasileiro e projetam atores políticos que passam a exigir do poder público a efetivação de direitos civis, políticos e sociais garantidos por lei. Trata-se de um componente advindo do amadurecimento das democracias. [...]

A sociologia clássica confere complexidade ao estudo de acões sociais coletivas. Por ação social Max Weber [...] entende toda a ação "com sentido próprio, dirigida para a ação de outros". O sentido é atribuído pelo ator à ação, que o leva a escolher princípios, procedimentos e finalidades. A ação social difere de todas as outras formas de ação porque seu agente tem consciência daquilo que escolhe, e as ações podem ser apreciadas conforme o grau de consciência do agente sobre seu significado. Identidades compartilhadas podem fortalecer o sentimento de pertencimento, que tenderia a encorajar a participação. A complexidade se coloca quando se busca compreender a complicada relação entre movimentos sociais, identidade e participação. [...]

A estrutura em rede da internet possibilita a articulação dos atores sociais de modo inter e correlacionado. Este paradigma tem, segundo o sociólogo espanhol Manuel Castells [...] certas características essenciais: "a informação é sua matéria-prima, os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade, predomínio da lógica de redes, flexibilidade, crescente convergência de tecnologias".

Os recursos da web 2.0 facilitaram a criação e a circulação de conteúdos aos usuários da internet, que podem atuar como leitores, autores, produtores e editores de conteúdo informacional multimídia. O usuário não é mais pensado como agente passivo, mas como desenvolvedor de conteúdo. A segunda geração de ferramentas on-line, caracterizada pelas mídias digitais, potencializa as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de expandir os espaços para a colaboração entre os participantes. Reforça a promessa de criação de inteligência coletiva, ou construção coletiva do conhecimento. Por meio da interação, comunidades formadas em torno de interesses específicos poderão apoiar uma causa, discutir temas individuais ou de relevância coletiva, levar a opinião pública à reflexão e disseminar informações políticas e sociais [...].

As ferramentas web 2.0 estão organizando e fomentando o desenvolvimento de novas mídias digitais e redes sociais virtuais, à medida que são reduzidos os custos da mobilização de atores sociais. A ação política através das tecnologias "torna-se mais barata, rápida e por consequência mais acessível a grupos que não fazem parte do sistema político institucionalizado", [...] As redes que integram essa lógica possuem potencial articulador e mobilizador [...] "por serem multiformes, aproximam atores sociais diversificados - dos níveis locais aos mais globais, de diferentes tipos de organizações – e possibilitam o diálogo da diversidade de interesses e valores".

Essas ferramentas estão redesenhando e redefinindo a criação e a disseminação do ativismo social on-line, criando novas e interessantes oportunidades de transmissão, mais personalizadas, sociais e flexíveis, com um caráter de compartilhamento de informações. Por meio da internet pode-se ultrapassar a censura ideológica e as políticas editoriais dos meios de comunicação tradicionais, como a televisão, o rádio e a mídia impressa. Com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) espera-se, de acordo com o seu potencial, disseminar os conteúdos informacionais com o máximo de intercâmbios, buscando a interação, o apoio, as críticas, as sugestões que, no caso do ativismo social, traduz-se em expressar por meio de seus atores, da forma mais diversa e abrangente possível, a luta pela concretização da cidadania [...].

Na sociedade contemporânea, a organização dos atores sociais em comunidades e redes sociais virtuais "tem permitido que o ativismo político se organize de maneira que se superem constrangimentos temporais, financeiros, espaciais, ideológicos e identitários, colaborando para a ampliação das atividades a níveis antes poucas vezes imaginados" [...]. Esse cenário onde a informação e a comunicação têm papel decisivo, é produzido a partir da articulação em redes sociais virtuais e utilização de mídias digitais, que ligam pessoas e movimentos sociais e pode ter um caráter marcadamente democrático.

> LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Cidadania, ativismo e participação na internet: experiências brasileiras. Comunicação e Sociedade, Braga, v. 30, p. 296-312, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci arttext&pid=S2183-35752016000200010&lng=pt&nrm=iso>.

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem desta Unidade têm como intenção levar os estudantes a:

- 1. Compreender os conceitos de inclusão e exclusão social no contexto do aprofundamento da desigualdade econômica no mundo globalizado.
- 2. Analisar a articulação entre desenvolvimento econômico e justiça social, destacando especialmente o papel da educação no presente mundo do trabalho.
- 3. Refletir sobre a noção de nacionalismo.
- Analisar as manifestações históricas do nacionalismo como em movimentos de independência em diversos países dominados pelo imperialismo e lutas anticoloniais.
- 5. Analisar criticamente a construção das teorias racistas.
- 6. Compreender iniciativas e políticas públicas que visam à superação das desigualdades nos âmbitos econômico, político e social.
- 7. Desenvolver diversas Competências Gerais da Educação Básica definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- 8. Desenvolver diversas Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativa

A Unidade 4 apresenta os conceitos de inclusão e exclusão no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma integrada, trabalhando suas múltiplas dimensões – econômica, socioantropológica, política e histórica. Aborda-se aqui um problema de grande relevância para a vida social a partir de visão interdisciplinar, reunindo, mobilizando e relacionando conhecimentos.

A necessária abordagem sobre exclusão e pobreza se dá com a problematização das novas formas de produção econômica, avaliando criticamente seus impactos no mundo do trabalho, com especial destaque à formação educacional como elemento de exclusão ou inclusão.

A Unidade analisa os Países Menos Desenvolvidos (PMD), o que os caracteriza e os fatores históricos relacionados às condições de pobreza e desigualdade. Discutem-se ainda os processos de independência em diversos países dominados por forças imperialistas e colonialistas. É interessante, inclusive, analisar o nacionalismo sob diferentes perspectivas, pois em muitos momentos representou a exclusão de grupos internos, considerados indesejados dentro de um território, e em outros contextos impulsionou a organização de lutas anticoloniais e anti-imperialistas. É interessante discutir o tema com os estudantes e levá-los a perceber que os países que passaram pela dominação colonialista e imperialista tiveram muito mais dificuldade para se desenvolver economicamente, por isso a maioria ainda está em desenvolvimento ou entra na categoria de Países Menos Desenvolvidos (PMD).

A essa abordagem, mais centrada na atualidade, relacionam-se formas históricas de injustiça social, determinantes para a exclusão ontem e hoje. Daí o reconhecimento da exclusão fundamentada em elementos étnicos e raciais, notadamente o racismo, impulsionado por processos históricos, que atinge seu ápice com o imperialismo do século XIX.

O combate ao preconceito e à discriminação é abordado a partir de instrumentos que visam à superação de desigualdades socioeconômicas e discriminações renitentes em nosso meio social, neste caso com enfoque especial à situação brasileira, mobilizando temas de especial interesse à juventude.

A Unidade 4 também apresenta pontualmente interdisciplinaridade com as áreas de Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

As estratégias utilizadas na Unidade 4 mobilizam primordialmente a reflexão, individual e em grupo, de maneira colaborativa, além de solicitar do estudante diferentes formas de registro dessa reflexão.

No aspecto interdisciplinar, ao longo da Unidade, as artes aparecem como elemento para discussão, além das atividades relativas a outras linguagens e à Matemática. De tal forma, o conhecimento é contextualizado pela análise crítica de fenômenos e estruturas bastante presentes no cotidiano do estudante.

As atividades propostas procuram constituir a capacidade crítica e analítica a partir de conceitos e informações disponibilizados.

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas nesta Unidade estão relacionadas no quadro a seguir.

Competências Gerais da Educação Básica

- 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.
- 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.
- **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.
- 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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 4.

	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Competências Específicas		Habilidades	
	1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (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). (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	
	2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (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.	
	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.	(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.	
	5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(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. (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.	

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Competência Específica	Habilidades	
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, cons-	(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.	
ciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	
	(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	
	(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	

Na Unidade 4, também são trabalhadas as seguintes Competências Específicas e Habilidades das áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Linguagens e suas Tecnologias		
Competências Específicas	Habilidades	
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	

Matemática e suas Tecnologias			
Competências Específicas	Habilidades		
1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.	(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.		

	Matemática e suas Tecnologias		
Competências Específicas		Habilidades	
tes registr métrico, e	ider e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferen- os de representação matemáticos (algébrico, geo- statístico, computacional etc.), na busca de solução ração de resultados de problemas.	(EM13MAT406) Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de <i>softwares</i> que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.	
		(EM13MAT407) Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (<i>box-plot</i>), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.	

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco na imagem (p. 119)

Espera-se que os estudantes reflitam sobre o fato de que a globalização exclui países como o Níger, entre outros, e favorece o crescimento das economias de países que apresentam índices sociais elevados. Os países menos desenvolvidos (PMD) precisariam de investimentos sociais intensos para mitigar tais contrastes sociais.

Essa atividade trabalha as Competências Específicas 1 e 2 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201).

Foco no texto (p. 123)

As atividades procuram levar o estudante a refletir sobre a questão da equidade. No caso da população adulta de um país, a equidade depende, em grande parte, dos cuidados com a população infantil. No Brasil, para cada idoso em situação de pobreza, existem sete crianças pobres – ou seja, a pobreza atinge de forma mais acentuada crianças e jovens. Além disso, deve-se considerar que a primeira infância é determinante para a consolidação do indivíduo, seja de suas características emocionais, seja de sua formação intelectual.

Essa atividade trabalha as Competências Específicas 1 e 2 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201).

Entre saberes: As mulheres e a ciência (p. 126-127)

Espera-se que o estudante reflita sobre as causas do distanciamento das meninas das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, procurando avaliar também as possíveis soluções para essa problemática. Dessa forma, é possível estimular o estudante a superar essas limitações por meio do protagonismo juvenil, visando à ampliação do acesso de todos aos conhecimentos e às atividades relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Essa atividade trabalha as Competências Específicas 1, 4, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS606). Promove ainda a integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 1 e Habilidade EM13MAT104 dessa área do conhecimento.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": As mulheres e a ciências

Objetivo: refletir sobre as causas do distanciamento das meninas das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, assim como sobre possíveis soluções para essa problemática, em uma aula compartilhada com os professores de Sociologia e de Matemática.

Desenvolvimento: o professor de Sociologia pode introduzir o assunto abordando o contexto do mercado de trabalho em âmbito nacional e/ou internacional, destacando a diferença entre a presença de homens e mulheres em determinadas áreas, assim como a discrepância salarial entre os gêneros em algumas situações. O professor de Matemática pode então destacar que, nas áreas relacionadas ao campo de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, esse fenômeno tende a ser mais intenso, com pouca presença de mulheres entre os profissionais. Para isso, pode destacar os diversos fatores, como os citados nos textos e, inclusive, experiências pessoais, se houver, como o número de mulheres e homens nas salas de aula da universidade, a quantidade de professoras nos departamentos das respectivas áreas na universidade, entre outras. Caso seja uma professora de Matemática, ela pode trazer mais exemplos do cotidiano sobre o exercício da profissão. Na sequência, sugiram a leitura silenciosa do texto por todos. Finalizada essa leitura, proponham uma breve conversa com os estudantes acerca do texto para debater e elucidar possíveis dúvidas, se houver. Ao final, os estudantes devem produzir o artigo. Se necessário, o professor de Sociologia pode auxiliá-los no processo de produção do artigo.

Avaliação: espera-se que os estudantes compreendam que, no contexto do mercado de trabalho, há diferenças de gêneros que podem ser intensas em determinadas áreas, reconhecendo que esse fenômeno pode ser decorrente de problemáticas anteriores, ainda presentes no âmbito da escola, por exemplo.

Foco no texto (p. 133)

De acordo com o texto, a xenofobia é um instrumento do nacionalismo, utilizado para reafirmar as características positivas de uma nacionalidade por meio da repulsa a nacionalidades diferentes, inferiorizando-as. O passado histórico é também um meio de exaltação nacionalista, que mitifica as origens pretensamente gloriosas da nação.

A atividade trabalha a Competência Específica 2 e a Habilidade EM13CHS204 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Foco na imagem (p. 133)

Espera-se que os estudantes percebam o contraste entre a luminosidade com que os gregos foram retratados e os tons em vermelho-escuro da representação dos otomanos, sugerindo uma disputa do bem (gregos) contra o mal (otomanos).

A atividade trabalha a Competência Específica 1 e a Habilidade EM13CHS101 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Entre saberes: Negritude (p. 136)

- 1. As máscaras são símbolos de alguns cultos tradicionais africanos. O poeta as utiliza para enfatizar a importância da ancestralidade em sua cultura e para valorizar as religiões africanas. As máscaras também servem de metáfora para o rosto, revelando a duplicidade entre demonstrar emoções e senti-las.
- 2. Para Senghor, a cultura africana, restaurada pela independência, retira a legitimidade da colonização. Deixa-se, dessa maneira, de considerar a cultura europeia

superior e civilizada. Nesse sentido, a África imperialista é representada como uma "princesa patética", isto é, que comove pela pena, em contraste com o vigor da cultura africana, representada pelos símbolos das máscaras e do leão.

A seção mobiliza a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: EM13CHS101, EM13CHS103. Promove a integração com Linguagens e suas Tecnologias, ao trabalhar as seguintes Competências Específicas e Habilidades dessa área do conhecimento: CE1 (EM13LP03); CE2 (EM13LP01).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Negritude

Objetivos: relacionar a produção literária a seu contexto histórico e social de produção e recepção; discutir a dominação colonial e suas consequências por meio de suas manifestações literárias, em poemas produzidos por escritores negros, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Língua Portuguesa.

Desenvolvimento: ao professor de História caberá apresentar um painel informativo sobre os movimentos de independência das colônias europeias na África, que ocorreram em período relativamente recente em termos históricos, entre os anos 1950 e 1970. Também é importante realçar o papel de intelectuais e artistas como participantes desses movimentos de emancipação nacional, como Pepetela, em Angola, e Senghor, no Senegal. O professor de Língua Portuguesa trabalhará as metáforas do poema e seu potencial expressivo, em vista da manifestação de sentimentos como dor e sofrimento, presentes na imagem central das máscaras. A partir dessa reflexão, o professor poderá propor aos estudantes que pesquisem a importância das máscaras produzidas pelos povos tradicionais africanos (artes plásticas), a fim de compreender sua presença no poema.

Avaliação: é esperado que os estudantes sejam capazes de reconhecer a valorização da cultura africana e sua importância para a superação da dominação política e cultural do colonialismo, presentes no poema.

Foco na imagem (p. 143)

A pintura de Augustus Earle representa uma escrava extraindo, do pé de um homem branco, um inseto da espécie *Tunga penetrans* – conhecido como bicho-de-pé –, que se aloja sob a pele dos seres humanos e de outros mamíferos, provocando coceira e inflamações. Na cena, nota-se que a escravidão estava tão enraizada na sociedade brasileira que os africanos escravizados desempenhavam não só trabalhos pesados, como também os domésticos e, em muitos casos, especializados.

A atividade trabalha a Competência Específica 1 e as Habilidades EM13CHS101 e EM13CHS103 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Contraponto: Desigualdade racial no Brasil (p. 146-147)

A atividade tem como objetivo motivar o estudante a refletir sobre as questões que envolvem os direitos históricos das populações afrodescendentes, em contraponto ao conceito de situação social expresso no texto legislativo.

Essa seção mobiliza as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606).

Foco no texto (p. 149)

1. Nina Rodrigues atribui aos brancos o domínio do mundo pelo fato de terem "progredido" por meio da civilização (ao desenvolver a industrialização e os meios

de comunicação e de transporte). Além disso, ele insinua que o Brasil é um país atrasado por causa da elevada população negra, indígena e mestiça, considerando-a fraca e retardatária, além de justificar a escravidão dos povos nativos como um processo natural, já que estes deveriam se sujeitar à administração "inteligente" (dos brancos) como único meio de alcançar a emancipação social. As ideias defendidas por Nina Rodrigues se relacionam com o darwinismo social na medida em que corroboram a tese, que distorceu a teoria de Darwin, de que as sociedades evoluem ao longo do tempo, passando por estágios inferiores até chegar à civilização.

2. Espera-se, com essa questão, promover uma reflexão ética sobre a prática e a persistência do racismo nos dias atuais. Para auxiliar os estudantes na escrita da resposta, além dos conteúdos do Livro, sugerimos a consulta aos artigos disponíveis em: https://geledes.org.br/questao-racial/artigos-ereflexoes/#axzz3SDlw95gb>. Acesso em: 21 jun. 2020.

As atividades trabalham as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS105); CE5 (EM13CHS504).

Entre saberes: IBGE mostra as cores da desigualdade (p. 151-152)

- 1. É interessante que os estudantes percebam a importância da representação gráfica para a comunicação de dados estatísticos e como ela nos ajuda a perceber fenômenos sociais que se prolongam no tempo e atingem grande contigente populacional. Os estudantes devem interpretar, adequadamente, os dados estatísticos presentes no texto, selecionando as informações que consideraram mais relevantes para a produção do que foi solicitado na atividade. Dessa maneira, por meio da leitura e interpretação dos dados, estão desenvolvendo a compreensão dos fenômenos sociais vividos na atualidade e a identificação de diferentes tipos de sistemas de representação gráfica para comunicar pesquisas estatísticas.
- 2. Nessa atividade, espera-se que os estudantes reflitam de maneira crítica sobre os problemas socioeconômicos relacionados à desigualdade racial, identificados na atividade anterior, e busquem formular propostas que visem à superação deles, à redução das desigualdades étnico-raciais no país e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos.

A seção mobiliza as Competências Específicas 1, 4, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS402); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS606). Promove a integração com a área de Matemática e suas Tecnologias, ao trabalhar as Competências Específicas 1 e 4 dessa área de conhecimento e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13MAT104); CE4 (EM13MAT406, EM13MAT407).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": IBGE mostra as cores da desigualdade

Objetivos: perceber a importância da representação gráfica para a comunicação de dados estatísticos, assim como analisar os problemas relativos à desigualdade racial a partir desses dados, em uma aula compartilhada com os professores de Geografia e de Matemática.

Desenvolvimento: cabe ao professor de Matemática auxiliar os estudantes na composição dos gráficos. Para tanto, poderá fazer uma revisão das diferentes formas

de tratamento da informação em representações gráficas diversas, como barras ou colunas, linhas e em forma de *pizza*, destacando a funcionalidade de cada uma para diferentes fenômenos a serem apresentados. Gráficos em colunas são mais funcionais para destacar quantidades em ordem crescente/decrescente (por exemplo, comparação do nível de renda entre segmentos da população – brancos, negros e pardos). Já gráficos em linhas são mais utilizados para demonstrar o desenvolvimento de um fenômeno ao longo do tempo – por exemplo, a evolução de taxas de alfabetização entre a população afrodescendente ao longo dos anos. Ao professor de Geografia caberá analisar esses dados com a intenção de identificar mudanças e permanências nos indicadores relativas à desigualdade racial no Brasil.

Avaliação: é esperado que os estudantes percebam a importância da comunicação de dados pelos gráficos. Além disso, espera-se que sejam capazes de elaborar gráficos e analisar as informações neles contidas com proficiência.

Oficina (p. 153-155)

Na seção "Oficina" que finaliza o trabalho com as Unidades 3 e 4, apresentando atividades a elas relacionadas, são trabalhadas as Competências Específicas e as Habilidades listadas no quadro a seguir.

Habilidades Competências Específicas 1. Analisar processos políticos, econômicos, (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas exsociais, ambientais e culturais nos âmbipressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e tos local, regional, nacional e mundial em de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, amdiferentes tempos, a partir da pluralidade bientais e culturais. de procedimentos epistemológicos, cien-(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográtíficos e tecnológicos, de modo a comficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais preender e posicionar-se criticamente em (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento relação a eles, considerando diferentes etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas pontos de vista e tomando decisões baque contemplem outros agentes e discursos. seadas em argumentos e fontes de na-(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos tureza científica. 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). (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. 4. Analisar as relações de produção, capi-(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sotal e trabalho em diferentes territórios, ciais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, teccontextos e culturas, discutindo o papel nológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em dessas relações na construção, consolidiferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. dação e transformação das sociedades. (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.

	Competências Específicas	Habilidades
5.	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, ado- tando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os	(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.
	Direitos Humanos.	(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
		(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
		(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6.	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência	(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.
	crítica e responsabilidade.	(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.).
		(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.

Respostas e orientações sobre as atividades propostas na seção "Oficina" (p. 152-154):

1. a), b) e c) Os estudantes devem ser capazes de identificar os conceitos na "prática", isto é, analisando concretamente o texto da legislação. Independentemente de que autores e conceitos sejam por eles escolhidos, a questão central que deve permear a análise é a relação entre o Estado, seus dispositivos de controle e o processo de pressão da população por ações específicas dele. A partir disso, os estudantes devem ser capazes de refletir sobre as dinâmicas entre Estado e sociedade civil em uma democracia, observando que ela pode ser conflituosa e que esse tipo de conflito aberto e permitido legalmente faz parte do jogo democrático. d), e) e f) A dinâmica de debate permite aos estudantes trabalhar com as habilidades argumentativas. O modelo estruturado auxilia na elaboração dessas habilidades, pois os argumentos têm de ser sistematizados, planejados, e a própria produção (os painéis) deve ser estudada, exigindo que sejam rigorosos com o conteúdo.

As atividades trabalham as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

- **2.** a) Os autores apontam que, com as mudanças concretas na relação entre Estado e sociedade civil, a produção especializada precisou adequar suas teorias e formulações, para que seguisse sendo capaz de analisar tais fenômenos.
 - b) Exemplos de atores políticos e suas demandas: "[...] da proliferação de instâncias participativas à configuração de políticas setoriais em áreas como saúde (SUS) ou habitação (Estatuto da Cidade, Sistema Nacional de Habitação

de Interesse Social), da formação de subcampos específicos de políticas (campo da saúde da população negra ou dos direitos da criança e do adolescente) às inúmeras disposições que tornam obrigatória a validação social de investimentos de grande porte mediante audiências e outros dispositivos de incorporação da perspectiva dos afetados".

- c) Significa que as estruturas políticas e de gestão do Estado criam espaços para consulta e diálogo permanente com a sociedade civil, ou então leis, aparelhos e medidas específicas que vieram da demanda da sociedade civil.
- d) Resposta pessoal. Os estudantes devem ser capazes de articular os conceitos de Estado e sociedade civil para formular a opinião, embasados em fatos e, possivelmente, citando o texto.

As atividades trabalham as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

- **3.** a) A contradição da expressão "revolução conservadora" e a contradição entre um personagem visivelmente idoso que afirma ter 17 anos de idade.
 - b) Revolução é um processo que transforma radicalmente o que existe; conservadorismo é o princípio de que se busca conservar o que existe como está. São ideias incompatíveis *stricto sensu*.
 - c) A tirinha critica, entre outras coisas, a ideia de que a juventude se associa a qualquer *slogan* que pareça novo ou "revolucionário" sem reflexão e sem mediações, apenas por ser jovem na tirinha, nenhum jovem aparece para se alistar para a "revolução conservadora".
 - d) A crítica à ideia de "revolução conservadora" é a de que, na prática, ela não teria nada de revolucionária, e seria parte de um *slogan* demagógico, ilustrado pela evidente mentira do personagem que aparece ao fim quanto à sua idade ou seja, para a autora da tirinha, trata-se de uma ideia que finge ser jovem e revolucionária, mas, de fato, é velha e conservadora.

As atividades trabalham as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

4. Espera-se que os estudantes conheçam os objetivos, as parcerias e o financiamento de organizações não governamentais. Quanto mais diversas forem as pesquisas ou relatos sobre as ONGs, mais enriquecedor será o aprendizado sobre programas de inclusão social.

Professor, oriente os estudantes quanto à necessidade de pesquisar ONGs idôneas. Para tanto, realce as orientações do enunciado da questão, sanando eventuais dificuldades de compreensão.

Essa atividade trabalha a Competência Específica 1 e a Habilidade EM13CHS101 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

5. No mundo globalizado, o acesso à educação é fundamental. Em plena Era da Informação e da Revolução Técnico-Científico-Informacional, é imprescindível a especialização da mão de obra, com a aquisição de novas habilidades. A incorporação de novas tecnologias de produção e a expansão do setor de serviços passaram a exigir do trabalhador competências e habilidades ligadas ao trabalho colaborativo e ao domínio das diversas linguagens, como a informática.

Essa atividade trabalha a Competência Específica 4 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS404).

- 6. a) Apartheid, que na língua africâner significa "separação", foi estabelecido na África do Sul de 1948 a 1992, quando um plebiscito referendou a decisão de abolir o regime de segregação racial. Desde o início do século XX, a população autóctone sofria com as restrições de direitos básicos, como o direito ao voto. A população branca, que era minoria, detinha o poder econômico e político. Nutrida por forte sentimento nacionalista e racista, essa elite proibiu os negros de frequentar os espaços públicos reservados aos brancos. Os negros viviam confinados nos bairros denominados townships, em condições precárias. Em 1986, as leis segregacionistas começaram a ser revogadas, mas o apartheid só chegou ao fim no início da década de 1990, como consequência da mobilização interna e das pressões internacionais, que tomaram forma de boicotes econômicos e protestos.
 - b) A fotografia retrata uma mulher negra sentada em um vagão de trem reservado a pessoas brancas, como define o letreiro acima da janela: slegs blankes ("apenas brancos") e europeans only ("somente europeus"). Essa prática de segregar a utilização de serviços e espaços públicos, com base em critérios racistas, estava de acordo com o regime do apartheid, que discriminava os negros, que constituíam a maioria da população na África do Sul, e privilegiava os europeus e seus descendentes nas esferas econômica, social e política.
 - c) A ação da mulher retratada na imagem representa um desafio às leis de segregação. O ato está associado aos protestos contra o regime do apartheid organizados pelo Congresso Nacional Africano em 1952, que defendia a resistência pacífica e incentivava os atos de desobediência civil com o objetivo de exigir que o governo abolisse as leis de caráter racial.

As atividades trabalham as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601).

É importante destacar para os estudantes que os povos africanos, que aportaram no território que hoje constitui o Brasil, por meio do tráfico de pessoas escravizadas, não possuíam características homogêneas. É interessante lembrá-los de que os africanos trazidos para cá tinham origens distintas e praticavam manifestações culturais diversas, o que favoreceu a riqueza de nossa formação social. Nos links a seguir, você pode encontrar: um breve panorama da cultura afro-brasileira; reportagens e pesquisas a respeito da influência africana sobre a língua portuguesa falada no Brasil, sobre as festividades africanas que resistiram ao fim da escravidão e sobre a presença da culinária africana no cotidiano brasileiro; materiais referentes ao patrimônio cultural imaterial, que engloba o samba, a capoeira, o jongo, entre outras manifestações: < https://academiadeletrasdabahia.wordpress. com/2012/03/30/africanos-muito-alem-da-escravidao/>; <http://portal.iphan. gov.br/pagina/detalhes/547>; < http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>; http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58; ; <portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/67>; <https:// www.geledes.org.br/candomble-resistencia-preservacao-e-reconhecimento-daculinaria-afro-brasileira/>. Acessos em: 21 jun. 2020.

Essa atividade trabalha as Competências Específicas 1, 5 e 6 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601).

Pesquisa em foco: Carta da Juventude (p. 156-157)

Professor, faça uma leitura da imagem com os estudantes, refletindo sobre os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, da ONU, e o estado atual de avanço ou

retrocesso em relação a essas questões, em suas respectivas comunidades. Pergunte qual é o papel da juventude e qual eles entendem que seja o papel deles na construção de um mundo em que essas questões estejam resolvidas. Pergunte que ferramentas a juventude tem para transformar o mundo. Esse debate cria uma conexão direta com a proposta do projeto, para que seja introduzido de forma contextualizada com os estudantes.

Orientações pontuais:

Item 1: Planejamento da conferência

Organize os estudantes nas comissões conforme a necessidade, de acordo com o tamanho da escola, a disponibilidade de tempo/espaço etc. Procure incentivá-los a explorar suas potencialidades e talentos, ao mesmo tempo que se expõem a situações com as quais podem aprender.

Procure apoiar os estudantes no contato com a administração da escola e outras instituições e grupos que compõem a comunidade escolar.

Item 2: Divulgação e preparação do evento

Oriente os estudantes a concentrar a divulgação entre os colegas de Ensino Médio da escola, fomentando sua participação. Caso seja possível realizar a conferência com o apoio e estrutura da escola, em dia letivo ou não, a divulgação ficará facilitada. Busque incentivar a criatividade dos estudantes na criação do material de divulgação.

Item 3: Realização do evento e redação da carta

Há uma oportunidade de interdisciplinaridade interessante aqui, com Língua Portuguesa, ao observar o gênero textual dos documentos de resoluções de conferências e plenárias.

5. Sugestão de atividade complementar

Movimento negro e ações afirmativas (p. 149)

Solicite aos estudantes uma pesquisa sobre o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n° 12.288). Após a leitura da lei, cada estudante deverá fazer um resumo com as principais garantias previstas no Estatuto.

Professor, espera-se que o estudante compreenda que a Lei nº 12.288 é um marco para a promoção da igualdade da população negra, bem como para a defesa dos direitos tanto individuais como coletivos e para o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica e religiosa.

6. Textos complementares para o professor

Texto 1

O paradigma do jovem como sujeito social

Uma das noções sociológicas apropriadas com sucesso no interior das pesquisas sobre juventude, bem como nas próprias PPJs [Políticas Públicas de Juventude], foi a de que o jovem deveria ser promovido a sujeito social. Esta noção aparece principalmente por meio de termos derivados, tais como agente social, ator estratégico de desenvolvimento, protagonista juvenil, jovem voluntário etc. Ela se colocou, a princípio, como contraponto à noção que mais marcara as políticas sociais na América Latina até então: o jovem como problema social [...]. Ela se apresenta como complemento à noção, oriunda dos movimentos de defesa da criança e do adolescente, do jovem como sujeito de direitos [...]. A noção do jovem como sujeito social evitaria que os jovens fossem tratados de

modo similar às crianças e adolescentes, ao se reconhecer a maior capacidade de ação social dos primeiros [...].

De modo esquemático, pode-se dizer que há um movimento de apropriação desta noção, na sociologia da juventude, especialmente a partir da fase mais recente da obra do sociólogo francês Alain Touraine (1998), quando ele passa a focar o tema do sujeito ou ator social. No campo da educação e da juventude, tem se destacado a obra de François Dubet. Mas o próprio Touraine (1988) tem textos em que aplica a noção de sujeito social à juventude e à escola. Em geral, via Dubet, sociólogos da juventude e da educação no Brasil adotaram e fizeram circular tal noção, em especial Juarez Dayrell (2003). Diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) voltadas aos jovens, especialmente aquelas de cunho mais progressista, como a Ação Educativa, também adotaram esta noção e fizeram com que fosse influente nas recentes PPJs no Brasil.

O que nem sempre é claro é o quanto essa noção corrobora as concepções de políticas para juventude vindas dos organismos supranacionais, como os do sistema da ONU e do Banco Mundial (BM). Aparentemente, aquela noção soa como desafio à imposição da agenda das PPJs por estes órgãos e pelo próprio Estado. Olhando mais detidamente, inclusive percebendo a circulação de intelectuais orgânicos influentes por entre estas entidades – universidades, ONGs, organizações supranacionais e Estado – percebe-se que, no seu uso concreto, a noção pouco se contrapõe ao sentido definido pelos poderes maiores às PPJs. Na verdade, o próprio Touraine (1998) desenvolve a tese de que as políticas sociais devem promover o jovem pobre a ator social na qualidade de consultor do Banco Mundial no Chile.

Há, certamente, outras teorias que concorrem para a predominância, na sociologia da juventude e PPJs atuais, do paradigma do jovem como sujeito social. Para tanto, são apropriadas e adotadas naquilo que reforçam este paradigma. É o caso da teoria da reflexividade de Anthony Giddens, que defende a necessidade de estimular o indivíduo, em um mundo de transformação constante, a desenvolver suas capacidades criativas e de ajuste a situações mutantes, que o permita lidar com os riscos de um mundo social submetido ainda mais a contingências [...]. Outra influência, menos direta, vem da teoria crítica contemporânea, com Axel Honneth e a teoria do reconhecimento. Ela dirá que, em vez da justiça social ou democracia social (luta pela igualdade), as lutas sociais são, sobretudo, contra a degradação e o desrespeito, bem como contra a exclusão social. As políticas públicas, destinadas a certos setores sociais ditos vulnerabilizados, em situação de risco, são apresentadas como consequências desta concepção [...].

Deste modo, percebe-se que mesmo a teoria crítica se rendeu a um dos temas que se tornou soberano nas ciências sociais – e na economia, quando trata de questões sociais: o tema da inclusão/exclusão, no lugar do tema das desigualdades sociais oriundas da estrutura de classes e da exploração pelo capital. Reveladora aproximação, relativa à noção de sociedade que fundamenta tais teorias, se dá entre a teoria crítica e as teses do capital social e desenvolvimento, como as de Amartya Sen (economista que trabalhou para o BM). Para Sen [...], o cultivo de capital social e o empoderamento de pessoas e grupos empobrecidos podem lhe dar liberdades (na verdade, capacidades e habilidades). Tais liberdades é que permitiriam a dignificação do sujeito [...]. Sen opera a metamorfose da denúncia da desigualdade em debate sobre a exclusão social, e do ideal da igualdade em equidade [...]. Sob estas mesmas bases, Ernesto Rodríguez [...] desenvolverá propostas para as PPJs, adotando a noção de desenvolvimento social apregoada pelo BM. Sociólogo uruguaio, consultor do BM e ex-presidente da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), Rodríguez também será consultor de importante obra publicada pela UNESCO-Brasil [...].

Admiro como Regina Magalhães de Souza (2009a) reconstrói a trajetória da noção do jovem como sujeito ou ator social nas PPJs na América Latina,

demonstrando o imbricamento entre textos acadêmicos e documentos emitidos por organismos supranacionais. Primeiro, ela cita o artigo de Henry Kirsch na Revista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), publicado em 1986. Para Souza (2009a), Kirsch tipifica exemplarmente o discurso que se construía sobre a juventude: a conjuntura dos anos 1980 na América Latina requeria outra forma de participação da juventude, menos política (já que as democracias vinham se estabilizando) e mais social, em prol do desenvolvimento (em momento de crise social e econômica no continente). A juventude universitária, por exemplo, não deveria fazer movimento estudantil, mas sim prover recursos humanos e lideranças, ser ator social. Para Souza [...], desde então, meados dos anos 1980, o paradigma do jovem como ator social passou a ser um ponto fulcral na formulação e implementação destas políticas e ações para a própria juventude, ainda que com certas adaptações ao longo do tempo.

Outro termo central, indicando os objetivos desta atuação social, é desenvolvimento. O termo aparece nos documentos do BM, das agências da ONU e nos planos dos últimos governos federais no Brasil. Não se trata do desenvolvimento no sentido dado a ele pela própria CEPAL em meados do século XX, incentivando intervenções portentosas dos Estados populistas, nos países do Terceiro Mundo, para levar a nação à modernidade, ao capitalismo ou à sociedade de mercado, nos modelos dos países do Primeiro Mundo (o desenvolvimentismo). O desenvolvimento aparece agora como chavão para objetivos mais modestos, mas também mais numerosos: refere-se ao cultivo de capacidades individuais (para o sujeito tornar-se empregável e socialmente atuante), mas também à valorização de capitais sociais em potencial de uma localidade (a mobilização de recursos e possibilidades locais para que a comunidade encontre a resolução de seus próprios problemas) e, enfim, ao combate à exclusão de indivíduos e grupos da economia formal (promovendo a equidade social) [...].

Uma importante influência, segundo Souza [...], foi Alain Touraine. Em meados dos anos 1980, Touraine deixa de tratar dos movimentos sociais como o seu tema principal, passando a se dedicar a compreender o fenômeno que chamou de desmodernização. Touraine, assim como Dubet, não era partidário da tese da desinstitucionalização da vida social, corroída por uma pretensa pós-modernidade [...] – ainda que Dubet (1998) inicialmente tenha adotado o termo desinstitucionalização. Mais moderados, percebem a dificuldade de as instituições sociais realizarem suas clássicas funções de integração dos indivíduos, em uma sociedade partida, cujos componentes constituíam valores e objetivos distintos e até opostos entre si. Por exemplo, o mundo do consumo prega o prazer imediato, enquanto o mundo da produção exige a racionalidade e o esforço. [...]. Nesta sociedade dualista, fragmentada, em desmanche, a luta mais importante não era entre classes desiguais, mas de indivíduos e grupos para não serem excluídos. A única saída parece ser possibilitar aos indivíduos

[...] oportunidades [...] de se tornarem os sujeitos da própria existência. [...] Como vivemos em sociedades de mudança e de comunicação, mas também de dessocialização e isolacionismo, devemos consolidar a capacidade de cada pessoa para viver ativamente a mudança. (TOURAINE, 1999, p. 318, 324).

Nesse contexto, as políticas de juventude, assim como as escolas, deveriam

[...] incrementar nos jovens a capacidade de se comportarem como atores sociais, ou seja, de modificarem seu entorno social para realizarem projetos pessoais. (TOURAINE, 1998, p. 78).

GROPPO, Luis Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/ index.php/rppublica/article/view/5062/3119>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Texto 2

Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora

Apesar de possuírem características comuns nos mais diferentes países, as ideias de raca e a operação do racismo possuem peculiaridades que as diferenciam de um território para outro. Na realidade brasileira, a ausência de um regime de segregação como o apartheid e o Jim Crow estadunidense favoreceu por muito tempo a ideia já referida de um paraíso racial, onde brancos e não brancos conviviam harmoniosamente após o fim da escravidão. Essa suposta realidade despertou o interesse da Organização das Nações Unidas e de outras instituições ligadas à pesquisa e fomentou uma série de estudos, sobretudo durante as décadas de 1950 e 1960, com o intuito inicial de compreender os segredos por trás do êxito brasileiro em superar o racismo [...]. O que acontece é que o resultado da grande maioria das pesquisas realizadas confirmou a existência de um racismo à brasileira, o que o movimento negro brasileiro já afirmava e enfrentava décadas antes. Comproyou-se, então, academicamente, a existência do racismo no Brasil, e entre suas principais características encontravam-se: a) o fato de estar mais associado à cor da pele e do fenótipo do que à origem racial de um indivíduo, que ficou conhecido como preconceito racial de marca, em oposição ao preconceito racial de origem [...], b) a capacidade de operar no cotidiano e produzir apartação sem realizá-lo explicitamente, o que ficou conhecido também como racismo cordial [...], assim como c) a capacidade de operar sem explicitar aquele que o opera, apelidado de racismo sem racistas, caracterizado a partir da pesquisa realizada pelo Instituto DataFolha [...], em que 89% dos entrevistados consideravam existir racismo no país, enquanto apenas 10% admitiam ser racistas.

[...] Durante a segunda metade do século XIX foi construída uma noção, que até hoje possui forte incidência, de que, diferentemente dos séculos anteriores em que vigorava a escravidão e as ideologias racialistas falidas, o racismo no capitalismo estaria subordinado à desigualdade de classe. Partindo-se de um pressuposto factualmente comprovado de que a maioria da população pobre era a população negra, desenvolveu-se politicamente a tese economicista de que o racismo poderia ser extinto resolvendo-se as desigualdades de classe.

O desenvolvimento dos estudos sobre raça, entretanto, vem demonstrando a multiplicidade de origens e efeitos das mais variadas expressões do racismo, que se retroalimentam continuamente e extrapolam as estruturas econômicas. Jurema Werneck, fundadora da ONG Criola e atual diretora da Anistia Internacional no Brasil, apresenta, baseada na concepção apresentada por Camara Jones, a estrutura do racismo em três dimensões [...]: 1) pessoal/internalizado, relacionado a sentimentos e condutas do próprio indivíduo para consigo e a aceitação individual de padrões e estigmas racistas, 2) interpessoal, manifestado por meio de ações ou omissões presentes nas relações sociais, por meio das quais se expressam o preconceito e a discriminação, expressões mais conhecidas do racismo, geralmente significados pelo senso comum como o racismo em sua totalidade, 3) racismo institucional, também conhecido como racismo sistêmico, e que contempla ainda a perspectiva do racismo estrutural. Esta dimensão está associada a questões materiais e de acesso a poder. Sua complexidade está no fato de que geralmente não é possível identificar um indivíduo a operar esse tipo de racismo, que se encontra difuso nas dinâmicas institucionais e políticas, em processos históricos e na escassez de acesso à informação e outros recursos. Essas três dimensões, afirma Werneck, atuam de modo concomitante, "gerando sentimentos, pensamentos, condutas pessoais e interpessoais, atuando também sobre processos e políticas institucionais" [...].

O esquema apresentado por Werneck é didático e analítico, pois procura definir o racismo, este conceito muitas vezes difuso, em diferentes dimensões que são, na verdade, expressões de um mesmo fenômeno. A partir dessas dimensões, é possível compreender que as consequências do racismo não se resumem às questões econômicas. É uma forma de violência que agride o indivíduo também em seu subjetivo. Que elimina a história de um povo e que gera processos institucionalizados, mesmo que de maneira indireta, porém de extrema eficácia. É importante, todavia, frisar que, embora didático, esse esquema explicativo das dimensões do racismo não pode ser tomado desprovido de mediações, sob o risco de não conferir ao fenômeno do racismo a profundidade e a intensidade que possui. Nesse sentido, é importante acrescentar a esse fenômeno duas outras categorias: diáspora e genocídio.

É a diáspora, mais precisamente a diáspora africana, a categoria responsável por reconectar o problema do racismo à sua formatação histórica na modernidade. Sem a compreensão dos flagelos sofridos pela população negra trazida à força para as colônias europeias, e de como esse histórico produz efeitos nos dias de hoje, tratar de racismo tende a ser mais um dos debates sobre as mazelas da sociedade capitalista do século XXI, aferíveis em números e curvas gráficas. O conhecimento sobre a diáspora africana é o que possibilita recompor as dinâmicas de opressão nos países colonizados, extrapolando as geografias oficiais e complexificando o esquema socioeconômico tradicional, em que a opressão está diretamente relacionada à pobreza econômica. A compreensão da diáspora é que faz emergir o Atlântico Negro, expressão trazida por Paul Gilroy, que, entre outras contribuições, mostra que a experiência de um negro brasileiro pobre pode ser mais próxima à de um negro estadunidense rico do que a de um brasileiro branco, seja ele rico ou pobre. Essas conexões, redescobertas por meio da identificação de "correntes marítimas" de unidade entre os países colonizados, trazida pela identificação desse Atlântico Negro, possibilita a constituição de novas rotas, formas e motivos para a coletivização da população negra das Américas, como parte do caminho de reescrita de sua história nesses territórios, de suas experiências de preservação de valores, de resistência e de reexistência, mas também de opressão e genocídio.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 413-431, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282018000300413&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ARREDONDO, Santiago C.; DIAGO, Jesús C. *Práticas de avaliação educacional*: materiais e instrumentos. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

O livro apresenta reflexões sobre avaliação. Além disso, traz instrumentos e ideias que podem servir para que os professores elaborem seus próprios instrumentos de avaliação.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017.

O livro apresenta fundamentos e reflexões sobre as metodologias ativas para a educação.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos*: educação diferenciada para o século XXI. São Paulo: Penso, 2014.

A obra traz reflexões atualizadas sobre o trabalho com projetos em sala de aula.

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: da independência a 1870. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004.

O livro analisa a formação do Estado, a história política, econômica e cultural das nações latino-americanas no século XIX.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Lei que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005. p. 18. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

O site apresenta, na íntegra, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2019.

O autor investiga a evolução histórica dos direitos humanos a partir da análise de documentos como leis, constituições e tratados internacionais, abordando cada etapa da afirmação dos direitos humanos de acordo com o contexto econômico, social e cultural da época.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

O livro identifica os pilares visados pela organização internacional para a educação no mundo.

HARARI, Yuval N. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A obra aborda questões urgentes e importantes para o presente e o futuro da humanidade, incentivando reflexões sobre a importância da cooperação e da valorização do coletivo na busca por respostas a problemas sociais, ambientais e econômicos.

JOAS, Hans. *A sacralidade da pessoa:* nova genealogia dos direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

O livro aborda as origens dos direitos humanos e propõe uma nova teoria para interpretá-los. De acordo com o autor, a noção universal de dignidade humana surgiu de um longo processo no qual o indivíduo humano passou a ser considerado "sagrado".

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A obra ressalta, de um ponto de vista ético e filosófico, a relação entre democracia e escola pública.

MORAES, José Geraldo V. de; REGO, José M. (orgs.). *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002.

O livro apresenta uma série de entrevistas realizadas com diversos historiadores brasileiros.

MORAN, José. Metodologias ativas: alguns questionamentos. In: *Educação Transformadora*. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

O artigo procura sistematizar o uso de metodologias ativas em sala de aula.

MORIN, Edgar. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

O livro apresenta a sistematização de reflexões que servem como ponto de partida para que a educação, no mundo atual, possa ser repensada e reelaborada.

NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Obra que apresenta reflexões sobre como conectar novamente a educação à área de Ciências Humanas, para que os estudantes alcancem a capacidade de se tornar cidadãos democráticos.

PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2018.

O livro apresenta reflexões sobre como professores e a comunidade escolar, de modo geral, podem contribuir na formação de uma educação construtiva e diferenciada.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A obra traz textos com considerações importantes sobre as práticas de avaliação.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

A obra apresenta a história de Joseph Jacotot (1770-1840), pedagogo e filósofo da educação francês que, no começo do século XIX, repensou suas ideias sobre educação, elaborando ideias ligadas à emancipação intelectual. Essas ideias transformaram as práticas educacionais do período.

SACRISTÀN, José G. (org.). Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2010.

A obra trata do ensino com enfoque em competências, apresentando as ideias e as abordagens de educadores da atualidade.

SAVATER, Fernando. O valor de educar. São Paulo: Planeta, 2005.

O livro apresenta textos importantes sobre as práticas de ensino na atualidade, em especial as que incentivam o papel do professor como alguém capaz de auxiliar os estudantes a organizar e a lidar com a imensa quantidade de informações disponíveis no mundo atual.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

A obra fala sobre os jovens da atualidade, em grande parte conectados à internet, e sobre como os professores podem aproveitar os métodos de ensino que valorizem os conhecimentos digitais, o diálogo com esses jovens e as trocas necessárias com eles para alcançar uma prática educativa inovadora e conectada com as necessidades do mundo de hoje.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

O livro discute o papel da escola na atualidade, considerando os desafios da educação nos dias de hoje, ligados à informática, ao mundo digital e ao papel que a interação entre estudantes e tecnologia pode assumir no cotidiano escolar.

SPOSITO, Maria Encarnação B. Capitalismo e urbanização. São Paulo: Contexto, 2018.

Livro que analisa o histórico dos aglomerados humanos da Antiguidade aos dias atuais, destacando o desenvolvimento das cidades no mundo contemporâneo.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. A obra apresenta ferramentas importantes para pensar a educação na chamada sociedade do conhecimento.

UNESCO. Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco, 2016.

Obra organizada pela Unesco, com o intuito de pensar a educação no mundo de hoje.

WING, Jeannette. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing*. Toronto: 10 jan. 2014. Disponível em: http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html. Acesso em: 28 abr. 2020.

Artigo (em inglês) que fala sobre como o pensamento computacional pode beneficiar a sociedade como um todo e a educação em particular.

WORLD BANK. World Development Report 2018. Learning: To realize education's promise. Washington: World Bank, 2018.

Relatório produzido, em 2018, pela divisão de educação do Banco Mundial que trata de diagnosticar as principais características da aprendizagem e seus problemas ao redor do mundo.

UNIDADE 1

Livros

CARVALHO, Edgard de Assis et al. Ética, solidariedade e complexidade. São Paulo: Palas Athena, 1998.

Reúne reflexões éticas levantadas durante a mesa-redonda que ocorreu por ocasião da vinda do pensador francês Edgar Morin ao Brasil.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

Aborda problemas éticos fundamentais em linguagem clara e acessível, sem perder o rigor teórico. O autor examina diferentes concepções éticas, frente às quais se posiciona de forma crítica e não dogmática.

Site

Programa 3 a 1, da TV Brasil – https://tvbrasil.ebc.com.br/3a1. Vídeos com debates sobre diversas questões éticas e políticas atuais.

UNIDADE 2

Livros

ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Traz a história do julgamento de Adolf Eichmann, carrasco nazista sequestrado e levado a julgamento em Jerusalém. A partir da percepção de que se tratava de um burocrata, e não de um monstro sanguinário, Arendt formula o conceito de "banalidade do mal" e reflete sobre a capacidade do Estado e do indivíduo de cometer atrocidades em nome de rotinas administrativas e burocráticas.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.

Traça um panorama histórico dos direitos humanos, defendendo que o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde e ao trabalho digno, entre outros, é essencial para o exercício da cidadania e a convivência democrática.

Sites

Organização das Nações Unidas (ONU) – https://brasil.un.org/pt-br. O *site* traz diversos textos e documentos históricos sobre os direitos humanos, assim como as políticas e ações adotadas pela ONU para denunciar a violação desses direitos em diversas regiões do mundo.

Anistia Internacional – https://www.anistia.org.br. Site da ONG Anistia Internacional com diversas fontes sobre violações dos direitos humanos, ações e propostas da organização para proteger esses direitos.

Filme

12 anos de escravidão (Estados Unidos/Reino Unido, 2013. Direção: Steve McQueen. 134 min.)

Narra a vida e os sofrimentos de Solomon Northup, um negro livre que muda de cidade, é sequestrado e vendido como escravo, assim vivendo durante 12 anos.

UNIDADE 3

Livros

FRACCARO, Glaucia. *Os direitos das mulheres*: feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

Aborda o movimento de mulheres trabalhadoras em busca de direitos, em um período que se estende das greves de 1917 à instauração do Estado Novo, em 1937.

Filme

As sufragistas (França/Reino Unido, 2015. Direção: Sarah Gavron.107 min.)

Baseado no movimento sufragista feminino da Inglaterra, do início do século XX, relata a trajetória de mulheres que integram o movimento; em especial de uma lavadeira, sem formação política, que enfrenta grande pressão familiar e social.

UNIDADE 4

Livros

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramentos, 2018.

Obra que apresenta importantes reflexões sobre racismo estrutural e as mais atualizadas discussões sobre raça e racismo.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A obra aborda questões sobre a identidade cultural dos indivíduos no mundo pós-moderno.

Filme

Estrelas além do tempo (Estados Unidos, 2016. Direção: Theodore Melfi. 127 min.)

Aborda a história de uma equipe de cientistas afro-americanas, da Nasa, que desenvolve um trabalho fundamental durante a corrida espacial, na Guerra Fria, apesar de sofrer constantemente preconceito e ter de lutar para provar o seu profissionalismo.

GILBERTO COTRIM

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie (SP). Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). Professor de História na rede particular de ensino. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

ANGELA CORRÊA DA SILVA

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Coordenadora pedagógica e professora em instituições de ensino superior, fundamental e médio. Autora de livros didáticos.

RUY LOZANO

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter-PR). Professor e gestor escolar em instituições de educação básica em São Paulo. Autor de livros didáticos.

ALEXANDRE ALVES

Doutor em Ciências (História Econômica) pela Universidade de São Paulo (USP).

Professor em instituições de ensino superior. Autor de livros didáticos.

LETÍCIA FAGUNDES DE OLIVEIRA

Mestra em Ciências (História Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharela em História pela Universidade de São Paulo (USP). Autora de livros didáticos.

MARÍLIA MOSCHKOVICH

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestra em Educação – Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Professora de Sociologia e escritora.



Ética e cidadania

Área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020



Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição executiva: Kelen L. Giordano Amaro

Edição de texto: Ana Lúcia Lucena, Joana Lopes Acuio, Renata Isabel Chinelatto

Consegliere, Carol Gama, Silvia Ricardo

Assistência editorial: Ana Laura Nogueira de Souza Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro 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: Otávio dos Santos

Capa: Daniela Cunha

Ilustrações: Daniela Cunha, Otávio dos Santos

Fotos: Cube29/Shutterstock, Turbodesign/Shutterstock, Bsd/Shutterstock

Coordenação de arte: Aderson Oliveira
Edição de arte: Felipe Lucio Frade
Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design
Edição de infografia: Alex Argozino

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Maria Marson, Elza Doring, Lilian Xavier, Luciane Gomide,

Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade

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)

```
Conexões : ciências humanas e sociais aplicadas /
   Gilberto Cotrim ... [et al.]. -- 1. ed. --
   São Paulo : Moderna, 2020.
```

Outros autores: Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira, Marília Moschkovich.

Obra em 6 v.

Conteúdo: Ciência, cultura e sociedade -População, territórios e fronteiras -- Sociedade e
meio ambiente -- Ética e cidadania -- Estado, poder e
democracia -- Trabalho e transformação social

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio) I. Cotrim, Gilberto.
II. Silva, Angela Corrêa da. III. Lozano, Ruy.
IV. Alves, Alexandre. V. Oliveira, Leticia Fagundes de. VI. Moschkovich, Marília

20-40032

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

```
    Ensino integrado : Livro-texto : Ensino médio
373.19
```

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

Durante os anos da Educação Básica, você tem reconhecido as características da vida em sociedade. Percebeu injustiças, constatou diferenças, desenvolveu ideias e imaginou um mundo novo.

Muito mais do que somente apresentar ideias ou conceitos, o estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferece instrumentos e práticas que nos auxiliam a compreender a sociedade e atuar nela, tomando por base suas múltiplas dimensões – o pensamento, a história, o espaço. Nosso olhar torna-se mais rico, capaz de enxergar elementos dessa realidade que antes podiam passar despercebidos.

Além de estimular a compreensão do mundo ao nosso redor, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos incentivam a analisar o impacto produzido pelo ser humano no meio ambiente, a compreender estruturas de poder e a distinguir as interações de sistemas econômicos e políticos ao longo do tempo. Essas habilidades nos capacitam a participar da sociedade de forma ativa, para que exerçamos plenamente a cidadania. Injustiças precisam ser combatidas, diferenças precisam ser respeitadas, ideias precisam ser geradas, para que um mundo novo possa surgir.

Na abertura do livro, apresentamos uma síntese dos conteúdos principais que serão trabalhados ao longo das duas Partes e das quatro Unidades que o compõem, os objetivos a serem alcançados e as competências e habilidades que serão mobilizadas. Nas **seções**, em diversos momentos das Partes e Unidades, são trabalhadas: as aproximações entre diferentes áreas do conhecimento ("Entre saberes"); a exposição e a análise de diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento ("Contraponto"); a sistematização e a ampliação dos principais conteúdos estudados, mobilizando as capacidades de reflexão, argumentação e proposição (atividades da seção "Oficina"); a realização de diferentes práticas de pesquisa, consolidadas em projetos a serem apresentados à comunidade ("Pesquisa em foco"). Os boxes, com funções diversas, buscam promover: a compreensão de tópicos trabalhados nas Unidades, a partir da análise de uma imagem ou um texto ("Foco no texto" / "Foco na imagem"); a ampliação do conhecimento, com sugestões de livros, vídeos e sites que se relacionam com o que está sendo trabalhado, acompanhadas de resenha ("Explorando outras fontes"); a explicação de termos, conceitos e expressões, ao lado do texto principal ("Glossário").

Esperamos que este livro possa servir como uma ferramenta para a ampliação do seu olhar, um instrumento para a construção de seu conhecimento e um impulso para atitudes de participação social!

Videotutorial • Assista ao videotutorial de apresentação

do volume.

SUMÁRIO



PARTE



ÉTICA E JUSTIÇA SOCIAL 11

ÉTICA E VALORES 12

Normas morais e normas jurídicas 13

ÉTICA E LIBERDADE 14

Liberdade ou determinismo? 15

Contraponto: Somos plenamente livres? 17

Entre saberes: Problema da violência e da

injustiça 22

HISTÓRIA E VALORES 24

Escolha moral e conflito ético 25

ÉTICA NA HISTÓRIA 27

Grécia Antiga: ética racionalista 27

Idade Média: ética cristã 31

Idade Moderna: ética antropocêntrica 33

Idade Contemporânea: ética do indivíduo

concreto 35



UNIDADE 2

DIREITOS HUMANOS

43

AS BASES DA DOUTRINA DOS DIREITOS HUMANOS 44

Empatia e direitos humanos 44

Os direitos naturais 46

Razão e autonomia: a dignidade humana 48

▼ REVOLUÇÕES E DIREITOS HUMANOS 49

Independência das Treze Colônias 49

Revolução Francesa 51

Entre saberes: A igualdade na fala e

nas roupas 55

GUERRA E DIREITOS HUMANOS 57

A Primeira Guerra Mundial 58

A Segunda Guerra Mundial 61

Contraponto: Holocausto: a política de

extermínio dos judeus 64

Criação da Organização das Nações Unidas 65

A Declaração Universal dos Direitos Humanos 66

GUERRAS E DIREITOS HUMANOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO 70

A ordem bipolar da Guerra Fria 70

Segregação racial e direitos civis nos Estados

Unidos 72

O fim do bloco soviético 74

A virada autoritária no Leste Europeu 77

OFICINA 78

PESQUISA EM FOCO: Juventude, futuro e transformação 81

Reproducão proibida. Art. 184 do Códiao Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.





CIDADANIA, ESTADO, DIREITO **EIGUALDADE 85**

Entre saberes: Educação Física e esportes 86

Ética, moral e direito 87

Estado, sociedade e os tipos de dominação 88

Estado, sociedade civil e ação coletiva 89

A LUTA POR DEMOCRACIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 93

Sociedade civil 94

Estado e sociedade civil: mecanismos de transformação social 96

Contraponto: Tensões entre Estado e

sociedade civil 98

Direito ao voto em diferentes países 102

SOCIEDADE CIVIL, MOVIMENTOS SOCIAIS **ECIDADANIA 104**

Redemocratização 104

Década de 1990 104

Geopolítica, movimentos sociais e ONGs no Brasil 106

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA 111

O que significa falar em participação política dos jovens? 112

Contraponto: Como a sociedade percebe

os jovens? 113

Políticas nacionais de juventude 114

Contraponto: Estatuto da juventude 116



EXCLUSÃO E INCLUSÃO 118

DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NO **MUNDO GLOBALIZADO 119**

As desigualdades socioeconômicas se

intensificam 120

Desigualdades entre países 121

Desigualdades internas 122

Trabalho e exclusão 125

Entre saberes: As mulheres e a ciência 126

OS PAÍSES MENOS DESENVOLVIDOS (PMD) 128

Os fatores históricos 128

NACIONALISMOS E LUTAS PELA **INDEPENDÊNCIA 131**

O nacionalismo: a nação como invenção 132

O Egito e o nacionalismo árabe 134

As lutas anticolonialistas na Argélia 135

Entre saberes: Negritude 136

Angola e a guerra civil 137

O apartheid na África do Sul 139

O nacionalismo indiano e a luta pela independência 140

A independência da Indonésia 141

RACISMO E DESIGUALDADES NO BRASIL 143

A resistência à escravidão 144

Racismo estrutural 145

Contraponto: Desigualdade racial no Brasil 146

Raça e racismo 148

Movimento negro e ações afirmativas 149

Entre saberes: IBGE mostra as cores da

desigualdade 151

OFICINA 153

PESQUISA EM FOCO: Carta da Juventude 156

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **COMENTADAS 158**

Quais são os meus sonhos como jovem?

Como os meus sonhos se articulam com os de outros jovens?



Jovens participam de manifestação em Belo Horizonte (MG), em 21 de junho de 2013. No centro da fotografia, vê-se uma faixa em que se lê "Educação". O mês de junho de 2013 foi marcado por muitas manifestações como essa, que ocorreram em várias cidades do Brasil. As manifestações tiveram início por conta do aumento da tarifa dos ônibus na cidade de São Paulo (SP), mas, com o tempo, elas foram se ampliando, tornando-se movimentos que pediam melhorias nas condições de vida da população brasileira.

O que significa viver em sociedade, quando consideramos os diversos conflitos de interesses, as muitas necessidades às vezes contraditórias de diferentes grupos sociais, as relações de poder entre indivíduos, entre coletivos e entre o espaço privado e individual e o público e coletivo? De que maneiras podemos assegurar as liberdades individuais sem que os interesses gerais, públicos e coletivos, sejam subordinados às necessidades particulares de algumas poucas pessoas? Como fortalecer relações pautadas na ética? O que seria a ética e qual seu papel na construção de uma cidadania entre a juventude, num contexto globalizado e democrático?

Por meio dos conteúdos deste livro e de atividades e debates orientados por essas questões, você e os colegas irão explorar ferramentas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto com temas contemporâneos transversais como Multiculturalismo e Cidadania e Civismo, que contribuem com tais reflexões. Nesse percurso, trabalharemos a noção de justiça e a compreensão dos direitos humanos na construção de um espaço social democrático e justo.

As quatro Unidades deste livro trazem textos e atividades que investigam os processos de engajamento cidadão nas democracias, compreendendo como podemos agir individual e coletivamente para transformar e cuidar da vida social comum, pautados pela ética e pela justiça como princípios fundamentais. Esse debate envolve uma reflexão ampla sobre contradições e tendências globais em torno de diferentes conflitos sociais e suas possíveis soluções.

Munidos dessa vasta gama de conhecimentos sobre o mundo – e sobre a sua posição enquanto jovens cidadãos no mundo –, você e os colegas poderão alinhavar as principais questões e reflexões de jovens de sua comunidade em relação a seu papel cidadão na construção de um futuro ético e pensar sobre suas principais necessidades, seus sonhos e seu projeto de vida.

Vamos lá?



As Competências Gerais da Educação Básica que serão mobilizadas por você e os colegas ao longo do trabalho com este livro são as seguintes:

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.
- 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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as Habilidades relacionadas a essas competências que serão trabalhadas por você e os colegas ao longo do estudo dos textos, das seções e das atividades ao longo do livro:

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.

(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.

(EM13CH5103) 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.

(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.

(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.

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.

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

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

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

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(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.

(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.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

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.

(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.

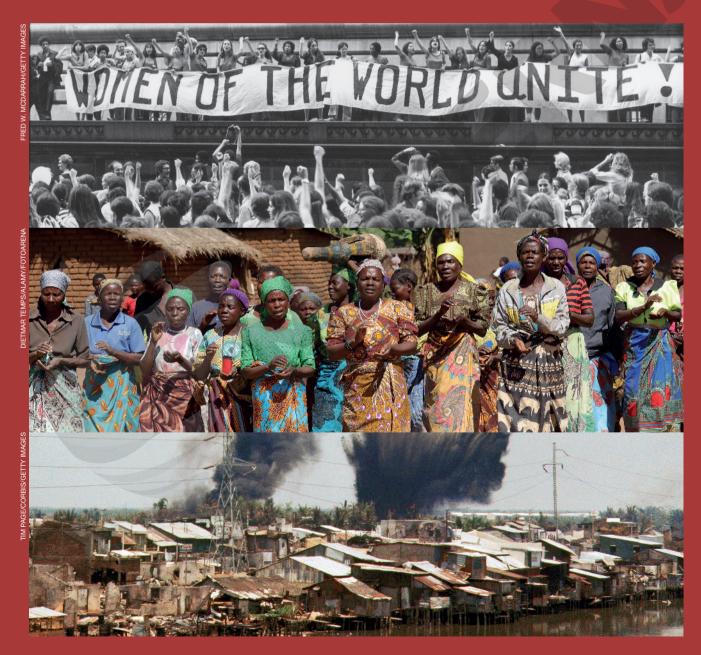
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(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.

UNIDADE 1 — ÉTICA E JUSTIÇA SOCIAL UNIDADE 2 — DIREITOS HUMANOS



UNIDADE

Professor, ao lado dos tópicos principais e das seções deste livro, indicamos quais são as competências e habilidades trabalhadas naqueles momentos. Elas estão identificadas pelas siglas CG (competência geral) e CE (competência específica), acompanhadas dos números das

competências e dos códigos das habilidades a elas relacionadas.

ÉTICA E JUSTIÇA SOCIAL

GG1, CG2, CG3, CG4, CG6, CG7, CG8, CG9, CG10.

Vida linda, obra de Mara D. Toledo, de 2018. Óleo sobre tela, 40 cm × 50 cm. A conduta das pessoas é variável, assim como as formas de convivência e as relações que são estabelecidas nas diversas sociedades e culturas.

As condutas humanas que consideramos exemplares, modelos a serem seguidos por todas as pessoas, costumam ser chamadas de **comportamentos éticos**. No entanto, identificar um comportamento ético nem sempre é uma tarefa fácil. Com frequência, temos dúvidas sobre como devemos agir ou nos perguntamos se agimos de forma correta com alguém.

Para nos ajudar a refletir sobre nossas condutas, existe uma disciplina filosófica denominada Ética, que investiga os diversos sistemas morais elaborados pelos seres humanos, buscando compreender quais são os pressupostos e as consequências desses sistemas.

Para começar essa reflexão sobre ética é interessante conhecer os valores concebidos por diversos povos e culturas. Também podemos pensar em como a ética está presente em nossa vida cotidiana e em como agimos orientados por certos valores. Muito do que estudamos na escola está vinculado a questões teóricas sobre o ser e o saber. Agora nos concentraremos em questões vinculadas ao fazer – isto é, à ação humana, ao comportamento das pessoas e às suas relações, entre si e com o mundo.



—Mediação sugerida-Filosofia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

ÉTICA E VALORES

Em nosso cotidiano, fazemos escolhas sobre o que consideramos bom, justo ou correto. As escolhas conscientes nos levam a julgar, isto é, atribuir um valor, um peso para cada coisa que se apresenta. A palavra "julgar" vem do latim *judicare*, que significa avaliar, ponderar.

Os valores partilhados por um grupo social em determinado tempo e espaço podem originar sistemas de valores e códigos morais. Tais valores servem para orientar a conduta humana e são objeto de estudo da Ética.

Na origem etimológica, as palavras "ética" (do grego *ethos*) e "moral" (do latim *mos, mor-*) têm o mesmo significado: comportamento. Assim, **moral** é a tradução latina da palavra grega **ética**; por isso, neste livro, não faremos grandes distinções entre um termo e outro.

Ética é uma disciplina filosófica permeada por questões sociológicas, históricas, geográficas, religiosas etc. Como filosofia prática, isto é, disciplina teórica com preocupações práticas, a Ética orienta-se pelo propósito de unir o **saber** ao **fazer**. Ela busca aplicar o conhecimento sobre o ser para construir aquilo que deve ser.



Abraão e Isaac, de Rembrandt Van Rijn, 1634. Óleo sobre tela, 193 cm × 132 cm. A obra representa a cena bíblica em que Abraão está prestes a tirar a vida de seu filho Isaac – atendendo a um pedido de Deus, como prova de obediência e fé –, mas é impedido por um anjo.

Normas morais e normas jurídicas

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501).

As normas morais e as normas jurídicas têm vários elementos comuns: apresentam-se sob a forma de imperativos (ordens ou mandamentos), devendo ser seguidas; são orientadas por valores culturais; buscam regulamentar a convivência social; e têm um caráter histórico, podendo mudar ou permanecer de acordo com a conjuntura social.

No entanto, há diferenças fundamentais entre esses dois tipos de normas, como podemos ver no quadro abaixo:

	Normas morais	Normas jurídicas
Formalização	Não se traduzem em um código formal.	Estão estabelecidas por meio de um código formal.
Relação com o Estado	Não apresentam necessariamente uma vinculação com o Estado.	Mantêm uma relação estreita com o Estado.
Cumprimento das normas	São seguidas a partir das convicções de cada pessoa e grupo social.	Devem ser cumpridas sob pena de sanção pelo Estado em caso de desobediência.
Tipo de sanção	A eventual sanção pode variar bastante. Depende da consciência moral do indivíduo e do vigor com que o grupo social impõe as normas.	As punições estão previstas na legislação.
Abrangência e especificidade	A esfera da moral é mais ampla que a do direito, abrangendo diversos aspectos da vida humana.	A esfera do direito restringe-se a questões específicas nascidas da interferência de condutas sociais. Costuma ser regida pelo princípio de que tudo é permitido, exceto aquilo que a lei expressamente proíbe.

De todas essas diferenças entre normas morais e normas jurídicas, talvez uma mereça maior destaque: a **coercibilidade** da norma jurídica, que conta com a força e a repressão potencial do Estado (por meio da ação da justiça e da polícia) para ser obedecida pelas pessoas. A norma moral, por sua vez, não é sustentada pela coerção do Estado, ou seja, necessita, de certo modo, da aceitação de cada indivíduo ou grupo social para ser cumprida.

Sanção: aqui, significa pena imposta sobre aquele que descumpre a norma jurídica. Além disso, sanção também pode significar o ato pelo qual o Poder Executivo aprova uma norma advinda do Poder Legislativo.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501).

Foco na imagem

Não escreva no livro.

Os ideais de justiça estão baseados na capacidade de promover uma avaliação imparcial dos direitos das partes e no poder de fazer valer suas decisões. Levando isso em consideração, identifique e analise os elementos simbólicos da imagem da estátua da justiça. Depois, debata com os colegas: as normas jurídicas contribuem para atingir os ideais de justiça?



Estátua com a representação tradicional da justiça, personificada como uma deusa desde a Antiguidade.

Mediação sugerida
 Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Responsabilidade: termo oriundo do latim respondere (responder), que significa estar em condições de responder pelos atos praticados, isto é, de justificá-los e assumi-los.

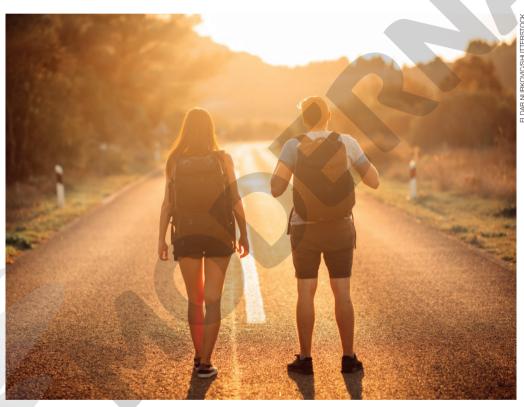
ÉTICA E LIBERDADE

Os seres humanos possuem **consciência moral**, ou seja, a faculdade de refletir sobre a própria conduta e as intenções futuras, estabelecendo julgamentos. No entanto, só podemos julgar moralmente uma ação humana que foi praticada em liberdade.

Quando não há liberdade de escolha, quando se é coagido a praticar uma ação, é impossível decidir entre o bem e o mal. A decisão, nesse caso, é imposta por forças externas que induzem uma conduta, como no caso de pais que cumprem as ordens do sequestrador de seu filho para mantê-lo vivo.

Contudo, quando estamos livres para escolher entre essa ou aquela ação e fazemos uma escolha, tornamo-nos responsáveis pelo que praticamos e podemos ser julgados moralmente por isso.

Ao fazer escolhas, ao projetar caminhos, os seres humanos exercem a **liberdade** e a **responsabilidade**. Isso contribui para a elaboração dos **projetos de vida**.



A liberdade é a possibilidade de escolher o próprio caminho, construir sua maneira de ser e sua história.

Uma propriedade comumente atribuída à consciência moral é a de que ela nos fala como uma voz interior, geralmente nos inclinando para o **caminho da virtude**. Mas o que é virtude?

A palavra "virtude" deriva do latim *virtus* – que significa força ou qualidade essencial – e no contexto da moral, denota a qualidade ou a ação que dignifica o ser humano. Qual seria essa qualidade ou ação?

Há muitas interpretações sobre esse tema, mas podemos dizer, basicamente, que é a prática constante do **bem** de forma consciente, livre e responsável. Assim, por exemplo, são consideradas virtudes a polidez, a lealdade, a prudência, a justiça, a coragem, a generosidade.

À ideia de virtude opõe-se a de vício, que consiste na prática do **mal**, correspondendo ao uso da liberdade sem responsabilidade moral. São considerados vícios a violência, a deslealdade, a insensatez, a injustiça, a covardia, a mesquinhez etc., por exemplo.

Aeprodução proibida. Απ. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Analisando essa relação entre responsabilidade e virtude, o filósofo alemão Erich Fromm (1900-1980) concluiu que a responsabilidade primordial do ser humano está relacionada com a própria condição humana, isto é, com a realização de suas potencialidades de vida. Assim:

O bem é a afirmação da vida, o desenvolvimento das capacidades do homem. A virtude consiste em assumir a responsabilidade por sua própria existência. O mal constitui a mutilação das capacidades do homem; o vício reside na irresponsabilidade perante si mesmo.

FROMM, Erich. *Análise do homem*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d. p. 30.

A temperança, de Jacobus Matham e Hendrick Goltzius, 1597. Gravura, 15,6 cm × 10,8 cm. De acordo com a tradição desde Platão, as virtudes capitais são a justiça, a prudência, a fortaleza e a temperança. Esta última é a qualidade de quem é moderado. É pela moderação que dominamos os prazeres, em vez de a eles nos submetermos.



Liberdade ou determinismo? CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

-Mediação sugerida-**Filosofia**

Se o julgamento moral está atrelado à noção de liberdade, caberia, então, a seguinte pergunta: "Somos realmente livres para decidir?".

Alguns pensadores defendem que sim, destacando o papel da liberdade; outros, que não, enfatizando o determinismo; e uma terceira corrente procura estabelecer uma dialética entre os dois termos. Vejamos, a seguir, os argumentos de cada uma dessas posições.

A palavra "determinismo" denomina a doutrina (conjunto de ideias) que concebe que todos os fenômenos – materiais e psíquicos – estão interligados e rigorosamente determinados por relações necessárias de causa e efeito, das quais não é possível escapar.

Dessa maneira, de acordo com a concepção determinista, a liberdade não existe, pois o ser humano estaria sempre predeterminado, seja por sua natureza biológica (necessidades e instintos), seja por sua inserção histórico-social (leis, normas, costumes). Em outras palavras, as ações individuais seriam causadas e determinadas por fatores naturais ou constrangimentos sociais, e a liberdade seria apenas uma ilusão.

Marionete sendo manipulada por titereiro durante uma apresentação em Auckland, Nova Zelândia, em 2014. Será que nos movemos em nossas vidas como esse boneco? Serão nossas escolhas realmente nossas, isto é, livres?



Essa concepção está presente no pensamento de filósofos materialistas do século XVIII, como os franceses Claude-Adrien Helvétius (1715-1771) e Barão de Holbach (1723-1789), ambos influenciados pelas concepções deterministas do filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679).

Contrapondo-se à interpretação determinista, alguns filósofos defendem que o ser humano é sempre livre. Embora os defensores dessa posição admitam a existência das determinações de origem externa (sociais) e interna (desejos, impulsos etc.), eles sustentam a tese de que toda pessoa tem uma **liberdade moral** que está acima dessas determinações. Assim, apesar dos diversos fatores sociais e subjetivos que atuam sobre cada sujeito, esse sujeito tem, em última instância, a possibilidade de escolher e definir por si mesmo sua ação, isto é, ele tem a faculdade de **autodeterminação**.

A maior expressão dessa concepção é encontrada no pensamento do filósofo existencialista francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), quem afirmou que estamos todos condenados à liberdade.

A terceira via de interpretação considera que o ser humano está sujeito tanto a determinações quanto à liberdade. Os filósofos dessa corrente defendem que determinação e liberdade não se excluem, mas se complementam.

Nessa perspectiva, a liberdade se expressa em ocorrências concretas ou abstratas que estão relacionadas às influências naturais e culturais. A liberdade não se exerce em um vazio de indeterminações, mas, ao contrário, em meio a restrições e constrangimentos diversos: físicos, psíquicos, econômicos, sociais, políticos etc.

Apesar dessas limitações e obstáculos, os defensores dessa corrente argumentam que os indivíduos podem alargar suas liberdades. Tal processo será tanto mais eficiente quanto maior for a sua **consciência** em relação às barreiras e aos desafios que o cercam.

Esse entendimento sobre as relações dinâmicas entre liberdade e determinismo está presente nas concepções de filósofos como o holandês Baruch de Espinosa (1632-1677), e os alemães Friedrich Hegel (1770-1831) e Karl Marx (1818-1883). Afastadas as diferenças entre seus pensamentos, há um ponto em comum: a liberdade é a compreensão das necessidades e das condições que direcionam a experiência humana.

Condição humana e liberdade

O filósofo e escritor Jean-Paul Sartre é o nome mais conhecido da corrente existencialista. Além de textos teóricos e filosóficos, ele expressou seu pensamento em peças de teatro e romances. Para Sartre, se o ser humano fosse somente um ser total, pleno, com uma essência definida, não poderia ter nem consciência, nem liberdade. Primeiro, porque a consciência é um espaço aberto a múltiplos conteúdos e relações. Segundo, porque a liberdade representa a possibilidade de escolha. Assim, para Sar-

tre, se o ser humano não expressasse esse "vazio de ser", sua consciência já estaria pronta, fechada. Nesse caso, não poderia manifestar liberdade.

Outra consequência desse "vazio" existencial é que não existiria para Sartre uma natureza humana, pois falar em "natureza" implica algo fixo e universal, previamente determinado, válido para todo sempre. O que existiria, em sua concepção, é uma condição humana, isto é, constituída por um conjunto de limites que circunscrevem a sua vida no Universo. Portanto, para Sartre, um dos valores fundamentais da condição humana é a liberdade. É o exercício da liberdade que move o ser humano, que gera a incerteza, que impulsiona a superação de certos limites e que confere sentido à sua existência. É a liberdade humana, enfim, que leva todo indivíduo a construir a si mesmo e tornar-se responsável pelo que faz. Isso significa que, de forma quase paradoxal, o ser humano está condenado a ser livre, como afirmou Sartre.

O filósofo francês Jean-Paul Sartre ao lado da filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986), sua companheira.



Somos plenamente livres?

Leia os textos a seguir que apresentam diferentes concepções sobre a liberdade. Depois, responda às questões propostas.

Texto I

Os homens não são maus, mas submissos aos seus interesses... Portanto, não é da maldade dos homens que é preciso se queixar, mas da ignorância dos legisladores, que sempre colocaram o interesse particular em oposição ao geral. [...] Até hoje, as mais belas máximas morais não conseguiram produzir nenhuma mudança nos costumes das nações. Qual é a causa? É que os vícios de um povo estão, se ouso falar, sempre escondidos no fundo da legislação.

HELVÉTIUS. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A sagrada família. São Paulo: Moraes, 1987. p. 130.

Texto II

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 329 (Os Pensadores).

Texto III

Dostoievski escreveu: "Se Deus não existisse, tudo seria permitido". Aí se situa o ponto de partida do existencialismo.

Com efeito, tudo é permitido se Deus não existe; fica o homem, por conseguinte, abandonado, já que não encontra em si, nem fora de si, uma possibilidade a que se apegue. Antes de mais nada, não há desculpas para ele.

Se, com efeito, a existência precede a essência, não será nunca possível referir uma explicação a uma natureza humana dada e imutável; por outras palavras, não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade.

Se, por outro lado, Deus não existe, não encontramos diante de nós valores ou imposições que nos legitimem o comportamento. Assim, não temos nem atrás de nós nem diante de nós, no domínio luminoso dos valores, justificações ou desculpas. Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer.

O existencialista não crê na força da paixão. Não pensará nunca que uma bela paixão é uma torrente devastadora que conduz fatalmente o homem a certos atos e que, por conseguinte, tal paixão é uma desculpa. Pensa, sim, que o homem é responsável por essa sua paixão.

O existencialista não pensará também que o homem pode encontrar auxílio num sinal dado sobre a Terra, e que o há de orientar; porque pensa que o homem decifra ele mesmo esse sinal como lhe aprouver.

Pensa, portanto, que o homem, sem qualquer apoio e sem qualquer auxílio, está condenado a inventar o homem.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 9.

Não escreva no livro.

- **1.** Quais argumentos nos textos podem ser considerados defesas do determinismo absoluto, da dialética entre liberdade e determinismo e da liberdade absoluta nas ações humanas? Qual deles você considera mais coerente?
- **2.** Na sua opinião, como as concepções que temos de liberdade influenciam a maneira como conduzimos nossas vidas e nos relacionamos com o mundo e as outras pessoas? É possível combinar aspectos das diferentes visões?

-Mediação sugerida-Filosofia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502). CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105); CE4 (EM13CHS401); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601).

Liberdade e independência

Ao longo do século XIX, várias colônias americanas conquistaram a independência. Entre elas podemos citar algumas da América espanhola e da América portuguesa que proclamaram a independência e constituíram os países que atualmente conhecemos como Argentina (1816), Chile (1818), México (1821), Brasil (1822), Uruguai (1828), entre outros.

Apesar das particularidades de cada um desses processos de independência, é possível dizer que eles compartilhavam alguns elementos:

- receberam a influência da Independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1779);
- ocorreram no contexto das Revoluções Industriais;
- contaram com o apoio das elites locais.

Criollos: eram os descendentes de europeus nascidos na América.

A emancipação política na América espanhola, assim como na América portuguesa, não trouxe, por si só, mudanças nas condições econômicas e sociais de grande parte da população. Na América espanhola, indígenas e afrodescendentes se aliaram aos *criollos* na luta contra a Espanha, mas foram beneficiados apenas parcialmente pelos novos governos. Muitos *criollos* eram senhores de escravos e não pretendiam abrir mão do trabalho forçado. Por isso, apenas em algumas áreas da América a prática escravista foi abolida após a independência e nem sempre de forma imediata ou definitiva.

Leia o trecho a seguir sobre as contraditórias posições dos *criollos* nesse processo:

Se os *criollos* tinham um olho nos seus senhores, mantinham o outro em seus servidores. Os *criollos* tinham total consciência da pressão social que vinha de baixo e se esforçavam para manter as pessoas de cor a uma certa distância. O preconceito racial criou nos americanos uma atitude ambivalente para com a Espanha. Os peninsulares eram sem dúvida brancos puros, mesmo que fossem imigrantes pobres. Os americanos eram mais ou menos brancos e mesmo os mais ricos tinham consciência da mistura de raças e estavam ansiosos para provar que eram brancos, se necessário por ação judicial. Mas o fator raça se tornou mais complexo devido a interesses sociais, econômicos e culturais, e a supremacia branca não era incontestável; para além de suas defesas havia uma massa de índios, *mestizos*, negros livres, *mulattos* e escravos. Em determinadas regiões da América espanhola, uma revolta de escravos era uma perspectiva tão temida que os *criollos* de modo nenhum abandonariam o abrigo do governo imperial nem desertariam as fileiras dos brancos dominantes.

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: da independência a 1870, v. III. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. p. 49.

De modo geral, após as independências, os indígenas não estavam mais sujeitos às práticas de trabalho forçado, mas continuaram a servir como mão de obra barata em áreas distantes de seu local de origem. Muitas comunidades indígenas foram dissolvidas para que seus membros ingressassem como trabalhadores assalariados em uma economia que se expandia com base no princípio do livre-comércio. Leia o trecho a seguir, que faz uma crítica à condição dos indígenas pós-independência, os quais, mesmo quando desfrutavam de igualdade jurídica, foram incluídos de maneira precária na sociedade.

A igualdade [dos índios com os brancos] perante a lei pouco ou nada pode significar para aqueles que, marginalizados na selva ou nas planícies desérticas, viviam na ordem interna de suas comunidades; ou para aqueles que, tendo sido incorporados às formas de vida dos brancos, tenham acabado numa verdadeira condição servil e, agora, em face da abstrata "igualdade" dos textos liberais, não encontravam amparo sequer numa legislação tutelar de sua desigualdade social.

ARTIGAS, José Gervasio. *In*: ABADE, Washington Reyes. *Artigas y el federalismo en el Río de la Plata*: 1811-1820. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2006. p. 108, tomo II, parte I. [Tradução nossa].

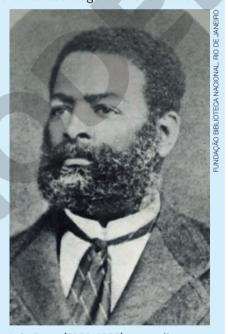
Mesmo considerando as particularidades de cada região, a conquista da independência pelas colônias da América hispânica foi marcada por disputas sociais que fortaleceram as elites, preservando a sociedade rigidamente estratificada.

Durante a emancipação política do Brasil, as elites coloniais usavam as palavras liberdade e independência como sinônimos. Para muitos colonos, conquistar liberdade implicava acabar com a exploração colonial, instrumentalizada por meio da cobrança de impostos, do monopólio comercial e dos privilégios concedidos aos colonizadores. Significava também a construção de um Estado nacional e soberano.

No entanto, após a independência do Brasil, grande parte da população permaneceu submetida ao trabalho escravo. Assim, a conquista da independência do Brasil estava desatrelada da conquista de liberdade para a maioria da população. A abolição da escravidão só ocorreu em 1889. Leia a seguir um trecho da reflexão do sociólogo brasileiro Florestan

Fernandes (1920-1995) a respeito dos significados da independência – que está nas origens do longo e contraditório processo de construção da democracia no Brasil –, considerando o acontecimento do ponto de vista da população afrodescendente:

De uma perspectiva negra, há pouco interesse no debate formal sobre a democracia e sobre o papel que a nova constituição pode desempenhar para consolidar uma República burguesa democrática. O regime capitalista lança, agui, suas raízes no passado colonial, na produção escravista e no apogeu que esta alcançou depois da Independência. A escravidão atingiu o seu ponto alto, como fator de acumulação interna de capital, não antes mas depois que se constituiu um Estado nacional. Isso pode parecer um paradoxo. Mas não é. As estruturas coloniais de organização da economia, da sociedade e do poder só conheceram sua plenitude quando os senhores de escravo organizaram sua própria forma de hegemonia. O trabalho passou a gerar um excedente econômico que não ia mais para fora na mesma proporção que anteriormente e sobre ele se alicerçou a primeira expansão do capital comercial dentro do país.



Luiz Gama (1830-1882) nasceu livre, mas, quando criança, foi vendido ilegalmente como escravo pelo pai. Aos 18 anos, conquistou a liberdade e, aos 20 anos, tentou se formar na faculdade de Direito, mas foi impedido. Mesmo sem diploma formal de advogado, ajudou a libertar, por meio de processos judiciais, mais de 500 pessoas escravizadas. Fotografia s. d.

FERNANDES, Florestan. O significado do protesto negro. São Paulo: Cortez, 1989. p. 20.

Mediação sugerida Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Origens da violência

A questão da liberdade e do determinismo está intimamente ligada ao debate sobre as origens da violência. O que leva o ser humano a cometer a violência, bem como tantos outros atos maldosos e injustos?

No século XVII, o filósofo Thomas Hobbes dizia que o ser humano em estado de natureza é egoísta e violento, necessitando da sociedade para regrá-lo e pacificá-lo. No século XVIII, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) afirmava o contrário, que o ser humano é bom e generoso por natureza, mas a sociedade o corrompe. Hoje em dia, as interpretações sobre as causas da violência e da maldade fornecidas pela Psicologia e pela Psicanálise ainda ecoam aspectos das doutrinas desses dois filósofos, como podemos perceber nas correntes do instintivismo e do socioambientalismo.

A concepção **instintivista** é defendida, entre outros, por dois austríacos: o médico Konrad Lorenz (1903-1989), criador da Etologia, e o psiquiatra Sigmund Freud (1856-1939), criador da Psicanálise. Segundo a perspectiva desses pensadores, a violência humana é provocada por impulsos interiores inatos – os instintos –, decorrentes da fisiologia e da psique básicas do ser humano. Esses impulsos agressivos sempre buscariam uma maneira de extravasar suas pulsões, aproveitando as ocasiões favoráveis para isso.

A perspectiva **socioambientalista** é defendida, entre outros, por psicólogos behavioristas (no inglês, *behavior* significa comportamento), como os estadunidenses John B. Watson (1878-1958) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que propõem que o comportamento pacífico ou violento de um indivíduo é moldado pelo ambiente em que vive, isto é, pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais de sua existência.

Como geralmente ocorre quando surgem posições extremas, há aqueles que defendem uma terceira via. Nela, o ser humano é entendido como um ser complexo e multideterminado, que recebe os influxos tanto do ambiente como de seus instintos filogenéticos. No entanto, não nos restringimos a essas influências, pois podemos usar nossa vontade para criar novos sentidos para a existência e escapar dessas determinações.

Estado de natureza e Estado liberal CE1 (EM13CHS101, M13CHS102); CE5 (EM13CHS501, M13CHS502).

A partir da Idade Moderna, alguns pensadores meditaram sobre como viveriam os seres humanos sem o controle do Estado. Assim iniciou-se um debate filosófico sobre qual seria a "essência natural" humana. Thomas Hobbes partiu do pressuposto de que os seres humanos são **maus** por natureza e não são naturalmente sociais, como defendia Aristóteles (384-322 a.C.). Por isso, supôs que, sem um poder político para controlá-los, os seres humanos viveriam em um estado de **guerra de todos contra todos**, em que "o homem era o lobo do próprio homem". A vida nessas circunstâncias era bruta, desagradável e de curta duração, condição que só chegaria ao fim com a fundação do Estado. Assim, para Hobbes, é **a sociedade que traz segurança e paz aos indivíduos**.

Jean-Jacques Rousseau formulou uma tese bastante diferente. Para ele, o ser humano em estado de natureza vivia isolado, livre e feliz, guiado por bons sentimentos e em harmonia com seu hábitat natural. Era o chamado **bom selvagem**. Essa condição teria se modificado apenas no momento em que alguém cercou um terreno e disse que



O frontispício do livro *Leviatã*, de Thomas Hobbes. Gravura de Abraham Bosse, 1651. O pensamento de Hobbes ficou mais conhecido nos âmbitos da ética e da filosofia política, notadamente pelo debate sobre sua doutrina a respeito da maldade natural humana e sua defesa do absolutismo.

era seu, ou seja, quando surgiu a **propriedade privada**. Somente então teria surgido o estado de guerra mencionado por Hobbes. Com a organização social e a criação das instituições, a bondade natural teria desaparecido; portanto, para Rousseau, **a sociedade corrompe os seres humanos**.

Só haveria uma solução para dar fim à brutalidade primitiva: a criação artificial da sociedade política, administrada pelo Estado. Para isso, os indivíduos tiveram de firmar entre si um **contrato social**, pelo qual cada um transferia seu poder de governar a si próprio a um terceiro – o Estado –, para que governasse a todos, impondo ordem, segurança e direção à conturbada vida em estado de natureza.

Rousseau defende a tese de que o único fundamento legítimo do poder político é o pacto social – pelo qual cada cidadão, como membro de um povo, concorda em submeter sua vontade particular à vontade geral. Isso significa que cada indivíduo, como cidadão, somente deve obediência ao poder político se esse poder representar a vontade geral do povo ao qual pertence. O compromisso

de cada cidadão é com o seu povo. Somente o povo é a fonte legítima da soberania do Estado. Essencialmente, em seu livro intitulado *Do contrato social*, Rousseau define o pacto social nos seguintes termos:

Cada um de nós põe sua pessoa e poder sob uma suprema direção da vontade geral, e recebe ainda cada membro como parte indivisível do todo.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. p. 49.

Assim, cada cidadão passa a assumir obrigações em relação à comunidade política, sem estar submetido à vontade particular de uma única pessoa. Unindo-se a todos, só deve obedecer às leis, que, por sua vez, devem exprimir a vontade geral. Desse modo, respeitar as leis é o mesmo que obedecer à vontade geral e, ao mesmo tempo, é respeitar a si mesmo, sua própria vontade como cidadão, cujo interesse deve ser o bem comum.



Rousseau, de Maurice Quentin de la Tour, século XVIII. Pastel em papel, 47 cm × 38 cm. Por suas concepções político-filosóficas, Rousseau foi objeto de veneração por parte dos participantes da Revolução Francesa.

Os iluministas e a formação do Estado moderno

Os filósofos que viveram o período do Iluminismo, assistiram e foram participantes de uma série de transformações que ocorriam na sociedade, desde o campo cultural e do pensamento político e econômico à passagem histórica do Estado absolutista para o Estado moderno de direito. Impactados por essas mudanças, eles formularam alguns princípios que forneceram as bases para a organização do Estado moderno, como é possível acompanhar nos dois exemplos a seguir.

Montesquieu e a separação dos três poderes

O jurista francês Charles-Louis de Secondat, mais conhecido como barão de Montesquieu (1689-1755), escreveu *O espírito das leis*. Nessa obra, formula a teoria da separação dos poderes do Estado em Legislativo, Executivo e Judiciário, como forma de evitar abusos dos governantes e de proteger as liberdades individuais. Para ele, todo indivíduo investido de poder é tentado a abusar dele. Haveria grandes riscos de tirania se os três poderes do Estado fossem exercidos por uma só pessoa

ou instituição, com a função de ao mesmo tempo fazer as leis, de ordenar a sua execução e de julgar os conflitos entre os cidadãos.

Voltaire e a defesa da tolerância

François-Marie Arouet, o poeta, dramaturgo e filósofo francês conhecido pelo pseudônimo Voltaire (1694--1778), foi talvez o mais característico e famoso pensador do Iluminismo e uma referência para os demais. Com seu estilo literário irônico e vibrante, destacou-se pelas críticas à prepotência dos poderosos, ao clero católico e à intolerância religiosa. Concordava, entretanto, com certa necessidade social da crença em Deus, chegando a dizer que, se Deus não existisse, seria preciso inventá-lo. Em termos políticos, não foi propriamente um democrata, mas um defensor de uma monarquia respeitadora das liberdades individuais, governada por um soberano esclarecido. O filósofo defendia a liberdade de pensamento, o que seria imprescindível para favorecer, em uma sociedade, a produção cultural.

−Mediação sugerida− Sociologia Biologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601). Integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias: CE2 (EM13CNT207).

Problema da violência e da injustiça

A violência pode ser definida, de modo geral, como o exercício da força, contra a vontade de alguém e seus direitos. Existem vários tipos de ação violenta (física, sexual, psicológica, política, social etc.). A primeira ideia que vem à nossa mente quando se fala em violência pode ser a imagem, por exemplo, de um ladrão ou de um assassino diante de suas vítimas. Podemos pensar também na **violência intrafamiliar**, geralmente cometida contra mulheres, crianças, adolescentes e idosos.

Há também a **violência ambiental**, que vem provocando graves desequilíbrios ecológicos, a destruição de diversos ecossistemas, a desaparição de centenas de espécies animais e vegetais e que ameaça de extinção a própria humanidade. E, por fim, há ainda a **violência do indivíduo contra si próprio**, que se expressa por meio de condutas autodestrutivas, como nas diversas formas de dependência química ou no caso extremo do suicídio.

Menos comum é pensarmos na **violência institucionalizada** que ocorre no interior das sociedades, como a crueldade de salários muito baixos; da falta de moradia; de acesso à saúde, à alimentação, ao conforto e aos bens culturais; do descaso com a educação; do preconceito racial; entre tantas outras formas de violência que oprimem milhões de pessoas "sem vez" e "sem voz".



Cena do filme *Um grito de liberdade* (Reino Unido/África do Sul, 1987, direção de Richard Attenborough). Esse filme conta a história do jornalista branco Donald Woods, que criticava o ativista negro Steve Biko. No entanto, após conhecê-lo, Woods torna-se amigo de Steve Biko e muda suas opiniões sobre a violência institucionalizada pelo regime de segregação racial (*apartheid*) na África do Sul. O regime do *apartheid* racial só foi abolido no país em 1993.

O texto a seguir trata de alguns problemas relacionados ao racismo institucional e a maneira como ele atinge a vida de pessoas, inclusive na esfera da saúde, da psicologia, da autoestima, do trabalho, da educação, do acesso aos direitos básicos e da vida cotidiana:

Já o racismo institucional (RI), que possivelmente é a dimensão mais negligenciada do racismo, desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais. É também denominado racismo sistêmico e garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nesses grupos. [...]

Desse ponto de vista, ele atua de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas – produzindo e reproduzindo a hierarquia racial.

Atualmente, já é possível compreender que, mais do que uma insuficiência ou inadequação, o RI é um mecanismo performativo ou produtivo, capaz de gerar e legitimar condutas excludentes, tanto no que se refere a formas de governo quanto de *accountability* [prestação de contas públicas].

Para que seja efetivo, o RI deve dispor de plasticidade suficiente para oferecer barreiras amplas – ou precisamente singulares – de modo a permitir a realização de privilégio para uns, em detrimento de outros, em toda sua ampla diversidade.

O conceito de "racismo institucional" guarda relação com o conceito de "vulnerabilidade programática"[...]. Para Ayres (2003, p. 125), o conceito de "vulnerabilidade" abrange

O conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau e modo de exposição a uma dada situação e, de modo indissociável, ao menor ou maior acesso a recursos adequados para se proteger tanto do agravo quanto de suas consequências indesejáveis.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. Saúde e sociedade, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf. Acesso em: 7 maio 2020.

Não escreva no livro.

- **1.** Identifique formas de violência que ocorrem à sua volta cotidianamente, em casa, na rua e nas instituições, seja com pessoas, grupos, seja com o meio ambiente. Depois:
 - a) reflita sobre as respectivas causas, quem são as maiores vítimas e como essa violência afeta a relação entre as pessoas;
 - b) debata com os colegas possíveis medidas para combater as diferentes formas de violência.
- **2.** Faça uma pesquisa sobre as vulnerabilidades e os problemas que atingem com mais frequência a população negra, incluindo os jovens negros, como consequência do racismo institucional em nosso país.
- 3. Você conhece algum programa de saúde pública voltado ao atendimento de saúde física, psicológica e emocional dos jovens? Na sua opinião, qual a importância da existência de políticas públicas de atenção à saúde voltadas para as especificidades dos grupos vulneráveis da população, incluindo os jovens? Debata com os colegas.

–Mediação sugerida– **Filosofia**

HISTÓRIA E VALORES

Dissemos que o sistema moral de cada grupo social é elaborado ao longo do tempo e espaço tendo como fonte os valores reconhecidos por uma sociedade.

Em um primeiro momento, esses valores são adquiridos pelos indivíduos como uma herança cultural. Cada pessoa assimila, desde a infância, as noções do que é bom e desejável, assim como do que é ruim, desaconselhável ou repugnante. De acordo com esses valores, passará a julgar como bom ou mau seu próprio comportamento e o dos outros.

No entanto, é importante notar que, apesar desse caráter social, a moral tem também dimensões pessoais. Ou seja, embora herdemos um conjunto estabelecido de normas morais, somos capazes, ao longo da vida, de refletir sobre elas, aceitá-las conscientemente ou rejeitá-las.

Por isso, dissemos anteriormente, na comparação entre normas morais e normas jurídicas, que o comportamento moral se caracteriza essencialmente pelas escolhas do indivíduo compartilhadas socialmente. Isso significa que a liberdade é a base, a condição de possibilidade da conduta verdadeiramente moral.

Em seu relacionamento com a sociedade, o indivíduo pode reafirmar e consolidar a moralidade existente. Contudo, pode também negá-la, contribuindo, dessa forma, para a transformação desses valores. Assim, podemos caracterizar essa relação entre sociedade e indivíduo como **dialética**, ou seja, de mútua influência entre dois polos.

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

Dialética: nesse contexto, conflito, contradição que produz movimento de transformação.



Mulheres marcham na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, em 1970, em comemoração ao 50º aniversário do Sufrágio das Mulheres no país. Na faixa em inglês, lê-se "Mulheres do mundo unam-se!".

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

Escolha moral e conflito ético

As condutas dos indivíduos podem variar entre dois extremos – o do consentimento e o da negação da moral vigente –, constituindo o que podemos chamar escolhas morais.

Na escolha moral, estão em jogo tanto fatores objetivos como subjetivos. Os fatores objetivos relacionam-se a costumes e normas já estabelecidos, bem como à educação e à cultura em geral. Os fatores subjetivos, por sua vez, estão ligados à ideia de liberdade e de responsabilidade pessoal.

Uma primeira possibilidade de escolha é a da ação moralmente boa ou correta, que ocorre quando o indivíduo assume conscientemente uma norma moral e a cumpre, reconhecendo-a como legítima. É o caso, por exemplo, de alguém que trata as pessoas de maneira respeitosa, porque entende que todos merecem respeito.

Em oposição a essa opção está a ação moralmente má ou incorreta, ou seja, aquela que contraria determinada norma moral sem, contudo, contestá-la como norma universal. É como se o indivíduo abrisse uma exceção para agir contra a norma. Por exemplo, uma pessoa fala mal de outra por algum motivo banal, embora reconheça que não gostaria de ser mal falada por outras pessoas.

Outra possibilidade ocorre quando o indivíduo recusa conscientemente uma norma moral por entendê-la inadequada ou ilegítima. Essa situação se caracteriza como um **conflito ético**, que aponta para uma ruptura com a moral vigente. Foi o caso, por exemplo, das mulheres que, na década de 1960, passaram a usar saias com um comprimento bem menor do que o considerado adequado pela sociedade daquele tempo – acima do joelho, as chamadas minissaias –, confrontando a mentalidade vigente quanto ao grau "permitido" de exposição pública do corpo feminino.

Revolução da mulher

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

Na história de diversas sociedades, são abundantes os exemplos de normas morais e jurídicas que proibiam as mulheres de estudar, sair de casa, escolher o marido, participar das decisões políticas, adquirir patrimônio em nome próprio etc. Desse modo, a maioria das mulheres foi subjugada e quase todos os espaços de poder foram (e ainda são) ocupados por homens.

Sociologia

No mundo ocidental, as conquistas sociais femininas ganharam força, sobretudo, a partir do século XIX. Tais lutas constituíram o movimento feminista, que reivindica igualdade de direitos respeitando as diferenças entre os sexos.

As lutas feministas incluíam reivindicações como direito ao voto político, direito de ser eleita para cargos públicos, acesso igualitário à educação, equidade salarial entre homens e mulheres, fim da violência doméstica e sexual.

Muitas dessas lutas mudaram o panorama ocidental do século passado a tal ponto que o filósofo e jurista italiano Norberto Bobbio (1909-2004) chegou a dizer que a grande transformação do século XX foi a revolução da mulher. Vejamos, agora, alguns exemplos dessas conquistas no Brasil:

- direito ao voto (1932);
- comercialização da pílula anticoncepcional a partir da década de 1960;
- Lei Maria da Penha (2006) e a lei do feminicídio (2015).

-Mediação sugerida-Filosofia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

Lélia Gonzalez, na década de 1980, Rio de Janeiro (RJ). A antropóloga e filósofa brasileira dedicou a carreira à pesquisa sobre relações de gênero e etnia.



Mediação sugerida-Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

O músico estadunidense limi Hendrix no Festival de Woodstock, em Nova York, nos Estados Unidos, em 1969. Hendrix é considerado um dos maiores guitarristas da história do rock.

Rock: uma revolução dos costumes

A palavra "rock" é a abreviação de rock and roll (ou rock'n'roll), que, em inglês, significa balancar e rolar. Esse gênero musical surgiu nos anos 1950, nos Estados Unidos e na Inglaterra, de onde saíram figuras e grupos lendários como Beatles, Rolling Stones, Elvis Presley, Bob Dylan e Jimi Hendrix.

O rock tem no ritmo uma de suas principais marcas. Costuma ser caracterizado pelo uso de instrumentos como guitarra e baixo elétricos, teclado e bateria. Influenciado sobretudo pelo blues, jazz e country music, o rock geralmente é marcado por uma batida intensa e vibrante.

Do ponto de vista sociológico, o rock não se resume a uma estrutura de sons musicais. Ele se manifestou por um conjunto de atitudes que canalizou os anseios de liberdade de uma juventude reprimida sexual e moralmente. Foi a expressão musical de uma revolução nos comportamentos, que descontraiu modos de falar, vestir, relacionar-se, enfim, modos de ser.

O surgimento e a popularização do *rock* nas décadas de 1950 e 1960 coincidiram com as independências de muitos países da África e da Ásia. O rock representou uma descolonização da juventude que ousava romper lacos de subordinação e obediência a diversas formas de autoridade (famílias tradicionais, escolas autoritárias, trabalhos formais e burocráticos).

Os grandes shows e festivais de rock nas décadas de 1960 e 1970 se tornaram megaproduções nas quais os artistas realizam performances que buscam expressar sentimentos, comportamentos, estilos, modos de viver. É um exemplo do paradoxo ideológico inerente a esse gênero: comercial e massificado em sua produção e distribuição, mas transgressor e singular em suas origens e motivações. Leia a seguir sobre as transformações culturais promovidas pelos jovens da década de 1960 no mundo ocidental, que modificaram os costumes e influenciaram gerações posteriores:

> Os escritos sobre a geração de jovens dos anos de 1960 têm se caracterizado, desde então, por apontar a profunda mutação cultural produzida pelos diversos movimentos daquele momento, ao mesmo tempo em que acentuam os efeitos dessas mudanças sobre as gerações seguintes. Essas gerações seriam herdeiras das mudanças advindas com os movimentos sociais daqueles anos, que prosseguem, em parte, nos anos de 1970: as transformações da imagem da mulher, com o feminismo; a liberação sexual; as modificações na estrutura da família; a entronização do modo jovem de ser como estilo de vida; a flexibilização das hierarquias e da autoridade; a construção de novas relações entre o adulto e o jovem e o adulto e a criança; a criação de um novo imaginário da fraternidade; a introdução do "novo" na política; a emergência das questões ecológicas como se fossem também políticas, para ficar com algumas das referências mais destacadas.

Os movimentos dos anos de 1960, seja na sua expressão mais propriamente política, seja na contracultural, ou mesmo nos modos em que combinaram essas expressividades, tiveram como traco característico a transgressão de padrões de valores estabelecidos. Transgressão não no sentido de uma pura negatividade, ou de uma negação absoluta dos limites estabelecidos, mas de um movimento que os atravessa afirmando novos limites. Em outros termos, um movimento que é de negação de valores estabelecidos mas que na sua face positiva se lança no risco da afirmação de novos valores.

CARDOSO, Irene. A geração dos anos 60: o peso de uma herança. Tempo social, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200005>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Inteligível: que pode ser apreendido pelo intelec-

to, por oposição a sensí-

vel. isto é, que pode ser

percebido pelos sentidos.

ÉTICA NA HISTÓRIA

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Vejamos agora algumas reflexões éticas que se destacaram ao longo da história da filosofia ocidental. Para isso, destacaremos as concepções de Platão e Aristóteles, na Antiguidade; de Santo Agostinho, na Idade Média; de Immanuel Kant, na Idade Moderna e de um conjunto de pensadores do período contemporâneo.

Grécia Antiga: ética racionalista

CE1 (EM13CHS101. EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501. EM13CHS502, EM13CHS504).

A preocupação com os problemas éticos na Grécia Antiga teve início de forma mais sistematizada na época de Sócrates (469-399 a.C.), filósofo também conhecido como "o pai da moral". Para ele, o ser humano é essencialmente razão. É na razão, portanto, que devem ser fundamentados as normas e os costumes morais. Por isso, dizemos que a ética socrática e de seus seguidores é racionalista. Assim, o indivíduo que age conforme a razão age corretamente.

Ética do bem comum de Platão

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Platão (428-347 a.C.) desenvolveu o racionalismo ético iniciado por Sócrates, aprofundando a diferença entre corpo e alma. Argumentava que o corpo, por ser a sede de desejos e paixões, muitas vezes desvia o indivíduo do caminho para o bem. Assim, defendeu a necessidade de uma depuração do mundo material para alcançar a ideia de bem.

Para Platão, a realidade tem duas dimensões: o mundo material ou sensível, de um lado, e o mundo das ideias ou inteligível, de outro lado. O mundo material ou sensível – aquele que percebemos pelos cinco sentidos – é enganoso ou ilusório. Nele tudo é instável, portanto, por meio dele, não pode haver felicidade. Já o mundo das ideias é permanente e perfeito. Por isso, o filósofo dizia que é necessário abandonar as ilusões dos sentidos avançando progressivamente em direção ao mundo das ideias, até alcançar o conhecimento supremo da realidade, correspondente à ideia do bem.

Entretanto, para Platão, o ser humano não consegue caminhar em busca da perfeição agindo sozinho. Necessita, assim, da sociedade, da pólis (cidade-Estado grega). No plano ético, o indivíduo bom é também o bom cidadão.

Platão considerava a política a mais nobre de todas as ciências e atividades, por ter como objeto a pólis; logo, a vida de todos os seus habitantes. Assim, idealizou a

construção de uma sociedade justa, isto é, aquela que promovesse o bem de todos (o bem comum):

[...] ao fundarmos a cidade, não tínhamos em vista tornar uma única classe eminentemente feliz, mas, tanto quanto possível, toda a cidade. De fato, pensávamos que só numa cidade assim encontraríamos a justiça e na cidade pior constituída, a injustiça [...]. Agora julgamos modelar a cidade feliz, não pondo à parte um pequeno número dos seus habitantes para torná-los felizes, mas considerando-a como um todo [...]

PLATÃO. A República. São Paulo: Nova Cultural, 2004. p. 115-116.

Busto de Platão em mármore produzido entre os séculos IV e I a.C. Nascido em Atenas, Platão foi discípulo de Sócrates, a quem considerava o mais sábio e o mais justo dos homens. Depois da morte de seu mestre, Platão fundou sua própria escola filosófica, a Academia, nos jardins construídos por seu amigo Academus.

Ética do equilíbrio de Aristóteles

Aristóteles também desenvolveu uma reflexão ética racionalista, mas sem o dualismo corpo-alma, mundo sensível-mundo inteligível platônico. Segundo a ética aristotélica, o ser humano só alcançaria seu fim e bem supremo (a felicidade) se agisse conforme sua virtude ou característica essencial, que é a razão. Assim, a pessoa que se desenvolve no plano teórico, contemplativo, pode compreender a essência da felicidade e, de forma consciente, guiar sua conduta.

Isso, porém, no contexto histórico da Grécia Antiga, seria privilégio de uma minoria. Segundo o filósofo, a pessoa comum, aquela que não pode se dedicar à atividade teórica, aprenderia a agir corretamente pelo hábito, isto é, por meio da prática constante e reiterada de ações virtuosas. E o que seria a **virtude**? Em sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles explica:

A excelência moral [virtude moral], então, é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meiotermo determinado pela razão. Trata-se de um estado intermediário, porque nas várias formas de deficiência moral há falta ou excesso do que é conveniente tanto nas emoções quanto nas ações, enquanto a excelência moral encontra e prefere o meio-termo.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Brasília: UnB, 1985. p. 42.

A coragem, por exemplo, seria uma virtude situada entre a covardia (a deficiência) e a temeridade (o excesso). Assim, o filósofo propôs uma **ética do meio-termo**, na qual a virtude consistiria em procurar o ponto de equilíbrio entre o excesso e a deficiência.

Entretanto, observe que esse ponto de equilíbrio não é fixo, isto é, não pode ser estabelecido de antemão, pois varia de acordo com a circunstância ou ocasião (onde, quando, quanto, com quem, com o quê, como etc.). Por exemplo: não é exatamente coragem reagir a um assalto à mão armada; ou seja, não é esse tipo de atitude que garante a excelência moral de uma pessoa. Como explicou Aristóteles:

[...] tanto o medo como a confiança, o apetite, a ira, a compaixão e em geral o prazer e a dor, podem ser sentidos em excesso ou em grau insuficiente; e, num caso como no outro, isso é um mal. Mas senti-los na ocasião apropriada, com referência aos objetos apropriados, para com as pessoas apropriadas, pelo motivo e da maneira conveniente, nisso consistem o meio-termo e a excelência característicos da virtude.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Brasília: UnB, 1985. p. 273.

Também é importante notar que, tanto em Platão como em Aristóteles, a ética estava vinculada à vida política. Aristóteles refere-se mesmo à política como um meio da ética, pois, sendo o ser humano, por natureza, um ser sociopolítico, necessitaria da vida em comum para alcançar a felicidade como plenitude de seu bem-estar.

A Escola de Atenas, de Rafael, 1509. Afresco (detalhe). Nascido em Estagira, na Macedônia, Aristóteles foi, ao lado de Platão e Sócrates, um dos mais expressivos filósofos gregos da Antiguidade. Há informações de que teria escrito mais de uma centena de obras sobre os mais variados temas, das quais restam apenas 47, embora nem todas de autenticidade comprovada.

A ética e a busca da felicidade

Muitos filósofos da Antiguidade costumavam pensar a ética e o tema da felicidade de maneira conjunta. A ética trata de um universo de questões ligadas ao dever, isto é, como devemos agir em geral ou em relação a problemas específicos. Os meios de alcançar uma vida feliz e quais ações deveriam guiar esse caminho eram, para esses filósofos, os objetivos de suas investigações. Assim, o tema da ética e o da felicidade muitas vezes se confundem. Depois do Período Clássico grego, o epicurismo e o estoicismo desenvolveram uma ética baseada na busca da paz interior e do autocontrole individual, fora dos contornos da vida política, como você pode acompanhar a seguir.

Epicuro: o caminho do prazer

Tanto Platão como Aristóteles, por caminhos diversos, valorizavam muito o papel do intelecto para obter uma vida feliz. Epicuro (341-271 a.C.), por sua vez, recomendava o caminho do **prazer**. Para o filósofo, felicidade é o prazer resultante da satisfação dos desejos, já que tudo no mundo é matéria, o que possibilita aos seres humanos ter sensações, inclusive de felicidade. Com base nessa visão sensualista (baseada nas sensações), Epicuro dirá que todos os seres buscam o prazer e fogem da dor, e que, para sermos felizes, devemos gerar, primeiramente, as condições materiais e psicológicas que nos permitam experimentar o prazer na vida.

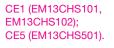
O sofrimento poderia ser evitado, segundo o filósofo, se as pessoas compreendessem que o Universo inteiro é constituído de matéria, inclusive a alma humana. Veriam que tudo o que acontece pode ser explicado pelo movimento aleatório dos átomos, que produz forças cegas e indiferentes ao destino humano. Aqui, Epicuro segue a teoria atomista e mecanicista de outro filósofo grego, Demócrito (460-370 a.C). Mediante essa compreensão materialista do Universo e do ser humano, Epicuro sustentava que as pessoas também se livrariam de outro grande fator de angústia e infelicidade: o medo da morte.

Acostuma-te à ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo bem e todo mal residem nas sensações, e a morte é justamente a privação das sensações. A consciência clara de que a morte não significa nada para nós proporciona a fruição da vida efêmera, sem querer acrescentar-lhe tempo infinito e eliminando o desejo de imortalidade. [...] quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos.

EPICURO. Carta sobre a felicidade [a Meneceu]. São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 27-28.

Epicuro também dizia que quem espera muito sempre corre o risco de se decepcionar. Por isso, ele recomendava que as pessoas eliminassem todos os desejos desnecessários e se permitissem apenas os naturais e necessários, mesmo assim com moderação.

> Parnassus, de Andrea Mantegna, 1497. Têmpera e ouro sobre tela, 159 cm imes 192 cm. Nessa obra renascentista o artista representou a beleza física da deusa Vênus (em cima do arco de rocha) ao lado do deus Marte e do deus Antero (menino) que simboliza o amor celestial.



Atomista: relativo ao atomismo, doutrina filosófica segundo a gual toda matéria é formada por átomos (partículas minúsculas, eternas e indivisíveis).

Mecanicista: relativo ao mecanicismo, conceito filosófico de que algo funciona de forma mecânica, isto é, como uma máguina, obedecendo a relações de causa e efeito.



Como nem todos os prazeres contribuem para uma vida feliz, o filósofo recomendava agir com prudência racional e avaliar a ação de cada um deles. Se fizermos uma comparação entre os prazeres, conforme assinalou o filósofo, alguns são mais duradouros e encantam o espírito, como a boa conversação, o gosto pelas artes e a audição de música. Já outros, movidos pela explosão das paixões, são muito intensos e imediatos, mas perdem sua força com o passar do tempo. Com esse discernimento conquistamos a **autarquia**, isto é, o governo da própria vida, sem depender de elementos externos. Pela autarquia, ascenderíamos à **ataraxia**, palavra de origem grega que designa o estado de imperturbabilidade da alma caracterizado pela indiferença total ao que ocorre no mundo. Esse seria o objetivo último para alcançar a felicidade segundo os **epicuristas**.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Estoicos: amor ao destino

Outra perspectiva no caminho da felicidade foi criada pelos estoicos, dando origem à corrente filosófica antiga conhecida como **estoicismo**. Essa palavra deriva do grego *stoá*, que quer dizer pórtico ou galeria de colunas. Trata-se de uma referência ao local onde o primeiro filósofo dessa corrente, Zenão de Cício (c. 335-264 a.C.), reunia os alunos e administrava suas aulas. Para o estoico, é feliz aquele que vive de acordo com a **ordem cósmica**, aceitando e amando o próprio destino nela inscrito. Como se explica essa ideia e qual é precisamente o método estoico para a condução de uma vida boa e feliz?

O primeiro passo é entender a física ou cosmologia estoica. O estoicismo concebe o Universo como *kósmos*, isto é, Universo ordenado e harmonioso, composto de um princípio passivo (a matéria) e de um princípio ativo, racional, inteligente (o chamado *logos*), que permeia, anima e conecta todas as suas partes. Esse princípio ativo ou essa inteligência universal regeria toda a realidade. Assim, tudo é necessário, ou seja, não pode ser diferente do que é, pois, no *kósmos*, todos os eventos estão organicamente predeterminados. Por essa razão, tudo o que acontece deve ser bom, pois é animado pelo bem contido nos princípios racionais que governam o Universo.

Com base nessa cosmologia, os estoicos entendiam que é impossível sermos felizes se acreditarmos que felicidade é ter tudo o que desejamos. Basta que fracassemos em alcançar um desejo e nos tornamos infelizes. A paixão (pathos, em grego), segundo os estoicos, é o resultado do uso inadequado da razão, enquanto a virtude consiste na ação que se desenvolve conforme a razão (ou seja, conforme a natureza, pois a natureza é logos, razão). Assim, dominar as paixões é o objetivo principal da ética estoica.

O sábio, portanto, seria aquele que pensa corretamente, de acordo com as exigências da razão universal (ou seja, conforme a natureza), controla seus pensamentos e evita as ilusões das paixões. Desse modo, atinge a **apatia** (eliminação de paixões) e a **ataraxia** (imperturbabilidade da alma). O domínio sobre os pensamentos e as paixões seria a via negativa para atingir a felicidade. Diz-se "negativa" porque se dá pela negação das paixões, pela negação das causas da infelicidade. Há, contudo, um percurso positivo, o do *amor fati*, expressão latina que significa amor aos fatos, aos acontecimentos, como o próprio destino. Os estoicos recomendam a compreensão de ser parte da totalidade e o **amor por seu destino** (*amor fati*), somente assim é possível ser feliz.

Idade Média: ética cristã

Durante o período medieval, o poder político, administrativo, econômico e cultural na Europa Ocidental estava fragmentado entre autoridades, como os reis, os senhores feudais, os membros do alto clero e os administradores das cidades autônomas. Nesse contexto, o cristianismo ganhou cada vez mais adeptos e a Igreja se consolidou como uma poderosa instituição, difundindo a fé cristã e seus valores morais.

O clero lutava para eliminar os costumes pagãos que se chocavam com a moralidade cristã. Entre os pecados condenados e sujeitos a severas penitências, estavam o assassinato, os pecados sexuais (como a poligamia, o concubinato e o incesto) e as práticas mágicas (como a feitiçaria e a adivinhação).

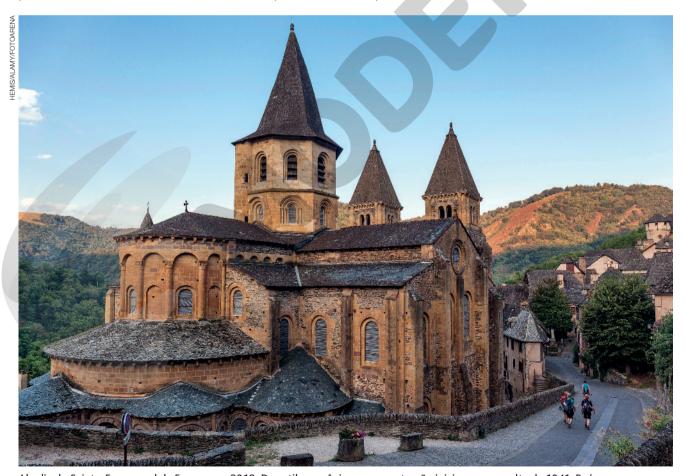
A evangelização promovida pela Igreja foi um processo lento e progressivo, que enfrentou a resistência de diversos povos. Além disso, com frequência, as populações convertidas retornavam ao **paganismo**, pois a moral e os costumes cristãos muitas vezes lhes pareciam destituídos de sentido em relação a seus costumes tradicionais.

Entretanto, aos poucos, o poder da Igreja foi se consolidando e influenciando a constituição dos valores, dos costumes e da produção cultural da Idade Média. O quadro intelectual se configurou de tal forma que a fé cristã se tornou o pressuposto (isto é, o antecedente necessário) de toda vida espiritual. Isso marcou exponencialmente o pensamento filosófico, artístico e literário produzido nesse período.

-Mediação sugerida-**História**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Paganismo: proveniente do latim pagus, significa "campo", "área rural". O habitante do pagus recebia o nome de paganus, ou seja, camponês. Como o cristianismo penetrou primeiro nas cidades romanas, em razão dos esforços de pregação de bispos e monges, o campo, mais isolado - por isso, menos permeável à conversão –, passou a ser associado ao local do não cristão, ou seja, do pagão.



Abadia de Sainte-Foy, no sul da França, em 2018. De estilo românico, sua construção iniciou-se por volta de 1041. Reúne um grande tesouro em relíquias (objetos de santos ou partes de seus corpos) e obras de arte. Como instituição mais rica e influente da Idade Média, a Igreja Católica – por meio de seus altos mandatários – financiou e inspirou grande parte da produção artística e cultural desse período.

–Mediação sugerida– História Filosofia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Ética do livre-arbítrio

O que diferencia radicalmente a ética cristã da ética grega são dois pontos:

- abandono da visão mundana a ética cristã deixa de lado a ideia de que o fim último da vida humana está neste mundo. Com isso, centrou a busca da perfeição moral no amor a Deus;
- emergência da subjetividade a ética cristã tratou a moral do ponto de vista estritamente pessoal, isto é, como uma relação entre cada indivíduo e Deus, isolando-o de sua condição social e atribuindo à subjetividade uma importância até então desconhecida.

Os filósofos medievais herdaram alguns elementos da tradição filosófica grega, reconfigurando-os no interior de uma ética cristã. No século XIII, por exemplo, Santo Tomás de Aquino (1225-1274) recuperou da ética aristotélica a ideia de **felicidade** como fim último do ser humano, mas cristianizou essa noção ao identificar Deus como a fonte dessa felicidade.

Já Santo Agostinho (354-430) tentou explicar como pode existir o mal se tudo vem de Deus – e Deus é bondade infinita. Para isso, o filósofo introduziu a ideia de liberdade como **livre-arbítrio**, isto é, a noção de que cada indivíduo tem a possibilidade de escolher como agir, de acordo com a própria vontade. Portanto, pode optar livremente por aproximar-se de Deus ou por afastar-se dele. O afastamento de Deus seria o mal, de acordo com Agostinho.

O conceito de liberdade como livre-arbítrio esvaziou a noção grega de liberdade como possibilidade de realização plena dos indivíduos em seu meio social. Em outras palavras, diminuiu a importância da dimensão social da liberdade, e esta passou a ter um caráter mais pessoal e individualista.



Os sete pecados capitais: ganância, de Jacques de Backer, c. 1595. Óleo sobre tela, 1,19 m \times 1,48 m. Para o catolicismo, os sete vícios principais do ser humano são soberba (ou vaidade), ganância (ou avareza), luxúria, ira, gula, inveja e preguiça.

Idade Moderna: ética antropocêntrica CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Mediação sugerida História **Filosofia**

O Iluminismo foi um movimento intelectual iniciado na França que se difundiu pela Europa no decorrer do século XVIII. Ele abrangia a filosofia, as artes, as ciências, a política e o direito. Seu nome faz referência à representação do conhecimento como um feixe de luz, em contraposição às trevas, que representariam a ignorância e a superstição. Entre os séculos XVII e XVIII, o termo "luz natural" era usado para designar a capacidade humana de pensar de maneira autônoma.

O papel do indivíduo letrado, segundo os iluministas, era investigar e discutir os limites do poder, dos costumes e da natureza para libertar a humanidade do obscurantismo e dos laços feudais. O objetivo principal era transformar a sociedade, para que a razão norteasse a educação, as instituições políticas e os costumes. Os filósofos iluministas passaram a defender a ideia de que a moral deve ser fundamentada não mais em valores religiosos, e sim naqueles oriundos da compreensão do que é a natureza humana.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); A circulação de ideias e a esfera pública CE5 (EM13CHS501).

Os iluministas, embora tenham defendido alguns princípios comuns, não formavam uma escola de pensamento. Muitos dos pensadores que hoje consideramos iluministas defendiam pontos de vista diferentes sobre determinados assuntos.

No século XVIII, os cafés e os restaurantes passaram a dividir espaço com os já existentes salões aristocráticos, os clubes de encontro, as oficinas e as praças públicas. Nesses locais, a leitura de textos alimentava o debate e a troca de ideias e opiniões. Essa experiência resultou no estabelecimento de uma esfera pública de discussão, na qual as pessoas podiam manifestar suas opiniões sobre os mais variados assuntos, sem a necessidade de submeter seu ponto de vista à aprovação da Igreja ou do Estado.

No salão de Madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier, 1755. Óleo sobre tela, $129.5 \text{ cm} \times 196 \text{ cm}$. A obra retrata a primeira leitura da peça Órfão da China, tragédia escrita pelo filósofo iluminista Voltaire.



Entretanto, na França, até meados do século XVIII, não havia esse movimento contínuo de ideias. Na sociedade do Antigo Regime, as publicações só circulavam com a autorização do rei, concedida por meio de um corpo de funcionários censores. Entre os critérios que podiam impedir a circulação de uma obra, estava o questionamento dos dogmas da Igreja.

Para fugir do controle do Estado ou da Igreja, editores e livreiros organizavam-se em comunidades, imprimiam livros clandestinamente ou no exterior e os vendiam ilegalmente. Por esse meio, circulavam desde obras que criticavam a moral vigente, como os romances do francês Marquês de Sade (1740-1814), até livros de filósofos iluministas, como Voltaire e Jean-Jacques Rousseau, entre outros.

Mediação sugerida— Filosofia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Ética do dever de Kant

A reflexão iluminista mais expressiva sobre a racionalidade humana foi formulada pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). Para ele, as normas morais têm sua origem na razão. Em suas obras *Crítica da razão prática e Fundamentação da metafísica dos costumes*, o filósofo caracteriza a razão humana como legisladora e capaz de elaborar normas universais. Esse seria um predicado universal dos seres humanos, isto é, uma qualidade comum a todos.

Kant também entendia que as normas morais devem ser obedecidas como deveres; mas a noção kantiana de **dever** é muito particular, pois confunde-se com a própria noção de **liberdade**. Isso ocorre porque, em seu pensamento, o indivíduo que obedece a uma norma moral atende àquilo que a **razão**, no uso de sua liberdade, determinou como correto. Dessa forma, a sujeição à norma moral é algo que ocorre voluntariamente a partir do reconhecimento de sua legalidade, conferida pelos próprios indivíduos racionais.

Kant reforça essa ideia ao dizer que um ato só pode ser considerado moral quando praticado de forma consciente, autônoma e por dever. Com isso, acentua o reconhecimento do dever como uma expressão da racionalidade humana, única fonte legítima da moralidade. Ao formular o conceito de **imperativo categórico**, Kant afirmava que as ações humanas devem ser guiadas pela busca da moralidade e, ao mesmo tempo, pelo princípio da sua universalidade. Em outras palavras, nossas ações deveriam ser tais que pudessem ser universalizadas, ou seja, realizadas por todos os outros indivíduos sem prejuízo para a coletividade.

Por exemplo, jogar lixo no chão pode se tornar uma prática universal? Imagine todo mundo jogando seus resíduos na rua ou em qualquer lugar o tempo todo. Não seria o caos? Seria. Portanto, não se deve jogar lixo na rua. Quando uma ação não pode ser universalizada, não é moralmente correta. Vejamos como Kant se expressa a esse respeito:

Se prestarmos atenção ao que se passa em nós mesmos sempre que transgredimos qualquer dever, descobriremos que na realidade não queremos que a nossa máxima se torne lei universal, porque isso nos é impossível; o contrário dela é que deve universalmente continuar a ser lei; nós tomamos apenas a liberdade de abrir nela uma exceção para nós.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 63. (Textos Filosóficos).

Contudo, por que realizamos atos contrários ao dever, logo, contrários à razão? Kant dirá que é porque nossa vontade é também afetada pelas inclinações – que são os desejos, as paixões, os medos –, e não apenas pela razão. Por isso, ele afirma que devemos educar a vontade para alcançar a **boa vontade**, que seria aquela guiada unicamente pela razão.

Foco na imagem

Em resumo, a ética kantiana é uma **ética formal** ou **formalista**, pois postula o dever como norma universal, sem discutir sobre a condição individual e concreta de cada pessoa diante desse dever. Enfim, Kant nos dá a forma geral da ação moralmente correta (o imperativo categórico), mas não diz nada acerca de seu conteúdo, não diz o que devemos fazer em situações específicas.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106);

CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS605). Não escreva no livro.



Os chamados Direitos Humanos sintetizam os valores considerados fundamentais pelas sociedades ocidentais contemporâneas – pelo menos em teoria, como parece querer dizer a charge do artista brasileiro Angeli, publicada na *Folha de S.Paulo*, em 11 dez. 1998.

A Declaração dos Direitos Humanos, do século XVIII, expressa que "todos os homens são iguais perante a lei". Declara também que devem ser garantidas ao ser humano as liberdades de expressão, de reunião e de pensamento. Com base nisso, identifique o que causa o efeito irônico na charge acima. Relacione sua resposta à filosofia moral de Kant.

Idade Contemporânea: ética do indivíduo concreto

A reflexão ética desde o século XIX desdobrou-se em uma série de concepções distintas acerca do que sejam a moral e seus alicerces. Em comum, essas concepções apresentaram a recusa de uma fundamentação exterior, transcendental para a moralidade, centrando no indivíduo concreto a origem dos valores e das normas morais. Um dos primeiros passos na formulação de uma ética nesse sentido foi dado pelo filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831) em sua crítica ao formalismo de Kant.

▼ Fundamentação histórico-social da moral CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Como diversos autores contemporâneos, Hegel questionou o formalismo da ética kantiana. Para ele, ao não levar em consideração a história e a relação do indivíduo com a sociedade, a ética de Kant não apreende os conflitos reais existentes nas decisões morais. Kant teria considerado a moral apenas uma questão pessoal,

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

-Mediação sugerida-História Filosofia íntima e subjetiva, na qual o sujeito deve se decidir entre suas inclinações (desejos, medos etc.) e sua razão.

De acordo com Hegel, a moralidade assume conteúdos diferenciados ao longo da história das sociedades, e a vontade individual seria apenas um dos elementos da conformação moral de uma sociedade em seu conjunto. A moral seria o resultado do relacionamento do indivíduo com o conjunto social e, em cada momento histórico, a moral se manifestaria tanto nos códigos normativos como, implicitamente, na cultura e nas instituições sociais. Desse modo, Hegel vinculou a ética à história e à sociedade.



Doaa Elghobashy e Randa Radwan, atletas representantes da seleção feminina de vôlei de praia do Egito, em uma partida do Campeonato Mundial de Vôlei de Praia, em Hamburgo, na Alemanha, em 2019.

Em um desdobramento materialista das ideias de Hegel, o filósofo Karl Marx concebeu a moral como uma produção social que atende a determinadas demandas concretas da sociedade. Como estas se transformam ao longo da história, transformam-se também os indivíduos e as moralidades que estes definem para regulá-las. Isso quer dizer que a moral é uma **forma de consciência** própria a cada momento do desenvolvimento da **existência social**. Assim, os valores que norteiam as normas morais derivam das experiências sociais; portanto, não são universais e absolutos para todos os indivíduos e para todos os tempos.

Por exemplo, um valor destacado da modernidade é o de liberdade. O filósofo argumenta que, apesar de ser considerada um valor universal, a liberdade teve interpretações diferenciadas ao longo da história. Ou seja, quando valorizavam a liberdade, as sociedades de distintas épocas e lugares não tiveram em mente exatamente o mesmo conceito.

O sentido de liberdade forjado desde o século XVIII – ser livre é poder fazer tudo o que se quer e que não prejudique os direitos dos outros – parte do princípio de que todos devem ser considerados iguais perante a lei, mas isso não leva em consideração as diferenças entre os diversos grupos sociais que conformam uma sociedade. Desse modo, ignorando as relações sociais e as condições concretas de existência, a concepção moral de liberdade do mundo contemporâneo deu origem a **indivíduos isolados** (mônadas sociais) formados por e para uma sociabilidade baseada na competitividade e na concorrência como valores.

É assim que a moral se constitui, para Marx, em uma das formas assumidas pela ideologia dominante de uma sociedade, pois difunde os valores considerados necessários à manutenção das relações sociais.

Ética utilitarista de Bentham e Stuart Mill

Outra corrente que se opôs à ética do dever de Kant e seu formalismo surgiu na Inglaterra, no século XIX, no contexto da tradição empirista e liberal desse país. Trata-se do **utilitarismo**, proposto primeiramente pelo filósofo britânico Jeremy Bentham (1748-1832) e desenvolvido depois pelo filósofo e economista, também britânico, John Stuart Mill (1806-1873). Eles sustentavam que a ação ética está assentada em situações concretas, nas quais o indivíduo deve decidir sobre seu agir tomando por base o princípio de utilidade:

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação segundo a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo, ou, o que é a mesma coisa em outros termos, segundo a tendência a promover ou a comprometer a referida felicidade. Digo qualquer ação, com o que tenciono dizer que isto vale não somente para qualquer ação de um indivíduo particular, mas também de qualquer ato ou medida de governo.

> BENTHAM, Jeremy. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 4.

Isso quer dizer que **útil**, do ponto de vista da moralidade, é aquilo que traz felicidade e bem-estar ao indivíduo e à sociedade. Essa ideia se transforma em uma teoria que reformula a questão ética em torno da felicidade, convertendo-a em uma espécie de aritmética social: uma ação será tanto mais útil, ou moral, se ela buscar obter o maior grau possível de felicidade ao maior número possível de pessoas.

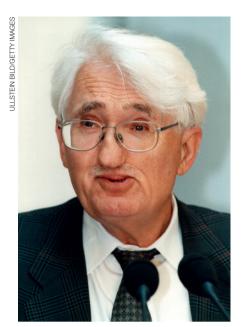
As concepções utilitaristas surgiram quando o **bem-estar econômico** começava a tornar-se um valor importante nas sociedades capitalistas. Assim, o que Bentham e Stuart Mill diziam é que não é possível ser feliz sem desfrutar, ao mesmo tempo, de certo grau básico de bem-estar material. Alegavam também que a felicidade material de poucos obtida a partir da infelicidade de muitos não é de utilidade para a sociedade, não sendo, portanto, moral. Não é possível ser feliz enquanto outros vivem na miséria e na infelicidade. Por isso, o utilitarismo propunha que o interesse pessoal de cada indivíduo – e sua maior felicidade – deve justamente obter o **bem-estar coletivo**, já que sem este não se pode ser verdadeiramente feliz.

Stuart Mill também enfatizou o valor de desenvolver, junto com a educação intelectual, certos sentimentos morais, como a solidariedade e a compaixão pelos que sofrem, pois esses sentimentos ajudariam no desenvolvimento de condutas solidárias, filantrópicas e justas.

Ética do discurso de Habermas CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Outra busca de respostas e fundamentação para uma ética contemporânea desenvolveu-se no campo da análise da linguagem. O filósofo alemão Jürgen Habermas é um dos maiores representantes dessa corrente, com sua **ética do discurso**, fundada no diálogo e no consenso entre os sujeitos.

O que se buscaria nesse diálogo é a razão que, tendo sido reconhecida pelos participantes do diálogo, serviria como fundamentação última para a ação moral. No entanto, o conceito de razão em Habermas não é o mesmo do Iluminismo. Trata-se de uma **razão comunicativa**, que não existe pronta nem acabada, mas que se



Jürgen Habermas em fotografia de 1998.

constrói a partir de uma argumentação que leva a um entendimento entre os indivíduos. É uma razão **interpessoal** e não subjetiva; é uma razão **processual** e não definitiva e acabada.

Para que essa argumentação leve a um entendimento real entre os indivíduos, é necessário que o diálogo seja livre, sem constrangimentos de qualquer ordem, e que o convencimento se dê a partir de argumentos válidos e coerentes. A ética discursiva de Habermas é, portanto, uma aposta na linguagem e na capacidade de entendimento entre as pessoas na busca de uma ética **democrática** e **não autoritária**, baseada em valores consensualmente aceitos e validados.

A grande questão que permanece em relação a essa proposta ética é quanto às condições sociopolíticas de realização de um diálogo livre e igualitário na sociedade de hoje, marcada pela desigualdade, pelo constrangimento e pela concentração de poder nas mãos de uma reduzida parcela da população.

Ética do cuidado CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Vivemos em um mundo cheio de incertezas e de contradições. O modo como estamos organizados socialmente nos leva, de maneira geral, a agir de maneira individualista e a valorizar a competitividade. Ao mesmo tempo, porém, buscamos a superação dessas ações, ansiamos por construir outras formas de relação mais cooperativas, que nos permitam compreender os outros e a nós mesmos, reciprocamente. Com o intuito de colaborar com essas reflexões foram elaborados os princípios da **ética do cuidado**.

Esse conceito foi primeiramente desenvolvido pela psicóloga e eticista estadunidense Carol Gilligan, que defendeu a ideia de que as mulheres tendem a uma percepção da ação moral distinta da percepção masculina. Enquanto os homens buscam pelo que é direito e justo em termos mais formais, abstratos e universalistas – o que ela denomina **ética da justiça** (como a ética do dever de Kant) –, as mulheres privilegiam as responsabilidades mútuas e os relacionamentos interpessoais, bem como a proteção e o cuidado das pessoas – ou seja, a ética do cuidado.

Portanto, para Gilligan, quando se estuda a moralidade humana, seria necessário incluir também as categorias que tradicionalmente costumam ser relacionadas ao uni-

verso feminino, as quais foram desvalorizadas ou ignoradas no contexto das sociedades patriarcais por milênios.

Contudo, esses atributos não seriam exclusivamente femininos. Conforme argumentam diversos defensores da ética do cuidado, os seres humanos em geral têm uma inclinação a se cuidar mutuamente. Esse impulso costuma ser observado, por exemplo, na tendência da maioria das pessoas a proteger bebês, feridos e enfermos. Em termos culturais, também é possível identificar o lugar privilegiado do cuidado e da empatia nas antigas tradições espirituais e nos saberes de diversos povos de todos os continentes, nos quais se valorizam a conectividade de tudo o que existe, a atenção com o outro e a compaixão, em vez das noções de direitos e deveres dos indivíduos.

Assim, a ética do cuidado mantém uma relação de proximidade com a **ética da reciprocidade**, cuja expressão máxima está na chamada regra de ouro, um dos mais antigos preceitos morais, presente em quase todas as culturas: "Trata os outros como gostaria de ser tratado". Ou, em sua formulação negativa: "Não trate os outros como não gostaria de ser tratado".

Carol Gilligan, escreveu, entre outras obras, Por que o patriarcado persiste?. Fotografia de 2019.



Ética ambiental CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

Os princípios da ética planetária influenciaram a elaboração da Carta da Terra, lançada no ano 2000, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se de um documento que pretende ser um código de ética planetário, capaz de orientar pessoas e povos do mundo durante o século XXI. Veja a seguir a primeira parte da Carta, que sintetiza diversos aspectos da ética do cuidado planetário.

Carta da Terra

Preâmbulo

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo se torna cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a esse propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, para com a grande comunidade da vida e para com as futuras gerações.

Terra, nosso lar

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos os seus sistemas ecológicos, de uma rica variedade de plantas e animais, de solos férteis, de águas puras e de ar limpo. O meio ambiente global, com seus recursos finitos, é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, da diversidade e da beleza da Terra é um dever sagrado.

A situação global

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma maciça extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis.

Desafios para o futuro

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. [...]

Responsabilidade universal

Para realizar essas aspirações, devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com toda a comunidade terrestre, bem como com nossa comunidade local. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações

diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. Cada um compartilha da responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. [...]

Necessitamos com urgência de uma visão compartilhada de valores básicos para proporcionar um fundamento ético à comunidade mundial emergente. [...].

A CARTA da Terra. Disponível em:

http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/cartadaterra.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE3 (EM13CHS301, EM13CHS302, EM13CHS303, EM13CHS304, EM13CHS306); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

O texto se refere a qual momento crítico da história da Terra? Você sente que pode escolher o seu futuro? Você acredita que sua escolha pode afetar o futuro do mundo? Está disposto a somar forças com o resto da humanidade? Como? Você acredita nos princípios propostos pela Carta da Terra? Por quê? Reflita sobre todas essas perguntas e discuta sua opinião e suas sugestões com os colegas.



Se cada pessoa, cidade ou país fizer a sua parte, é bem provável que o mundo melhore.

-Mediação sugerida Filosofia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS501).

John Rawls: justiça e liberdade

Na filosofia contemporânea, também encontramos autores que abordam a relação entre princípios éticos e debates políticos. O filósofo político estadunidense John Rawls (1921-2002), por exemplo, descreve a justiça como a principal virtude das instituições sociais.

As reflexões de Rawls tiveram como ponto de partida a constatação histórica de que o ser humano nunca adotou o isolamento social como forma habitual de vida. Contudo, vivendo em sociedade, a ação de um indivíduo interfere na vida de outras pessoas, provocando, consequentemente, a reação dos seus semelhantes. Em busca de solucionar esse impasse, John Rawls, concebeu um modelo de sociedade justa que, segundo ele, seria capaz de conciliar liberdade e igualdade.

Rawls sustentou a ideia de que somente haveria uma interação construtiva de condutas quando os membros da sociedade decidissem **cooperar** para obter benefícios recíprocos. Desse modo, nasceria um **novo contrato social** (acordo entre vontades) no qual indivíduos racionais e morais abririam mão de parte de sua liberdade em troca de uma **rede de proteção social**. O objetivo desse acordo voluntário seria construir um equilíbrio entre rivalidades individuais e estabilidade social.

Com esse novo contrato social, os cidadãos deveriam ser considerados iguais em direitos e deveres, ou seja, seria justo que todos tivessem igual acesso à liberdade política (direito de votar e ocupar um cargo público), liberdade de expressão e reunião, liberdade de consciência e de pensamento e liberdade individual (direito à integridade física, proteção contra opressão psicológica e contra prisões arbitrárias etc.).

No entanto, Rawls também considera justas as desigualdades sociais e econômicas que resultem no maior benefício possível para todos, sobretudo os menos favorecidos. Dessa forma, todos devem ser igualmente livres para estabelecer quais desigualdades (de riqueza ou de autoridade) são vantajosas e úteis para a preservação do interesse coletivo.

A visão igualitária e liberal de Rawls não o impedia de reconhecer que havia distinções entre as pessoas, e que as diferenças individuais não poderiam justificar desequilíbrios socioeconômicos que desrespeitem noções fundamentais de justiça consagradas nas Constituições das democracias do mundo contemporâneo, como as garantias atreladas ao direito à vida, à dignidade, à segurança, à propriedade, e também aos direitos sociais vinculados à saúde, à educação, à moradia etc.

Explorando outras fontes



Filme

O jardineiro fiel. Estados Unidos, 2005. Direção de Fernando Meirelles. Duração: 129 min. Diplomata britânico investiga a misteriosa morte de sua esposa no Quênia e acaba descobrindo pesquisas não éticas da indústria farmacêutica com a população pobre desse país. Interessante para refletir sobre questões de bioética ligadas à

desigualdade social.



Um homem acena de um ônibus em um bairro no distrito de Queens, em Nova York, que chegou a apresentar uma das maiores taxas de infecção por Covid-19 dos Estados Unidos, em 2019. Considerados uma das maiores democracias do mundo, os Estados Unidos foram profundamente impactados pela pandemia. Com um grande número de pessoas infectadas e mortas, a população do país teve de enfrentar a crise de saúde global sem ter a garantia de um sistema de saúde pública assegurado pelo Estado.

A ética da filosofia africana do ubuntu

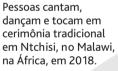
Os povos africanos de origem bantu – que vivem em países como África do Sul, Zimbábue, Moçambique, entre outros – elaboraram um sofisticado sistema filosófico conhecido pelo conceito de *ubuntu*, palavra que condensa muitos significados e princípios éticos relevantes para essas culturas. A ética de *ubuntu* é coletivista e relacional e está ligada à ideia de totalidade das forças dinâmicas que atuam no mundo, no cosmos. Acompanhe a seguir o que o educador sul-africano Lesley Le Grange diz sobre esse sistema filosófico e ético.

O que é ubuntu?

Ubuntu/Botho é um conceito derivado de provérbios (aforismos) encontrados em diversas línguas ao sul do Saara. Contudo, não é apenas um conceito linguístico, mas uma conotação normativa que incorpora como nós deveríamos nos relacionar com o outro – qual é a nossa obrigação moral para com o outro (tanto humanos quanto não humanos). Ubuntu compreende um dos elementos centrais de um ser humano. Em algumas tradições a palavra africana para ser humano é umuntu, o qual se constitui pelo seguinte: umzimba (corpo, forma, carne); umoya (respiração, ar, vida); umphefumela (sombra, espírito, alma); amandla (vitalidade, força, energia); inhliziyo (coração, centro das emoções); umqondo (cabeça, cérebro, intelecto), ulwimi (linguagem, fala) e ubuntu (humanidade) [...]. A humanidade referida aqui encontra expressão num contexto comunal ao invés do individualismo prevalente em muitas sociedades ocidentais [...].

[...] Em outras palavras, alguém se torna uma pessoa somente através das outras pessoas – "a pessoa não pode perceber seu verdadeiro eu em oposição aos outros ou mesmo em isolamento em relação a eles"[...]. Eles apontam que ubuntu significa que nossa mais profunda obrigação moral é nos tornarmos mais completamente humanos e para realizar isso, é necessário entrar mais profundamente em comunidade com os outros.

LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. *Journal of Human Ecology*, v. 49, n. 3, 2015, p. 301-308, por Leonardo da Silva Barbosa. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.





2 INIDADE

DIREITOS HUMANOS

CG1, CG2, CG7, CG9, CG10.

Os direitos humanos têm base em tradições culturais do mundo inteiro. As grandes religiões monoteístas (judaísmo, islamismo e cristianismo), em seus textos religiosos mais importantes, reconhecem que, "aos olhos de Deus, todas as pessoas são iguais". Na Grécia Antiga, os filósofos da corrente conhecida como estoicismo (ver Unidade 1) pregavam que todo ser humano tem uma "alma racional", portanto, merece ser tratado com respeito e dignidade. Na China Antiga, o pensador chinês Confúcio (551-479 a.C.) defendia que todos os seres humanos, não importando sua condição na sociedade, têm obrigações mútuas entre si e devem respeito a seus semelhantes.

No mundo ocidental moderno, os direitos humanos passaram a figurar como doutrina filosófica e jurídica articulada a partir do século XVIII, e são considerados um valor universal e indiscutível ainda hoje. Apesar disso, podemos ler nos jornais ou na internet que, diariamente, ocorrem violações aos direitos humanos em algum lugar do mundo. Por que isso acontece?

As respostas a essa questão podem ser buscadas no presente e no passado, na nossa comunidade, no país e no mundo. Como veremos nesta Unidade, elas se relacionam com um contínuo processo de conquistas e retrocessos, avanços e recuos, vitórias e derrotas.



Grafite de Panmela Castro também conhecida como Anarkia Boladona, no centro do Rio de Janeiro (RJ), em homenagem às mulheres negras, feita para a comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, em 2018. O grafite faz parte da série "Irmãs siamesas".

—Mediação sugerida— Filosofia

CE1 (EM13CHS101); CE5 EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS604).

AS BASES DA DOUTRINA DOS DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos, apesar de já terem sido pensados desde a Antiguidade, só passaram a ser considerados princípios norteadores da vida em sociedade e sistematizados juridicamente ao longo do processo de formação do liberalismo político e econômico no século XVIII. Embora atualmente sejam reconhecidos nos códigos de leis e incorporados nas Constituições de diversos países, seu alcance muitas vezes é cerceado por interesses, limitações econômicas e prioridades políticas dos grupos dominantes.

O respeito integral aos direitos humanos depende da construção de instituições políticas democráticas e inclusivas, de sistemas econômicos e sociais



que ofereçam oportunidades para todos e do processo de aprendizado da própria sociedade no decorrer do tempo. Muitas atitudes vistas como normais e naturais no passado – como a dominação das mulheres pelos homens ou o direito de os pais baterem nos filhos – hoje são consideradas inadmissíveis. Isso mostra que a sensibilidade social e a empatia se aperfeiçoam com o tempo, afetando e ampliando o entendimento dos direitos humanos.

Charge sobre direitos humanos, do cartunista brasileiro Adão Iturrusgarai, publicada em agosto de 2016. As condições socioculturais definem percursos distintos para as pessoas, embora se proclame que os direitos humanos são iguais para todos.

-Mediação sugerida— Filosofia Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502); CE6 (EM13CHS605).

Empatia e direitos humanos

Você sabe o que é empatia? Quando dizemos que uma pessoa tem empatia pelos outros, o que queremos dizer? Vejamos alguns exemplos. Quando ficamos alegres com as conquistas de alguém, sem que haja benefício direto para nós, estamos exercendo a empatia. Da mesma forma, quando ficamos tristes e nos compadecemos pelas dificuldades e pelos sofrimentos das outras pessoas, estamos nos colocando no lugar delas e sendo empáticos.

A empatia é a capacidade que temos de nos colocar no lugar dos outros e imaginar aquilo que estão sentindo, seus problemas, seus sofrimentos e suas alegrias. Por meio da empatia, conseguimos entender os outros como nossos semelhantes, em sentimentos e direitos. Segundo as pesquisas da neurociência e da psicologia evolutiva, a empatia é uma característica inata da espécie humana, graças à qual conseguimos estabelecer fortes laços com os outros, colaborar e viver em sociedade. Segundo a historiadora estadunidense Lynn Hunt:

[...] A capacidade de empatia é universal, porque está arraigada na biologia do cérebro: depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas. [...]

Normalmente, todo mundo aprende a sentir empatia desde uma tenra idade. Embora a biologia propicie uma predisposição essencial, cada cultura modela a expressão de empatia a seu modo. A empatia só se desenvolve por meio da interação social; portanto, as formas dessa interação configuram a empatia de maneiras importantes.

No século XVIII, os leitores de romances aprenderam a estender o seu alcance de empatia. Ao ler, eles sentiam empatia além de fronteiras sociais tradicionais entre os nobres e os plebeus, os senhores e os criados, os homens e as mulheres, talvez até entre os adultos e as crianças. Em consequência, passavam a ver os outros – indivíduos que não conheciam pessoalmente – como seus semelhantes, tendo os mesmos tipos de emoções internas. Sem esse processo de aprendizado, a "igualdade" talvez não tivesse um significado profundo e, em particular, nenhuma consequência política. A igualdade das almas no céu não é a mesma coisa que direitos iguais aqui na terra. Antes do século XVIII, os cristãos aceitavam prontamente a primeira sem admitir a segunda.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 39.

A empatia é uma das bases para o reconhecimento dos direitos humanos, ou seja, os direitos universais, inatos e inalienáveis que todas as pessoas têm pelo fato de serem membros da espécie humana, independentemente de características como gênero, cultura, local de nascimento, classe ou posição socioeconômica.

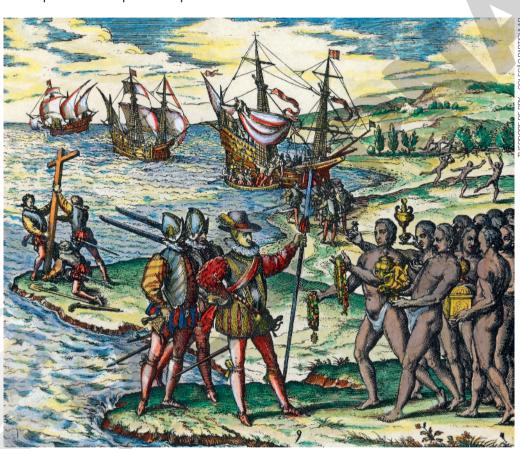
Evidenciados pela capacidade humana de empatia e enraizados em antigas tradições, os direitos humanos tiveram seus fundamentos filosóficos e jurídicos construídos ao longo da formação das sociedades modernas, no contexto histórico e cultural que examinaremos a seguir. A empatia acontece em momentos de felicidade, em que compartilhamos com os outros esse sentimento, mas também pode ocorrer em momentos de tristeza ou de frustração em que sentimos cumplicidade, compreendemos e nos identificamos com as dificuldades dos outros.



Os direitos naturais

Entre o fim do século XV e o século XVIII, ocorreu na Europa uma série de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que culminaram na formação de um novo sistema de referências e valores.

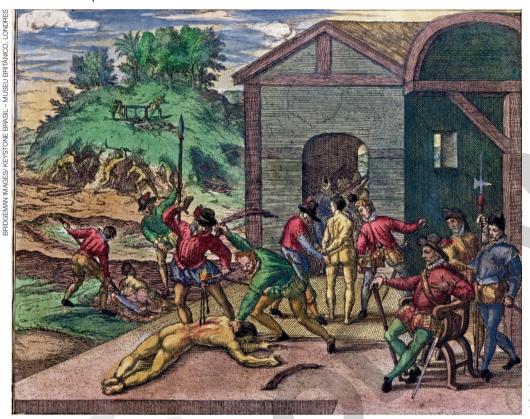
Nesse período, consolidaram-se os Estados nacionais europeus, que adotaram formas absolutistas de poder, nas quais o soberano ou monarca era considerado representante de Deus na Terra e exercia direito de vida e morte sobre seus súditos. A aliança dos Estados absolutistas com uma nova classe social em ascensão, a burguesia (constituída principalmente por ricos banqueiros e comerciantes), permitiu o financiamento da expansão marítima e comercial europeia. O expansionismo impulsionou a conquista de territórios e o estabelecimento de colônias na América, na Ásia e na África pelas monarquias europeias.



Chegada de Colombo à América, gravura de Theodore de Bry, 1596. Famoso por ilustrar viagens às Américas, também conhecida no século XVI como Novo Mundo, o belga Theodore de Bry, no entanto, nunca realizou viagens ultramarinas às terras fora do continente europeu. Como editor e ilustrador, conhecia muitos relatos e registros produzidos por viajantes no período e sua obra revela o olhar dos europeus sobre os povos nativos das terras conquistadas.

Essas conquistas e os contatos dos europeus com diferentes povos até então desconhecidos por eles suscitaram muitos debates sobre a natureza humana. Discutia-se na época, por exemplo, se os indígenas americanos poderiam ou não ser considerados plenamente humanos, se possuíam alma e racionalidade. Relatos de missionários e viajantes europeus produziram um grande volume de informações sobre as culturas com as quais entravam em contato. Muitas vezes esse contato era violento. Movidos por interesses financeiros, os governos europeus saquearam as riquezas naturais dos povos nativos, os expulsaram de seus territórios e escravizaram parte de sua população para fornecer mão de obra aos empreendimentos coloniais.

Os relatos das crueldades cometidas pelos colonizadores nas colônias da América contra a população nativa e a ausência de limites para o poder dos monarcas absolutistas sobre seus súditos levaram muitos juristas e filósofos a questionar os limites do poder soberano. Assim, nasceu a concepção dos "direitos naturais", segundo a qual os seres humanos teriam certos direitos inalienáveis, derivados de sua própria natureza caracterizada pela sua alma racional. Apesar da violência do processo de colonização, alguns teóricos e religiosos europeus, como os jesuítas, procuraram estabelecer direitos mínimos aos povos nativos submetidos ao domínio colonial.



Crueldade dos colonos espanhóis em relação aos índios, c.1550. Gravura de Theodore de Bry.

No século XVII, o filósofo inglês John Locke (1632-1704), um dos teóricos do liberalismo, argumentou em seu livro *Dois tratados sobre o governo civil* que a "vida, a liberdade e a propriedade" são direitos naturais de todo ser humano e que os cidadãos de um Estado têm o direito legítimo de resistir a qualquer governo que atente contra esses direitos naturais. Seu principal interesse era a defesa dos direitos individuais, da propriedade, da liberdade de expressão e do exercício de atividades econômicas. No século XVIII, o pensador iluminista francês Charles de Secondat, conhecido como barão de Montesquieu (1689-1755), desenvolveu a teoria da separação dos poderes – propondo a descentralização do poder monárquico absolutista em uma organização do Estado distribuída em três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário (ver Unidade 1). Esse tipo de organização do Estado seria um recurso para evitar o poder despótico e garantir o respeito aos direitos naturais dos cidadãos. Essa é a forma de organização da maioria dos Estados modernos que conhecemos atualmente. Leia a seguir o que diz Montesquieu sobre a importância da separação dos poderes:

Quando os poderes legislativo e executivo ficam reunidos numa mesma pessoa ou instituição do Estado, a liberdade desaparece [...] Não haverá também liberdade se o poder judiciário se unisse ao executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor. E tudo estaria perdido se uma mesma pessoa ou instituição do Estado exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de ordenar a sua execução e o de julgar os conflitos entre os cidadãos.

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

Autocrático: poder exercido por uma só pessoa, um único grupo ou uma só instituição. Forma de poder que se caracteriza pelo autoritarismo.

Outro filósofo representante do Iluminismo, o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) – ver Unidade 1 –, foi ainda mais longe e defendeu que o único regime de governo legítimo seria o republicano, pois somente em uma República o poder emana do povo, que deve exercê-lo diretamente ou por meio de seus representantes legítimos. Segundo Rousseau, portanto, o governo é que deve servir e prestar contas ao povo, e não o contrário, como ocorre em regimes **autocráticos** de poder. Em sua obra *Do contrato social*, Rousseau procurou investigar não só a origem do poder político e a existência ou não de uma justificativa válida para os indivíduos, originalmente livres, terem submetido sua liberdade ao poder político do Estado, mas também a condição necessária para que o poder político seja legítimo:

O homem nasceu livre e, não obstante, está acorrentado em toda parte. Julga-se senhor dos demais seres sem deixar de ser tão escravo como eles. Como se tem realizado esta mutação? Ignoro-o. Que pode legitimá-la? Creio poder responder a esta questão.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. p. 37.

-Mediação sugerida— **Filosofia**

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS605).

Razão e autonomia: a dignidade humana

Inspirado em Rousseau, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) — ver Unidade 1 —, foi um dos primeiros a articular de maneira mais sistemática a doutrina dos direitos humanos, partindo da ideia de que todos somos seres racionais e autônomos; portanto, merecedores de dignidade e respeito. Segundo Kant, a capacidade de raciocinar está intimamente ligada à capacidade de todo ser humano de se pensar como ser livre, e são essas características que distinguem a existência humana da existência dos outros animais. Kant argumentou que nenhum governo está acima desse princípio moral, que sintetizou utilizando-se do conceito por ele formulado de imperativo categórico:

[...] supondo que haja alguma coisa cuja existência em si mesma tenha um valor absoluto e que, como fim em si mesma, possa ser o fundamento de determinadas leis, nessa coisa, e somente nela, é que estará o fundamento de um possível imperativo categórico, quer dizer, de uma lei prática. Agora eu afirmo: o homem – e, de uma maneira geral, todo o ser racional – existe como fim em si mesmo, e não apenas como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. Em todas as suas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas que o são a outros seres racionais, deve ser ele sempre considerado simultaneamente como fim.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. 70. ed. Lisboa: Textos Filosóficos, 2004. p. 52.

Para Kant, portanto, a condição do ser humano como fim em si mesmo, com autonomia para seguir sua própria razão, é uma lei universal. Essa concepção alinha-se à corrente de ideias que se difundiu no século XVIII e da qual fizeram parte Montesquieu e Rousseau: o Iluminismo. Segundo os iluministas, a racionalidade humana deveria assumir o papel antes reservado à religião e à tradição como referência para pensar o mundo e o ser humano, assim como para reformar as leis e as instituições políticas.

Foi a partir desse momento que os direitos humanos passaram a ser entendidos como princípio básico de moralidade, tornando-se referência para a reorganização dos sistemas legais e da estrutura dos Estados. O imperativo categórico de Kant estabelecia claramente a dignidade humana como princípio sagrado e inviolável, que deveria pautar o pensamento e a ação dos governos ou levar à resistência legítima quando esses governos se revelassem autocráticos e tirânicos.

REVOLUÇÕES E DIREITOS HUMANOS

A doutrina dos direitos humanos e as ideias iluministas foram adotadas pelos revolucionários que promoveram a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789), eventos fundamentais que ocorreram no fim do século XVIII e que marcaram o mundo moderno, inaugurando uma nova maneira de pensar a relação entre governantes e governados.

-Mediação sugerida-**História**

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

Independência das Treze Colônias

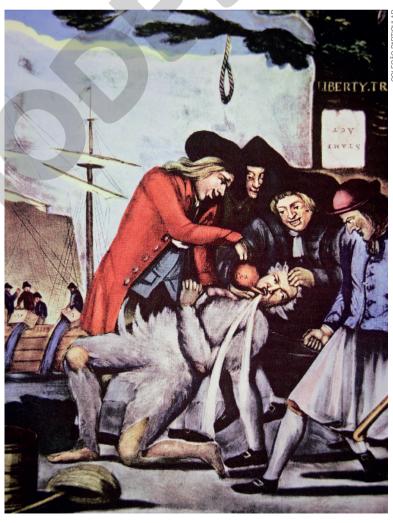
As Treze Colônias da América do Norte tinham alto grau de autonomia, tanto entre si quanto em relação à metrópole. Nelas, as leis eram votadas internamente, sem interferência da Inglaterra, e mesmo algumas determinações metropolitanas podiam ser vetadas. Os impostos eram definidos pelas assembleias, compostas de representantes eleitos pelos homens livres.

Após a década de 1760, porém, a metrópole inglesa passou a se interessar mais pela América e a vê-la como fonte de matérias-primas e potencial mercado consumidor. Para explorar esse potencial, no entanto, era necessário reforçar os laços coloniais.

Depois da ocupação britânica do Canadá e da Louisiana, resultado da vitória na guerra contra os franceses, os colonos puderam avançar para o oeste. Eles pretendiam expandir seus domínios para a área do Rio Mississípi, para onde desejavam levar a autonomia de que desfrutavam no litoral. A Coroa inglesa, no entanto, queria domi-

nar diretamente a região e as populações indígenas lá instaladas, para que as companhias britânicas pudessem obter peles e banha produzidas por aquelas comunidades. Nesse contexto de tensão, a Inglaterra aumentou a carga de tributos dos colonos. Além de assegurar recursos monetários, as leis de aumento da arrecadação limitavam a produção de manufaturados na colônia, ampliando o mercado consumidor das manufaturas inglesas. A Lei do Açúcar, a Lei do Selo e, principalmente, a Lei do Chá foram medidas protecionistas que deixaram descontentes os colonos americanos (veja boxe na página seguinte).

Com essas medidas, a Coroa inglesa pretendia enquadrar suas Treze Colônias nas regras do exclusivo comercial metropolitano. Em vez disso, entretanto, as leis britânicas precipitaram o movimento pela independência das Treze Colônias.



Os colonos de Boston forçam um coletor de impostos britânico a beber chá. Litografia de 1773.

Leis de proteção aos produtos ingleses na colônia

- **Lei do Açúcar** (1764): estabelecia tributos para o melaço adquirido fora das áreas de colonização inglesa e impostos ainda maiores sobre o açúcar e outros artigos de luxo.
- **Lei do Selo** (1765): determinava que qualquer tipo de impresso nas colônias só podia circular exibindo um selo expedido e vendido pela metrópole.
- Lei do Chá (1773): determinava que o fornecimento de chá para a América inglesa só podia ser feito pela Companhia Inglesa das Índias Orientais. A Inglaterra pretendia assegurar mercado para o chá produzido em suas colônias do Oriente.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

A reação colonial

Os colonos não ficaram passivos diante do esforço regrador da metrópole. A Lei do Selo, por exemplo, provocou a destruição de postos de venda dos selos e ataques aos responsáveis pela fiscalização. O episódio mais conhecido de recusa às novas leis britânicas foi a **Festa do Chá de Boston** (*Boston Tea Party*), em reação à Lei do Chá. Em 1773, colonos vestidos de indígenas atacaram navios da Companhia Inglesa das Índias Orientais, em Boston, Massachusetts, e lançaram ao mar suas mercadorias.

Em resposta ao ataque, a metrópole adotou um conjunto de medidas que ficaram conhecidas como **Leis Intoleráveis**: ocupou militarmente a colônia de Massachusetts, fechou o porto e condicionou sua liberação ao ressarcimento, pelos colonos, do valor da mercadoria destruída. Além disso, ampliou sua presença militar nas demais colônias.

Em 1774, representantes dos colonos reuniram-se no Primeiro Congresso Continental da Filadélfia. Os participantes desse congresso repudiaram as Leis Intoleráveis, afirmaram os direitos dos moradores das colônias e avaliaram os caminhos de negociação com a metrópole. A Inglaterra reagiu reforçando sua presença militar na América.

Os colonos realizaram o Segundo Congresso Continental em 1776. Nesse encontro, constataram a impossibilidade de negociação com os britânicos e defenderam a emancipação, o princípio federalista e a importância de organizar um novo Estado com base na autonomia de que as colônias sempre desfrutaram.

A independência

No dia 4 de julho de 1776, os participantes do Segundo Congresso Continental aprovaram a **Declaração de Independência**. No entanto, diferentemente do que dispõe esse documento, sua aprovação não foi unânime. Os representantes de Nova York só receberam a permissão para assinar a declaração no dia 19 de julho do mesmo ano. Redigida inicialmente por Thomas Jefferson (1743-1826) e editada por Benjamin Franklin (1706-1790) e pelos membros do Congresso, a declaração era inspirada nos ideais do Iluminismo, pois defendia princípios como o da liberdade e o da igualdade entre os homens.

Contudo, o conflito prosseguiu, pois os ingleses não reconheceram a independência. França e Espanha apoiaram os colonos na guerra contra o Exército britânico, até a assinatura do Tratado de Paris, em 1783. Nesse acordo, a Inglaterra reconheceu a independência das Treze Colônias e cedeu aos americanos o território compreendido entre os Grandes Lagos, os rios Ohio e Mississípi e os Montes Apalaches.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603). Leia, a seguir, um trecho da Declaração de Independência em que são apresentadas algumas premissas dos revolucionários.

Declaração Unânime dos Treze Estados Unidos da América

Quando [...] torna-se necessário a um povo dissolver os laços políticos que o ligam a outro e assumir [...] situação independente e igual à que lhe dão direito as Leis da Natureza e de Deus, o correto respeito digno às opiniões dos homens exige que se declarem as causas que os levam a essa separação. Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade.

Que para garantir esses direitos são instituídos entre os homens governos que derivam os seus justos poderes do consentimento dos governados; que toda vez que uma forma qualquer de governo ameace destruir esses fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo [...].

Nós [...], representantes dos Estados Unidos da América, reunidos em Congresso Geral [...], publicamos e declaramos solenemente: que estas colônias unidas são, e por direito devem ser, Estados livres e independentes; que estão desoneradas de qualquer lealdade para com a Coroa Britânica, e que todo vínculo político entre elas e a Grã-Bretanha seja, e deva ser, totalmente dissolvido [...].

JEFFERSON, Thomas et al. Declaração Unânime dos Treze Estados Unidos da América [4 jul. 1776]. In: DRIVER, Stephanie Schwartz. A declaração de independência dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 53-57.

- **1.** Que argumentos os colonos utilizam no documento para justificar a independência?
- 2. Entre as premissas expostas na Declaração de Independência das Treze Colônias, quais podem ser associadas às ideias iluministas? Converse com os colegas a esse respeito.

Revolução Francesa CE1 (EM13CI

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

Outro acontecimento histórico, pouco posterior à independência das Treze Colônias, também marcou o mundo moderno: a Revolução Francesa. Enquanto no caso da independência dos Estados Unidos a questão principal era a dominação colonial, no caso da França o problema era o descontentamento com o **Antigo Regime** e com a desigualdade social.

Durante o Antigo Regime, o Estado francês era uma monarquia absolutista. O rei concentrava em suas mãos atribuições que, nas democracias atuais, estão distribuídas entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Desse modo, suas decisões dificilmente encontravam limites e as vontades particulares do monarca tornavam-se, na maior parte das vezes, orientações para o Estado.

O **mercantilismo** – política econômica adotada pela monarquia francesa e por outros Estados europeus – era coerente com o absolutismo, já que pressupunha a intervenção estatal nas atividades econômicas. O comércio nacional e de longa distância, a manufatura e o artesanato eram limitados e regulamentados pelas determinações monárquicas.

A sociedade francesa estava dividida em **três ordens**, ou **estados**. O clero formava o primeiro estado, e a nobreza, o segundo. O terceiro estado reunia o restante da população, ou seja, burgueses, trabalhadores urbanos e, principalmente, camponeses. Os integrantes do primeiro e do segundo estados desfrutavam de privilégios jurídicos, políticos, sociais e econômicos. Estavam isentos de determinados impostos e, além disso, os cargos mais elevados no clero e na burocracia estatal eram reservados a eles.

Já o terceiro estado estava submetido a restrições sociais e a obrigações jurídicas. Os camponeses, que constituíam a parcela mais numerosa, pagavam diversos tributos aos proprietários de terra: resquícios do feudalismo que ainda pesavam sobre os pobres. O dízimo devido à Igreja Católica e a maior parte dos impostos cobrados pelo Estado também recaíam sobre os camponeses. A burguesia, além de arcar com o peso dos impostos, estava excluída dos altos cargos da administração pública.

–Mediação sugerida[.] **História**

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

Composição numérica dos estados

O clero e a nobreza totalizavam aproximadamente 500 mil indivíduos, enquanto o terceiro estado reunia cerca de 26 milhões de pessoas. A enorme diferença numérica entre os três estados aumentava as tensões sociais nos momentos de crise econômica.



Isto não pode durar por muito tempo, charge francesa de 1789.

Foco na imagem CE1 (EM13CHS101, EM13CHS104); CE6 (EM13CHS603).

Não escreva no livro.

Que aspecto da organização social francesa do século XVIII está destacado nessa charge? Justifique sua resposta com elementos da própria imagem.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

A crise do Antigo Regime

Durante o século XVIII, uma série de crises abalou a estrutura do reino francês. A Guerra dos Sete Anos (1756-1763), motivada, entre outras razões, pela disputa entre franceses e britânicos por territórios na América inglesa, e o apoio francês à luta pela independência das Treze Colônias inglesas geraram diversas despesas. Como não conseguia arrecadar o suficiente para arcar com os compromissos assumidos, o Estado passou a contrair empréstimos, endividando-se cada vez mais, e acabou mergulhado em uma profunda **crise financeira**.

O desequilíbrio entre despesas e receitas, aliado a uma administração ineficiente, provocou também uma **crise administrativa**. Privilégios sociais impediam o controle administrativo e restringiam as receitas do Estado. Além disso, não havia um código de leis único, e a circulação de mercadorias era dificultada pelas tarifas alfandegárias, que variavam de uma região para outra. O comércio também era prejudicado pela existência de diferentes sistemas de pesos e medidas.

O campo sofria prejuízos, pois catástrofes naturais eram frequentes e comprometiam a economia agrícola. Em 1787, a França foi atingida por chuvas excessivas e, no ano seguinte, ocorreram repetidas secas e tempestades que resultaram em uma colheita

fraca. Em 1789, houve um inverno rigoroso que mais uma vez comprometeu a safra e resultou em uma grave **crise agrária**. A escassez de alimentos e a situação de miséria dos camponeses e dos habitantes das cidades provocaram repetidas revoltas populares. Essas revoltas, contudo, não bastavam para impulsionar uma revolução. Era preciso uma ideologia que unisse as pessoas em torno de ideais comuns e que desse expressão política à revolta. Essa ideologia foi fornecida pelos iluministas e girou em torno de princípios como liberdade, igualdade, dignidade, fraternidade e cidadania. As ideias iluministas circulavam por meio de jornais e panfletos clandestinos, e eram discutidas em locais públicos, chegando até mesmo aos ouvidos da população não alfabetizada.

Revolução e rebelião

É importante diferenciar o conceito de revolução do conceito de rebelião ou revolta. Uma revolução é a tentativa de derrubar a autoridade política vigente para implementar mudanças institucionais e socioeconômicas profundas. Já uma rebelião ou revolta é um levante de caráter local, que mobiliza uma parcela restrita da população a fim de fazer cumprir reivindicações políticas ou econômicas imediatas.

O descontentamento popular gerou um clima de instabilidade e levou o rei Luís XVI, em 1788, a convocar os **Estados Gerais** para discutir um novo sistema de taxação e outras reformas exigidas pelo terceiro estado, que constituía a maioria da população, mas arcava com todo o peso dos impostos. Em maio de 1789, os Estados Gerais começaram a se reunir em Versalhes.

Tradicionalmente, para decidir sobre determinado assunto, cada estado reunia-se separadamente e tinha direito a um único voto. Em geral, esse procedimento favorecia o primeiro e o segundo estados, que, por possuírem interesses semelhantes, votavam em conjunto. O terceiro estado, que representava a maioria da população, era prejudicado por esse sistema. Assim, os representantes do terceiro estado exigiram que o voto fosse feito por cabeça e que os três estados se reunissem em uma assembleia única. Diante da oposição do rei a suas exigências, o terceiro estado proclamou-se em assembleia nacional permanente e, no dia 9 de julho de 1789, em **Assembleia Nacional Constituinte**, com o objetivo de aprovar uma Constituição para limitar os poderes do monarca. Enquanto isso, nas ruas de Paris, a população se reunia para protestar contra o governo.

Estados Gerais: assembleias que reuniam representantes dos três estados que compunham a sociedade francesa. O objetivo era aconselhar o rei em assuntos considerados importantes. No entanto, de acordo com a cultura política do Antigo Regime, o monarca não tinha a obrigação de convocar os Estados Gerais nem de seguir seus conselhos.



Assembleia Nacional, de Isidore Helman, 1789.
Litografia, 37,9 cm × 48,8 cm.
A obra representa a seção em que foi votada a abolição de privilégios na Assembleia Nacional durante a Revolução Francesa, em agosto de 1789.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605).

▼ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Em 14 de julho, a população de Paris tomou a Bastilha, fortaleza que funcionava como arsenal e prisão política. O acontecimento é um marco da Revolução Francesa e ficou conhecido como **Queda da Bastilha**. Seguiram-se revoltas rurais e urbanas em várias regiões da França, exigindo o tabelamento dos preços, a distribuição gratuita do trigo e o fim das taxas feudais. No campo, correu a notícia de que hordas de bandidos, a mando dos aristocratas, saqueariam as propriedades dos camponeses. Estes reagiram violentamente, invadindo e incendiando os castelos da nobreza. Tais

acontecimentos marcaram a participação em massa dos camponeses na revolução e ficaram conhecidos como o **Grande Medo**.

A Assembleia Nacional teve de tomar medidas rapidamente. Em 4 de agosto de 1789, decretou a abolição dos privilégios feudais e, em 26 de agosto, proclamou a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. O documento reconheceu alguns direitos naturais a todos os indivíduos e serviu de base para a reforma jurídica do Estado. Com essas decisões, a sociedade de estados, que vigorava na França desde a Idade Média, foi extinta. Outro marco da revolução foi o estabelecimento, em 1792, do **sufrágio universal masculino**, o que representou uma conquista de direito bastante significativa, já que até então só homens com determinada quantidade de posses podiam votar.

O processo da Revolução Francesa, no entanto, foi longo e conflituoso. Mesmo após a Queda da Bastilha e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, houve momentos em que as forças contrarrevolucionárias conseguiram se impor, mudando os

rumos revolucionários e exigindo acordos entre os grupos políticos em disputa. De qualquer maneira, a revolução impactou fortemente a visão de mundo das pessoas e suas relações sociais e influenciou a construção das sociedades modernas com base em uma nova noção de política e de participação popular na esfera pública.

Leia a seguir trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e conheça alguns de seus princípios:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional e considerando que a ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental, resolveram apresentar numa declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem: para que esta declaração, por estar constantemente presente a todos os membros do corpo social, possa sempre lembrar a todos os seus direitos e deveres. [...]

- 1. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas na utilidade comum.
- 2. O objetivo de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. [...]
- 6. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de participar, em pessoa ou por meio de seus representantes, na sua formação. Deve ser a mesma para todos, quer proteja, quer penalize. Todos os cidadãos, sendo iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem nenhuma outra distinção que não seja a de suas virtudes e talentos.

e confidence of the confidence

O grande medo e emigração de Paris, gravura de autoria desconhecida, produzida em 1789.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. *Apud*: HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 225-226.

A igualdade na fala e nas roupas

A Revolução Francesa não provocou mudanças apenas nas instituições políticas, mas também no cotidiano. Os discursos se alteraram e novos comportamentos e atitudes passaram a ser esperados. O patriotismo e o caráter revolucionário dos indivíduos deviam estar presentes nos espaços públicos por meio de novas posturas. Colocar o bem comum acima dos interesses particulares, reconhecer a igualdade natural dos indivíduos e confraternizar-se com todos os cidadãos passaram a ser normas de conduta.

As transformações repercutiram, primeiramente, na linguagem. Todas as formas honoríficas de tratamento pessoal, que identificavam o título e o status social dos membros da nobreza e do clero, como "sua excelência", "vossa alteza", "reverendíssimo", foram substituídas simplesmente por "cidadão". Generalizar a forma de tratamento e substituir o "vós" pelo "tu" indicavam o desejo de fazer valer a igualdade entre as pessoas. No lugar dos dialetos regionais, o francês tornou-se a língua comum e obrigatória em todo o território nacional. As escolas deviam ensinar apenas a língua francesa, e os textos oficiais passaram a ser escritos exclusivamente em francês.

Outra mudança no cotidiano dizia respeito ao vestuário. A moda aristocrática incluía rendas, paramentos bordados a ouro, perucas empoadas e chapéus de plumas. O cidadão republicano, em vez do vestuário exagerado e pomposo da aristocracia, devia usar trajes sóbrios, modestos e populares. As perucas foram substituídas pelos cabelos soltos, caindo sobre os ombros, e a roupa perdeu ornamentos. A calça larga e o barrete frígio que identificavam os sans-culottes influenciaram os novos modos de se vestir. As mulheres republicanas usavam vestidos simples, em cores pastel ou branca, sem anguinhas ou espartilhos, e um chapéu de feltro encimado por uma roseta tricolor, representando os ideais da revolução.

A preocupação em suprimir a distinção social baseada no vestuário levou o governo republicano a encomendar a Jacques-Louis David (1748-1825) um uniforme que deveria ser utilizado por todos os homens. Dessa maneira, a igualdade dos cidadãos estaria marcada na vestimenta. Por causa da pouca aceitação, o traje nunca foi adotado. O simples fato de alguém ter tido essa ideia, no entanto, demonstra a influência da política nos hábitos cotidianos, como a moda.

À direita, acima, Vestimenta de oficial municipal com echarpe; abaixo, Vestimenta cívica de cidadão francês, de Jacques-Louis David. Aquarelas, 30 cm × 20 cm (ambas).

Não escreva no livro.

- 1. Na sua opinião, as pessoas atualmente se vestem de maneira parecida ou o status social é demarcado em vestimentas específicas e em modos típicos de agir e de falar? Debata a questão com os colegas.
- 2. Você conhece a origem e a história de certos costumes cotidianos? Procure investigar os costumes das pessoas de sua convivência que na sua opinião possuem a marca da igualdade, isto é, que demonstram que todos são reconhecidos como cidadãos de iguais direitos e que possuem, de modo geral, condições de vida semelhantes (apesar de existirem diferenças socioeconômicas). Pesquise também informações históricas relacionadas à origem desses costumes. Você também pode analisar certos gestos e expressões corporais que considere representativos do modo de viver e dos costumes das pessoas na atualidade.

Mediação sugerida-Sociologia História Arte



Barrete frígio do século XVIII. Essa touca utilizada pelos frígios, habitantes de uma região da Ásia Menor, foi adotada na cor vermelha pelos franceses republicanos no período da revolução.





–Mediação sugerida— Sociologia História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

▼ A família, a mulher e os direitos humanos

A Revolução Francesa foi um processo que durou dez anos, encerrando-se com o golpe de Estado de Napoleão Bonaparte em 18 de Brumário de 1799 ("Brumário" era um dos meses do calendário revolucionário francês; o dia 18 de Brumário era equivalente ao dia 9 de novembro no calendário gregoriano). Durante esse período, foram debatidas muitas propostas para a ampliação dos direitos humanos e a democratização da sociedade francesa. Projetos como os de um ensino público universal, a abolição da escravidão nas colônias francesas (incluindo as colônias francesas na América) e o direito ao casamento civil foram aprovados. Entretanto, havia limites que os líderes da revolução hesitavam em ultrapassar. Um desses limites era com relação ao estatuto das mulheres na nova sociedade.

A restrição à interferência da Igreja em determinados assuntos da sociedade civil, especialmente naqueles relativos à esfera privada, resultou em mudanças na estrutura familiar, principalmente em relação ao casamento e ao poder dos pais sobre os filhos. O casamento tornou-se um rito civil e deixou de ser apenas uma cerimônia religiosa. Para ser considerado legal, devia ser realizado perante um funcionário civil e duas testemunhas, e não mais perante o padre. A união entre o homem e a mulher deixou de ser um sacramento indissolúvel e passou a ser um contrato baseado no consentimento de ambas as partes. Como todo contrato, o casamento podia ser desfeito. O direito ao divórcio limitava o poder do marido sobre a mulher.

O chamado pátrio poder, ou seja, o conjunto de direitos e responsabilidades envolvidos na relação entre pais e filhos, foi limitado pelas leis revolucionárias. Foram instituídos os tribunais da família, que tinham a função de proteger os jovens dos abusos dos pais. O Estado se via na obrigação de garantir proteção às crianças e aos jovens, pois se considerava que, além de fazer parte da família, os filhos também pertenciam à pátria.

De acordo com a Constituição francesa de 1791, as mulheres não estavam inseridas formalmente na vida política. Embora muitas participassem ativamente das lutas revolucionárias, fundando associações republicanas, não eram consideradas cidadãs ativas, mas apenas receptoras passivas de certos direitos.



Marcha de mulheres para Versalhes em 5 de outubro de 1789. Gravura de autoria desconhecida. Apesar de não serem reconhecidas como cidadãs pela Constituição de 1791, as mulheres participaram ativamente das lutas políticas na França revolucionária.

Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã

Em resposta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a francesa Olympe de Gouges (1748-1793) redigiu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* para reivindicar a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos da mulher são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos, resolveu-se expor numa solene declaração os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher [...].

Art. 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. [...]

Art. 4º A liberdade e a justiça consistem em devolver tudo o que pertence ao outro; assim, o exercício dos direitos naturais da mulher tem como limite apenas a tirania perpétua que o homem lhe impõe; esses limites devem ser corrigidos pelas leis da natureza e da razão.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Mulher e da Cidadã. *In*: VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa*: 1789-1799. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 259.



Ilustração de biografia em quadrinhos da feminista francesa Olympe de Gouges, publicada no Brasil em 2014. As leis instituídas no processo revolucionário francês não garantiram a igualdade de direitos às mulheres, mas abalaram as bases da sociedade patriarcal.

Explorando outras fontes



Quadrinhos

MULLER, Catel; BOCQUECT, José-Louis. Olympe de Gouges: feminista, revolucionária, heroína. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Biografia em quadrinhos de Olympe de Gouges, escritora que atuou pela igualdade de direitos das mulheres no contexto da Revolução Francesa. De origem burguesa, ela defendeu ideias ousadas e inovadoras para sua época, e é considerada uma pioneira do feminismo.

GUERRA E DIREITOS HUMANOS

No decorrer do longo caminho que conduziu ao reconhecimento dos direitos humanos como valores universais, houve muitas experiências traumáticas e de sofrimento. Devemos considerar o que afirma o filósofo Hans Joas: "não só as experiências positivas, constitutivas de valores, mas também as experiências negativas, abaladoras, traumatizantes, do sofrimento próprio e alheio, podem levar à adesão a valores universalistas" (*A sacralidade da pessoa:* nova genealogia dos direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 20).

Esse é o caso, por exemplo, das violações dos direitos humanos e da integridade das pessoas nos períodos de guerra. Segundo o estrategista de guerra prussiano Carl von Clausewitz (1780-1831), a guerra seria um simples ato de violência levado aos seus limites extremos. No entanto, as guerras e os conflitos militares entre os países foram

Mediação sugerida-Geografia História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EMCHS604, EM13CHS605). os principais responsáveis pela violação sistemática dos direitos humanos ao longo da história. Mesmo quando os países tentam estabelecer tratados e regras para limitar os danos provocados pela guerra, principalmente para a população civil, a violência sempre é algo intrínseco a qualquer conflito militar. Uma vez iniciada, é difícil terminar uma guerra e, por mais que os estrategistas tentem controlar o curso dos eventos, seu desenrolar e suas consequências são imprevisíveis.

A primeira metade do século XX ficou marcada pelas duas guerras mundiais, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que estão entre os acontecimentos mais violentos e mortíferos de que se tem notícia na história humana. Esses conflitos são os principais exemplos do que se pode chamar de "guerra total", em que todos os recursos econômicos, industriais e humanos dos países envolvidos foram mobilizados com o objetivo único de derrotar o inimigo. Apesar de todas as atrocidades causadas pela guerra, o período que as sucederam foi marcado pela oficialização da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU).



Durante a Segunda Guerra Mundial, vítimas da primeira bomba atômica esperam receber assistência médica na parte sul da cidade destruída de Hiroshima, em 6 de agosto de 1945.

Mediação sugerida— Geografia História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EMCHS604, EM13CHS605).

A Primeira Guerra Mundial

No século XIX, Grã-Bretanha e Alemanha alimentaram uma intensa rivalidade nos campos político e econômico. A Grã-Bretanha era a principal potência industrial e comercial da época e contava com extensas colônias na África e na Ásia. Essa supremacia econômica, porém, começou a perder espaço para a indústria alemã.

A Alemanha, mesmo tendo ficado para trás na corrida imperialista, principalmente por ter se consolidado como Estado nacional tardiamente, havia se desenvolvido muito rápido e, em 1900, já superava em alguns setores a poderosa indústria britânica. Essa situação gerou uma grande rivalidade entre os dois países.

A França, por sua vez, havia tempos que esperava por uma guerra contra a Alemanha. A derrota humilhante na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) ainda estava na memória dos franceses, que esperavam reaver os territórios da Alsácia e da Lorena, ricos em minérios. Dessa maneira, a disputa comercial e os interesses imperialistas estavam entre os principais fatores para a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

Ao mesmo tempo que as potências europeias disputavam territórios coloniais, um forte **nacionalismo** crescia entre a população desses países. Os governos e a imprensa mobilizavam a população por meio de apelos patrióticos, difundindo a crença na superioridade de seu povo e da nação sobre seus rivais.

O longo período de paz da *Belle Époque* foi repleto de alianças militares. Em 1882, a Alemanha, consciente de sua rivalidade com a França e a Grã-Bretanha, estabeleceu um acordo com a Áustria-Hungria e a Itália, formando a **Tríplice Aliança**. França e Grã-Bretanha, apesar de rivais históricas, juntaram-se à Rússia e formaram, entre 1893 e 1897, a **Tríplice Entente** (conhecida como aliados), com o objetivo de deter o avanço alemão. A disputa entre as nações europeias também se manifestou na forma de uma **corrida armamentista**. O processo de desenvolvimento da indústria de guerra caracterizou-se pelo crescente investimento do Estado na produção de armamentos cada vez mais eficientes e destrutivos.

Nos anos que antecederam a deflagração do conflito, as grandes potências preparavam-se para a guerra aperfeiçoando os transportes e as comunicações, e ampliando a produção bélica e o recrutamento militar. Por causa do aumento extraordinário dos armamentos e do clima de tensão que se criou na Europa, esse período foi chamado de paz armada.

O evento que desencadeou a Primeira Guerra Mundial foi um atentado na cidade de Sarajevo, capital da Bósnia, em 28 de junho de 1914. Nesse dia, o arquiduque Francisco Ferdinando – herdeiro do Império Austro-Húngaro – e sua esposa foram mortos a tiros por um integrante de um grupo nacionalista sérvio. O objetivo do ataque era deflagrar uma revolução contra o Império Austro-Húngaro, mas acabou gerando consequências mais graves.

O assassinato aumentou a tensão entre a Áustria-Hungria e a Sérvia, que entraram em guerra no mês seguinte. A partir de então, as declarações de guerra se seguiram. A Rússia, aliada da Sérvia, começou a movimentar sua máquina de guerra. Em resposta aos russos, a Alemanha declarou guerra à Sérvia, à Rússia e à França.

Os alemães deslocaram o eixo do conflito para a Frente Ocidental, invadindo a Bélgica, país neutro, com o objetivo de chegar à França. Com o avanço alemão, a Grã-Bretanha entrou no conflito. Só a Itália permaneceu neutra, aguardando o resultado dos acontecimentos para se posicionar: seu maior interesse era conquistar territórios ao norte e colônias na África. Em 1915, porém, a Itália, que tinha um acordo com a Alemanha, mudou de lado e aliou-se aos britânicos e franceses na Tríplice Entente, em troca de ganhos territoriais.

Consequências da guerra

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) envolveu 32 países, deixou um enorme saldo de mortos e feridos, e um rastro de destruição. Estima-se que, dos 65 milhões de homens que participaram da guerra, cerca de 10 milhões foram mortos nos campos de batalha e 21,2 milhões ficaram feridos. Entre os civis, estima-se que 6,6 milhões morreram em consequência da guerra, atingidos por bombardeios, pela fome ou por doenças provocadas pela situação de penúria, escassez e falta de assistência no período.

Após quatro anos de guerra, as economias europeias saíram arruinadas do conflito. A produção agrícola e industrial declinou vertiginosamente com a falta de mão de obra, pois milhões de jovens haviam morrido nos campos de batalha. Além disso, os governos contraíram dívidas públicas imensas para financiar a guerra, principalmente com bancos estadunidenses.

Para compensar as despesas e as dívidas do período da guerra, os países vencedores (Estados Unidos, Grã-Bretanha e França) condenaram os países derrotados

-Mediação sugerida[.] **Geografia** História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EMCHS604, EM13CHS605). (Alemanha, Áustria-Hungria, Itália, Bulgária e Turquia) a pagar reparações de guerra. A penúria nesses países provocou desemprego e inflação. Em consequência, parte da população dessas nações, ressentida com sua situação, perdeu a confiança na construção da democracia e passou a apoiar grupos de extrema direita, caracterizados pelo ultranacionalismo, o ódio aos estrangeiros, o militarismo e o autoritarismo. O esforço de guerra promovido pelo Estado com a mobilização das massas produziu uma noção que identificava cidadania e militarismo. Esses elementos contribuíram para a formação dos fascismos, que são regimes que se caracterizam pelo autoritarismo e pelo desprezo aos direitos humanos.

Na Itália, os problemas econômicos provocados pela Primeira Guerra Mundial levaram à instabilidade política e social. Com medo da onda de greves, manifestações e invasões de terra organizadas por grupos de esquerda, parte da elite italiana apoiou o **movimento fascista** fundado por Benito Mussolini (1883-1945) em 1919. Em 1922, sob o pretexto de reprimir uma greve de operários, Mussolini promoveu a Marcha sobre Roma e tomou o poder. Três anos depois, todos os partidos políticos, exceto o partido fascista, foram proibidos no país. A censura à imprensa foi instituída e as eleições parlamentares foram suprimidas.

Hiperinflação: situação em que a inflação (alta generalizada dos preços e queda do valor de compra da moeda) se torna tão alta que sai de controle. Na Alemanha, o desemprego e a **hiperinflação** resultantes do pós-guerra levaram grande parte da população à miséria. A crise econômica e social provocou a polarização política entre organizações socialistas e comunistas, de um lado, e grupos paramilitares de extrema direita, de outro. Contudo, esses diferentes grupos rejeitavam o regime democrático liberal, que parecia impotente para controlar a crise.



Mussolini lidera a Marcha sobre Roma, em outubro de 1922.

Durante a década de 1920, organizaram-se no país movimentos e partidos ultranacionalistas e de extrema direita, entre os quais o mais importante era o Partido Nacionalista Alemão, depois rebatizado como Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, também conhecido como **Partido Nazista**. Liderados por Adolf Hitler (1889-1945), um ex-combatente da Primeira Guerra Mundial, os nazistas tentaram dar um golpe de Estado malsucedido em 1923 e tomaram o poder em 1933.



Prisão de um manifestante em Berlim, em 1929. Com o início da crise econômica global e o aumento do número de desempregados no pós-guerra, os conflitos se tornaram frequentes.

Hitler prometeu à população vingança contra os países que derrotaram a Alemanha na Primeira Guerra e a "regeneração" da nação alemã, com base em uma ideologia racista, xenófoba e imperialista. Hitler acreditava que os alemães (a "raça ariana") eram superiores aos outros povos e estavam destinados a dominá-los. A partir de 1935, Hitler deu início à política de expansão e de militarização do Estado alemão. Ele recompôs as forças armadas e rearmou o país, que passou a expandir seu território invadindo e anexando porções da Bélgica, da Áustria e da Tchecoslováquia.

A Segunda Guerra Mundial

As ações de Hitler eram claramente atos de expansionismo territorial, agressão e violação de diversos tratados internacionais. Contudo, os países da Europa ocidental, principalmente França e Grã-Bretanha, permaneceram na neutralidade, ainda sob os efeitos dos traumas da Primeira Guerra. Sem a intenção de participar de mais uma guerra, a União Soviética também negociou com Hitler, firmando um pacto secreto, o Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão, que previa a divisão da Polônia entre ambos

Mediação sugerida-Geografia História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EMCHS604, EM13CHS605).



Hitler saúda as tropas nazistas em Varsóvia, em 1939, após a invasão da Polônia. os países. Quando Hitler invadiu a Polônia em setembro de 1939, continuando sua campanha expansionista, a França e a Grã-Bretanha não tiveram opção e declararam guerra à Alemanha. Os dois países haviam assinado um acordo com o governo polonês que garantia a intervenção aliada no caso de invasão da Polônia. Em uma última tentativa de evitar a guerra, os governos de Paris e de Londres enviaram um ultimato à Alemanha exigindo a retirada imediata das tropas alemãs do território polonês. A tentativa foi inútil. No dia 3 de setembro, os dois países declararam guerra à Alemanha, dando início à Segunda Guerra Mundial.

Em 1940, a Alemanha uniu-se à Itália fascista e ao Japão imperial formando o bloco dos **países do Eixo**. Em 1941, os Estados Unidos e a União Soviética entraram na guerra formando o bloco dos **países Aliados**. A partir desse momento, o conflito se internacionalizou e envolveu quase todas as regiões do mundo. A guerra terminou em 1945, com a vitória dos países Aliados, deixando um rastro de morte, horror e destruição.

-Mediação sugerida-**Geografia** História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EMCHS604, EM13CHS605).

Os campos de extermínio e o holocausto

Os países do Eixo foram responsáveis pelas mais terríveis e cruéis violações dos direitos humanos de que se tem notícia. Os nazistas promoveram genocídios, massacres de civis em larga escala, escravizaram parte da população dos países invadidos, construíram campos de concentração e campos de extermínio, em que morreram milhões de pessoas. Cientistas e médicos nazistas fizeram experiências usando humanos como cobaias, promoveram políticas de eutanásia (eliminação de indivíduos considerados "degenerados", como pessoas com deficiência intelectual ou doenças mentais) e de eugenia (esterilização forçada e proibição de casamentos inter-raciais para manter a suposta superioridade da "raça ariana").

A ideologia nazista era caracterizada por um racismo agressivo e violento, em particular contra o povo judaico, que foi eleito por Hitler como bode expiatório de todos os problemas enfrentados pela Alemanha após a Primeira Guerra Mundial. O antissemitismo nazista radicalizou-se com o tempo e medidas cada vez mais violentas foram sendo tomadas contra os judeus que viviam na Europa. Perseguidos, eles foram privados de direitos civis e proibidos de se casar com alemães. As propriedades e os bens das famílias judaicas foram confiscados pelo Estado nazista.



Judeus do gueto de Varsóvia são subjugados pelas forças nazistas após tentativa de levante, em 1943. O termo "gueto", nesse contexto, refere-se ao bairro de uma cidade no qual os judeus eram confinados.



Chegada de judeus à "rampa" no campo de concentração de Auschwitz, em 1944.

Entretanto, foi nos países do Leste Europeu, especialmente na Polônia, que o Terceiro Reich planejou e construiu os mais cruéis **campos de concentração** e, posteriormente, de extermínio, nos quais eram confinados principalmente judeus e comunistas. A existência de campos de extermínio prolongou-se até o final da Segunda Guerra Mundial. **Holocausto** (ou, em hebraico, *Shoah*) é o termo empregado para nomear o genocídio de mais de 6 milhões de judeus europeus entre 1941 e 1945. O assassinato dos judeus foi sistemático e conduzido não só em campos de concentração e de extermínio, mas também por meio de fuzilamentos em massa e de câmaras de gás. Calcula-se que dois terços da população judaica na Europa tenham sido eliminados pela política nazista de extermínio.



Na fotografia, estão expostos retratos e objetos pessoais de prisioneiros no campo nazista (atual museu) de Auschwitz, na Polônia. Declarado patrimônio mundial da . Unesco, em 1979, o Museu Auschwitz-Birkenau foi construído em 1947, dois anos após a libertação dos presos. Ocupa uma área aproximada de 190 hectares, onde funcionou o campo de concentração de Auschwitz e o campo de extermínio Auschwitz--Birkenau, com cerca de 150 edifícios e 300 ruínas.

-Mediação sugerida-**História**

Holocausto: a política de extermínio dos judeus

Vários registros atestam a veracidade do holocausto. Mesmo assim, há pessoas que contestam o extermínio de mais de 6 milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Recentemente, novos documentos sobre o assunto vieram à luz com a abertura dos arquivos do Leste Europeu, após a queda dos regimes comunistas. A União Europeia sancionou uma lei em 2007 que pune com prisão quem negar o holocausto.

Observe a imagem a seguir.



Manifestação organizada pela Campanha Contra o Antissemitismo, em Londres, Reino Unido, em 2018.

Agora, leia o trecho de uma entrevista concedida à *Revista BBC História* pelo historiador Nicolas Kinloch, especialista em história do holocausto. Nele se discutem as provas documentais desse evento traumático.

E quanto à negação do Holocausto, ela pode ser levada a sério?

Negar o Holocausto é ignorar de forma deliberada uma imensa quantidade de provas, a maioria concedida pelos próprios alemães. Ao contrário do que dizem aqueles que negam esse genocídio, não somos dependentes do testemunho em primeira pessoa de sobreviventes.

Quais são as provas existentes?

São diversas. Temos, por exemplo, os discursos de Heinrich Himmler gravados, nos quais [...] fala abertamente sobre a matança de judeus como "uma página de glória em nossa história que nunca foi nem será escrita". Além disso, há enormes quantidades de fotografias e filmes as tentativas nazistas de proibir o registro de assassinatos em massa costumavam ser ignoradas – e documentos que descrevem os trens a caminho da morte em Treblinka e Birkenau. [...] temos o testemunho voluntário de uma série de criminosos, até de homens como Stangl, o comandante de Treblinka, e Eichmann, diretor do departamento judeu da SS. Por fim, não podemos ignorar a existência dos campos de extermínio em si. [...] Inexistem motivos históricos para duvidar que quase 6 milhões de judeus foram mortos entre 1941 e 1945.

> KINLOCH, Nicolas. Explicações para o injustificável Holocausto. *Revista BBC História*, São Paulo, Tríada, ano 1, n. 1, p. 14-15, set. 2009.

Explorando outras fontes



Filme

Negação. Direção: Mick Jackson. Estados Unidos/Reino Unido, 2017. Duração: 1h50 min.

O tema deste filme é a negação do holocausto como tentativa de extermínio dos judeus europeus durante a Segunda Guerra Mundial. Uma professora universitária de História, especialista em holocausto, é acusada de difamação por um escritor, famoso por ter escrito uma biografia de Hitler e por negar os crimes nazistas. Diante do tribunal, a defesa da professora tem de provar que o holocausto de fato aconteceu para vencer o processo.

Não escreva no livro.

- 1. Como a imagem e o texto se contrapõem?
- **2.** Em sua opinião, que motivos levariam grupos de pessoas a negar a ocorrência do holocausto?
- 3. O que o entrevistado afirma sobre a negação do holocausto?
- 4. Quais são as evidências históricas que comprovam esse evento?
- **5.** Você acha que as pessoas têm o direito de usar a liberdade de expressão para negar fatos históricos traumáticos? Discuta com os colegas e dê sua opinião.

Criação da Organização das Nações Unidas

O saldo da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi devastador: estima-se entre 70 milhões e 85 milhões de mortes, ou seja, cerca de 3% da população mundial da época. A maioria dos mortos eram civis, dos quais 6 milhões eram judeus, que pereceram por causa das políticas antissemitas dos nazistas. Para a maioria das nações vencedoras, era preciso criar um mecanismo de controle internacional que evitasse não só uma Terceira Guerra Mundial, mas principalmente o início de um conflito potencialmente pior: a **guerra nuclear**.

Com essa intenção, em 24 de outubro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). Reunindo representantes da maioria dos países, a ONU tinha a obrigação de manter a paz mundial e a segurança internacionais, promover o respeito aos direitos humanos, a igualdade entre os diferentes povos, além de intensificar a cooperação internacional para resolver problemas sociais, econômicos ou humanitários.

Mediação sugerida-Geografia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EMCHS603, EM13CHS604, EM13CHS605).

Foco no texto

CG1; CE1 (EM13CHS101); CE3 (EM13CHS306); CE5 (EM13CHS504).

Não escreva no livro.

A guerra nuclear ainda é uma ameaça à humanidade?

O filósofo, historiador e linguista Noam Chomsky é considerado um dos maiores intelectuais estadunidenses vivos. Por 50 anos, foi professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), uma das mais prestigiadas e inovadoras universidades do mundo. Chomsky tem alertado a opinião pública para os enormes riscos que as armas nucleares, o aquecimento global e os ataques à democracia representam para a humanidade. Em palestra proferida em 2019, transcrita a seguir, ele trata desses temas.

Qualquer discussão séria sobre o futuro da humanidade deve começar reconhecendo um fato crítico, o fato de que a espécie se depara agora com uma questão inédita na história humana, questão que deve ser respondida rapidamente: a sociedade humana sobreviverá por muito tempo? Como vocês todos sabem, por 70 anos temos vivido sob a sombra da guerra nuclear. Aqueles que observaram o registro histórico só podem ficar maravilhados de que tenhamos sobrevivido até agora. Vez após outra. estivemos extremamente próximos do desastre terminal, até mesmo há minutos de distância. É uma espécie de milagre que tenhamos sobrevivido. Milagres não continuam para sempre. Isto tem que acabar, e rápido. A recente Revisão das Posturas Nucleares da administração Trump aumenta dramaticamente a ameaça de conflagração, a qual seria de fato terminal para a espécie. [...] Enquanto isso, o aquecimento global procede no seu curso inexorável. Neste início de milênio, cada ano, com uma única exceção, foi mais quente que o anterior. Existem pesquisas científicas recentes indicando que o ritmo do aquecimento global, que tem se acelerado desde por volta de 1980, pode estar se intensificando e se movendo de um crescimento linear para um crescimento exponencial, o que significa que irá dobrar a cada duas décadas. Já estamos nos aproximando das condições de 125 mil anos atrás, quando o nível do mar era cerca de 7,6 metros mais alto do que hoje, com o rápido derretimento dos enormes campos de gelo da Antártica. [...] Enquanto isso, o Relógio do Juízo Final dos Cientistas Atômicos foi fixado em janeiro último em dois minutos para a meia-noite. Isso é o mais próximo que ele esteve de um desastre terminal desde 1947. O anúncio dos cientistas mencionou as duas ameaças habituais: a ameaça de guerra nuclear, que está aumentando, a ameaça do aquecimento global, que está aumentando ainda mais. E uma terceira ameaça foi acrescentada pela primeira vez: a erosão da democracia. Esta é a terceira ameaça, juntamente com o aquecimento global e a guerra nuclear. E isto era bem apropriado, pois uma democracia efetiva oferece a única esperança de superar essas ameaças.

> DEMOCRACY NOW!. Chomsky: Nuclear Weapons, Climate Change & the Undermining of Democracy Threaten Future of Planet, 27 maio 2019. Disponível em: https://www.democracynow.org/2019/5/27/ chomsky_nuclear_weapons_climate_change_the>. Acesso em: 7 maio 2020. [Tradução nossa.]

De acordo com Chomsky, são três as principais ameaças à humanidade hoje. Como essas ameaças afetam ou podem afetar o seu projeto de vida? -Mediação sugerida-Sociologia História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EMCHS603, EM13CHS604).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Entre 1945 e 1946, uma série de julgamentos na cidade de Nuremberg, na Alemanha ocupada pelos aliados, revelou o horror e a brutalidade inimaginável dos crimes cometidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra. Embora muitos dos militares e funcionários em julgamento tentassem se inocentar, afirmando que apenas tinham cumprido ordens, eles foram condenados por **crime contra a humanidade**. Essa nova categoria jurídica criava um importante precedente, pois daí por diante governos e regimes que não respeitassem os direitos humanos podiam ir a julgamento.



Nazistas respondem por crimes contra a humanidade no tribunal de Nuremberg, por volta de 1945-1946. A revelação, após a guerra, das atrocidades cometidas pelos nazistas chocou profundamente a opinião pública mundial.

Em 1948, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento estabeleceu, pela primeira vez, os direitos humanos fundamentais que devem ser universalmente protegidos, que governos e indivíduos têm o dever de respeitar: a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, a rejeição da tortura e da punição cruel, o direito a uma nacionalidade, o direito ao trabalho digno e à segurança social, o direito ao descanso e à educação, entre outros. Embora não previsse nenhum mecanismo para assegurar o cumprimento efetivo desses direitos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um marco na luta pelos direitos humanos e pauta as discussões até a atualidade.

Numa época de endurecimento das linhas de conflito da Guerra Fria, a Declaração Universal expressava um conjunto de aspirações em vez de uma realidade prontamente alcançável. Delineava um conjunto de obrigações morais para a comunidade mundial, mas não tinha nenhum mecanismo de imposição. [...] Entretanto, apesar de todas as suas deficiências, [...] por mais de cinquenta anos ele tem estabelecido o padrão para a discussão e ação internacionais sobre os direitos humanos.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 206. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral da ONU, na cidade de Paris, em 10 de dezembro de 1948. Esse documento já foi traduzido para mais de 500 idiomas e é considerado um marco no processo de conquista da justiça, liberdade e igualdade de direitos para todos os seres humanos.

Leia, a seguir, parte do Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

[...]

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

[...]

A ASSEMBLEIA GERAL proclama A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVER-SAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. p. 2-4. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

Foco no texto

CG1, CG10; CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS605).

Não escreva no livro.

Após ler o trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos reproduzido acima, reflita: podemos dizer que esse documento representou avanços ou retrocessos? Quais são os limites desse documento hoje?

Direitos humanos e justiça social

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece os direitos sociais e a justiça social como parte integrante dos direitos humanos, ou seja, como direitos inalienáveis e imprescritíveis de todo ser humano, não importando sua raça, cor, gênero, origem ou condição social. Leia estes três artigos:

Artigo XXII

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, 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 da sua personalidade.

Artigo XXIII

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.

[...]

-Mediação sugerida-Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EMCHS603, EM13CHS604, EM13CHS605).

Artigo XXV

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.

[...]

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. p. 12-13. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

Apesar do reconhecimento desses direitos, é comum lermos nos jornais ou na internet denúncias e reportagens sobre condições de trabalho desumanas ou análogas à escravidão, sobre desemprego em massa, sobre pessoas que vivem na extrema pobreza em habitações insalubres sem água encanada ou saneamento básico, sobre pacientes que morrem sem atendimento médico adequado em hospitais superlotados e muitos outros fatos que denotam violações aos direitos sociais básicos. Como podemos evitar que essas coisas aconteçam e assegurar a todos esses direitos?

CE1 (EM13CHS101); CE4 (EM13CHS401); CE5 (EM13CHS503). Trabalho em condições análogas à escravidão

A escravidão ou a submissão de pessoas a formas de trabalho desumanas e degradantes é unanimemente reconhecida como uma violação aos direitos humanos. Durante quase quatro séculos, a escravidão de indígenas, africanos e afro-brasileiros foi permitida no Brasil. Embora formalmente o trabalho escravo tenha sido abolido no país desde 1888, ainda existem milhares de trabalhadores submetidos a condições análogas às da escravidão. Segundo dados do Ministério Público do Trabalho (MPT), mais de 54 mil pessoas já foram resgatadas dessas condições desde que o Brasil passou a tomar medidas para combater essa prática a partir de 2003. O artigo 149 do Código Penal considera crime inafiançável e condena a pena de prisão aquele que "reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador". A pena é mais grave se o crime for cometido contra criança ou adolescente ou ainda em razão de fatores como cor, raça, etnia ou origem. A emenda constitucional 81, aprovada em 2014, prevê que propriedades rurais ou urbanas em que for constatada exploração de trabalho escravo devem ser expropriadas sem indenização e destinadas a programas de reforma agrária e habitação popular.



Trabalhadoras bolivianas, em 2013, durante fiscalização do Ministério Público do Trabalho de Campinas, que recebeu denúncias da Polícia Federal de uso de trabalho degradante de mão de obra em uma oficina de tecelagem de Americana (SP).

Um argumento muito comum é o de que a injustiça social é um dado da natureza, um mal lamentável, porém inevitável, e que nada pode ser feito contra ela. O filósofo estadunidense John Rawls (1921-2002) dedicou sua vida a investigar as questões da justiça e da igualdade de oportunidades. Em seu livro *Uma teoria da justiça*, Rawls refuta o argumento de que a injustiça seria um dado "natural" da condição humana, como a morte ou a doença. Para ele, esse tipo de argumento seria um mero pretexto para não ter de agir contra a injustiça, transformando leis e instituições para que sejam mais justas e ofereçam a todos oportunidades de realização e progresso pessoal. Em suas palavras:

Devemos rejeitar o argumento de que a organização das instituições é sempre defeituosa porque a distribuição dos talentos naturais e as contingências da situação social são injustas, e de que essa injustiça deve ser inevitavelmente transferida aos planos humanos. Eventualmente essa reflexão é oferecida como desculpa para ignorar a injustiça, como se a recusa em aceitar a injustiça fosse o mesmo que não ser capaz de aceitar a morte. A distribuição natural não é justa nem injusta; nem é injusto que as pessoas nasçam numa determinada posição na sociedade. Estes são apenas fatos naturais. O que é justo ou injusto é a maneira como as instituições lidam com esses fatos. [...] O sistema social não é uma ordem inalterável que está além do controle humano, mas um padrão de ação humana.

RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1999. p. 87-88. [Tradução nossa.]

Foco no texto CG1; CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EMCHS502). Não escreva no livro.

Reflita e dê sua opinião: devemos aceitar as injustiças sociais como algo natural? Argumente.

Muitos especialistas em economia e desenvolvimento – como Joseph Stiglitz e Paul Krugman, ganhadores do prêmio Nobel de economia – afirmam que as injustiças sociais podem e devem ser corrigidas por meio do aperfeiçoamento das instituições democráticas, do investimento do Estado em políticas públicas, educação, ciência e tecnologia, de formas mais progressivas de tributação e do fomento de valores como a solidariedade e a cooperação.

No livro *O nível: por que uma sociedade mais igualitária é melhor para todos*, os epidemiologistas e ativistas políticos britânicos Richard Wilkinson e Kate Pickett usam diversos dados e evidências para demonstrar que uma sociedade mais justa cria um círculo virtuoso, em que a vida de todos melhora com a melhoria da condição dos mais pobres, enquanto uma sociedade injusta cria um círculo vicioso, em que as condições injustas trazem cada vez mais sofrimento, doença e violência para a vida de todos. Para garantir os direitos sociais reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, portanto, são necessárias políticas públicas voltadas especialmente para os setores mais desfavorecidos da população.

Foco no texto

CG1, CG10; CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS605).

Não escreva no livro.

Existem muitas soluções para resolver os graves problemas de injustiça social, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil. Nas últimas décadas, houve muito avanço, mas muito mais resta por ser feito. Reflita sobre isso e formule algumas propostas para a superação da injustiça social. O que você pode fazer para aumentar a justiça social na sua comunidade? Discuta com os colegas e compartilhe sua opinião.

CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS605).

-Mediação sugerida-**Geografia**

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS605).

GUERRAS E DIREITOS HUMANOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, dois países aliados saíram vitoriosos e fortalecidos do conflito: os Estados Unidos e a União Soviética. Após o desfecho da guerra, as duas superpotências formaram dois blocos ideológicos que passaram a competir por influência econômica, social, cultural e militar. O período marcado pelo confronto entre esses países estendeu-se até 1991 e é chamado de Guerra Fria; essa expressão foi adotada justamente porque essas duas superpotências nunca entraram em confronto armado direto.

A ordem bipolar da Guerra Fria

A competição entre Estados Unidos e União Soviética ocorria essencialmente nos terrenos político-ideológico e tecnológico: cada nação formou um bloco de poder e tentou atrair os demais países para sua área de influência. O equilíbrio entre os dois blocos, porém, era instável, e o fato de ambos possuírem vastos arsenais de armamento atômico deixou o mundo à beira de um holocausto nuclear em diversos momentos.



Teste de bomba atômica em Nevada, nos Estados Unidos, em 1957.

Nos Estados Unidos, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se uma perseguição violenta a tudo o que pudesse representar simpatia pelo socialismo e pelo regime soviético. Essa perseguição sistemática ficou conhecida como macarthismo, em alusão ao senador anticomunista Joseph McCarthy (1908-1957). Dirigida pelo senador, a perseguição política teve como alvo tanto pessoas ligadas à arte e à cultura quanto trabalhadores e sindicalistas suspeitos de praticar atividades "pró-soviéticas". As pessoas consideradas suspeitas eram presas, demitidas e proibidas de trabalhar, além de passar por interrogatórios, muitos deles transmitidos pela televisão para todo o país.

Na União Soviética, o Partido Comunista, com a justificativa de proteger-se da propaganda capitalista e de seus agentes, organizou uma grande máquina de repressão, prisão e assassinato de cidadãos considerados dissidentes, tanto os simpatizantes do Ocidente quanto os socialistas que defendiam opiniões e princípios divergentes da ideologia oficial do partido.

As potências coloniais europeias, por sua vez, com o fim da Segunda Guerra Mundial, perderam vários territórios africanos e asiáticos que conquistaram a independência, formando novos Estados-nações. A maior parte desses processos de independência ocorreu entre as décadas de 1950 e 1970 e revelou o novo lugar da Europa na ordem mundial iniciada com a Guerra Fria.

Isso significa que o fim do colonialismo estava relacionado ao enfraquecimento das metrópoles europeias, principalmente França, Inglaterra e Alemanha, e à ascensão das duas superpotências mundiais. Em um mundo polarizado, Estados Unidos e União Soviética estavam interessados em atrair os povos da África e da Ásia para seu bloco político-econômico, em muitos casos fornecendo tecnologia, armas e outros recursos para auxiliar os movimentos de resistência.

✓ A Guerra do Vietñã CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS605).

No processo de configuração da nova ordem mundial, assistiu-se à eclosão de diversos conflitos armados em que as antigas potências colonialistas saíam de cena enquanto as superpotências entravam, buscando ampliar suas áreas de influência. Um exemplo desses conflitos foi a Guerra do Vietnã, na qual se registraram graves violações dos direitos humanos.



Áreas atingidas por bombas em Cholon, no Vietnã, em 1968.

A região da Indochina era colônia francesa desde o século XIX, mas passou para o domínio do Japão na década de 1940. Após a derrota dos japoneses na Segunda Guerra Mundial, a França tentou recuperar seu território colonial, mas um grupo nacionalista chamado *Viet Minh* (abreviação para "Liga para a independência do Vietnã") proclamou a independência do país. A França se recusou a aceitar a independência e entrou em guerra com o governo do *Viet Minh*, que passou a ser formado principalmente por líderes nacionalistas e militantes comunistas. Em 1954, foi assinado um acordo de paz entre o *Viet Minh* e o governo francês, pelo qual o país era dividido entre o norte, sob o controle do governo comunista, e o sul, sob o comando de um governo a serviço da França. O acordo também previa eleições para reunificar o país em 1956. Temendo que os comunistas vencessem as eleições e passassem a controlar todo o território, Ngo Dinh Diem (1901-1963), apoiado pelos Estados Unidos, comandou um golpe de Estado que instituiu um regime ditatorial no Vietnã do Sul.

Em reação, comunistas e nacionalistas vietnamitas formaram, em 1960, a Frente de Libertação Nacional (FLN). Conhecida como Vietcongue, a FLN iniciou uma guerra de guerrilhas contra o governo do sul com o objetivo de reunificar o Vietnã. Ngo Dinh Diem, percebendo que não seria capaz de derrotar o Vietcongue, aceitou a participação direta dos Estados Unidos no conflito. Em 1963, contudo, vítima de um golpe militar, Diem foi assassinado. A partir desse momento, o governo estadunidense investiu de modo intenso no conflito, enviando soldados e armamentos para a região.

O Exército dos Estados Unidos foi responsável por múltiplas violações dos direitos humanos durante a guerra. Ele executava bombardeios aéreos no território vietnamita e lançava armas químicas extremamente potentes e prejudiciais à saúde da população e ao meio ambiente. As bombas de **napalm**, que, em combustão, chegavam a 1.000 °C, causavam queimaduras e asfixia, desregulando as funções hormonais, reprodutivas e imunológicas do organismo humano. A resistência dos vietcongues e a pressão da opinião pública e de setores organizados da sociedade civil estadunidense contribuíram para a derrota dos Estados Unidos.

Napalm: agente espessante que, ao ser misturado à gasolina, produz um gel pegajoso e incendiário.

Mediação sugerida— Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS605).

Segregação racial e direitos civis nos Estados Unidos

Entre as décadas de 1950 e de 1960, os Estados Unidos tiveram um crescimento econômico exponencial, impulsionado pela inovação tecnológica e pela ampliação do consumo. A prosperidade estadunidense, contudo, não era homogeneamente distribuída na sociedade. A distribuição de renda era bastante desigual: os 20% mais ricos da população controlavam 45% de toda a renda, enquanto os 20% mais pobres controlavam apenas 5%. Em 1960, segundo estimativas do governo americano, um quinto da população americana estava abaixo da linha oficial de pobreza.

Negros, indígenas e imigrantes latino-americanos formavam parte substancial da população pobre dos Estados Unidos, especialmente nos estados do sul do país. Nesses estados, os direitos civis da população não branca não estavam assegurados. Mantinha-se um sistema de segregação racial desde a abolição da escravidão (1863), que se manifestava de diversas formas. Os negros sofriam com linchamentos, violência policial, discriminação no trabalho, na escola e nos serviços públicos. Nos ônibus, por exemplo, os negros eram obrigados a sentar-se nos bancos traseiros.

Em oposição a esse cenário, iniciou-se um movimento contra a discriminação racial e em defesa dos direitos civis para os negros a partir de meados da década de 1950. O movimento começou em 1955 no estado do Alabama, com o protesto contra a segregação em ônibus e escolas. Foi nesse contexto que surgiram líderes importantes, como Martin Luther King (1929-1968), que era pastor batista na Geórgia e utilizou a rede formada pelas igrejas como suporte à sua campanha de desobediência civil.



Rosa Louise McCauley Parks (1913-2005) no assento de um ônibus. Ela se tornou uma importante ativista dos direitos humanos por ter se recusado a obedecer à ordem de um motorista de ônibus de desistir de seu assento na seção "colorida", reservada aos afro-americanos, para dar lugar a um passageiro branco em Montgomery, no Alabama, Estados Unidos, em 1955. Seu ato se tornou símbolo do Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e no mundo.

Na década de 1960, o movimento cresceu com a adesão dos estudantes, que organizavam manifestações contra a segregação em restaurantes, cinemas, bibliotecas e rodoviárias nos estados do sul, mas também em muitas cidades do norte onde havia discriminação. Em agosto de 1963, 200 mil pessoas caminharam na célebre Marcha sobre Washington, quando Martin Luther King discursou na cidade de Washington D.C., capital estadunidense. Parte da população branca do sul, no entanto, não aceitava o fim da segregação, reagindo com enorme violência aos protestos que se alastravam.

Martin Luther King Jr.
(ao centro), com os
braços levantados,
participa com outros
manifestantes de
direitos civis da Marcha
sobre Washington,
em 1963, nos
Estados Unidos.



Líder na defesa dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, Luther King conseguiu reunir em enormes atos públicos multidões de pessoas (tanto negras como brancas) favoráveis ao fim do regime de segregação racial nos Estados Unidos. Inspirado na ideia de protesto não violento do líder indiano Mahatma Gandhi (1869-1948), King deu uma contribuição decisiva para o fim do racismo institucionalizado no país. Leia a seguir um trecho de seu famoso discurso de 1963, "Eu tenho um sonho":

[...] Quando os arquitetos de nossa república escreveram as magníficas palavras da Constituição e a Declaração da Independência, eles estavam assinando uma nota promissória para a qual todo americano seria seu herdeiro. Esta nota era uma promessa que todos os homens, sim, os homens negros, como também os homens brancos, teriam garantidos os direitos inalienáveis de vida, liberdade e a busca da felicidade. Hoje é óbvio que aquela América não apresentou esta nota promissória. Em vez de honrar esta obrigação sagrada, a América deu para o povo negro um cheque sem fundo, um cheque que voltou marcado com "fundos insuficientes".

[...]

Eu digo a vocês hoje, meus amigos, que embora nós enfrentemos as dificuldades de hoje e amanhã. Eu ainda tenho um sonho. É um sonho profundamente enraizado no sonho americano.

Eu tenho um sonho que um dia esta nação se levantará e viverá o verdadeiro significado de sua crença – nós celebraremos estas verdades e elas serão claras para todos, que os homens são criados iguais.

DISCURSO de Martin Luther King, 28 ago. 1963. *In*: Fundação Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

Foco no texto

CG1, CG10; CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503).

Não escreva no livro.

A escravidão nos Estados Unidos só foi totalmente abolida em 1863, após uma violenta guerra civil opondo o norte industrial ao sul agrário e escravista. Contudo, os estados do sul mantiveram a segregação racial durante mais um século. Compare o que é dito na Declaração de Independência de 1776 (página 51) com o trecho do discurso "Eu tenho um sonho", de Luther King, e depois responda:

• Podemos dizer que existem contradições entre o texto da lei e a realidade vivida pelos negros nos Estados Unidos? Justifique.

Ação afirmativa: nesse caso, políticas temporárias que visavam reduzir o nível de desigualdade racial por meio de medidas que incluíam o negro na sociedade.

-Mediação sugerida História Geografia

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603). Entre 1964 e 1967, uma série de atos legislativos garantiu na lei o fim da discriminação no trabalho, nos serviços públicos e nas eleições, o que não alterou, contudo, a situação de humilhante pobreza em que vivia a população negra nos Estados Unidos. A partir de 1965, foram postos em prática programas de **ação afirmativa** para a inclusão dos negros nas universidades e no mercado de trabalho.

O fim do bloco soviético

Em 1989, uma série de revoluções no Leste Europeu levou ao fim do bloco soviético. A própria União Soviética foi extinta em 1991. Dos oito países que formavam o bloco soviético, surgiram 29 novos países, em uma das maiores mudanças geopolíticas das últimas décadas.

Os sistemas soviéticos eram rígidos e deixavam pouquíssimo espaço para a sociedade civil. O Estado, liderado pelo Partido Comunista, controlava todas as atividades econômicas, culturais e sociais. Apesar de garantir bens básicos para a população – como saúde, educação, transporte, emprego e moradia –, as economias de comando central eram disfuncionais. Os alimentos e os bens de consumo eram cronicamente escassos,

e havia dificuldades para promover a inovação tecnológica e garantir a produtividade e a eficiência do trabalho. Além disso, os regimes de partido único vigiavam a sociedade e reprimiam duramente a difusão de ideias e opiniões diferentes daquelas defendidas pelos canais oficiais.

O clima de repressão e falta de liberdade de expressão foi traduzido por Václav Havel (1936-2011), defensor dos direitos humanos e primeiro presidente da Tchecoslováquia após o fim do regime comunista:

Tornamo-nos moralmente doentes porque nos habituamos a dizer uma coisa e pensar outra. Aprendemos a não acreditar em nada, a não nos preocupar uns com os outros, a nos afligir somente por nós próprios. [...] O regime anterior, armado com uma ideologia arrogante e intolerante, reduziu as pessoas a meios de produção [...]. Muitos de nossos cidadãos morreram na prisão nos anos 1950. Muitos foram executados. Milhares de vidas humanas foram destruídas. Centenas de milhares de pessoas talentosas foram forçadas ao exílio [...]. Aqueles que lutaram contra o totalitarismo durante a guerra também foram perseguidos [...]. Vocês talvez estejam se perguntando com que tipo de república eu sonho. Eu lhes respondo: uma república que seja independente, livre e democrática, uma república com prosperidade econômica e também justiça social, uma república humanitária que sirva ao homem e que, por essa razão, tenha a esperança de que os homens a servirão [...].

HAVEL, Václav. Upheaval in the East: Havel's vision. *New York Times*, 2 jan. 1990. [Tradução nossa.]

Após a queda dos regimes comunistas, os novos governos promoveram reformas econômicas para acelerar a transição para uma economia capitalista. A maioria dessas reformas não foi bem-sucedida e, em lugar de prosperidade, causou recessão, desemprego e hiperinflação. Por falta de financiamento do Estado, serviços básicos como educação e saúde se desorganizaram. Além disso, o processo de privatização de



Moradores de Praga carregam uma bandeira da Tchecoslováquia e jogam tochas acesas tentando parar um tanque soviético, em 1968.

empresas públicas no ex-bloco soviético foi fraudulento. Ex-membros da burocracia estatal e grupos econômicos estrangeiros poderosos levaram vantagens por meios corruptos. Enquanto isso, a população era abandonada à própria sorte.

Essa situação levou a turbulências sociais, golpes de Estado e nacionalismo populista em diversos dos países ex-comunistas. Contudo, no caso da Iugoslávia, levou a uma sangrenta e cruel guerra civil.



Um idoso e seu neto vasculham o lixo na aldeia de Kaluszyn, nos arredores de Varsóvia, Polônia, em 2000.

-Mediação sugerida-História Geografia

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204, EM13CHS206); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

A guerra civil na Iugoslávia

A lugoslávia era um país multiétnico e multirreligioso (com católicos, cristãos ortodoxos e muçulmanos), no qual se falavam quatro línguas: o servo-croata, o albanês, o esloveno e o macedônio. Seu presidente, o marechal Tito, evitou as tensões étnicas no país por meio de concessões e acordos até 1980, ano de sua morte.

A crise econômica e política que atingiu o Leste Europeu na década de 1980 contribuiu para romper a frágil unidade nacional iugoslava, despertando o anseio de independência das repúblicas submetidas à hegemonia sérvia.

Em 1991, as primeiras repúblicas se separaram da Iugoslávia: Eslovênia, Croácia e Macedônia. No ano seguinte, croatas e muçulmanos da Bósnia-Herzegovina declararam independência da Federação Iugoslava, governada por Slobodan Milosevic (1941-2006). Os sérvios que habitavam a Bósnia não aceitaram a separação e iniciaram uma guerra civil, apoiada pelo governo da Sérvia. Milosevic pretendia redesenhar o mapa demográfico da região para garantir a hegemonia dos sérvios sobre as demais etnias. Com esse objetivo, adotou uma política de extermínio dos bósnios muçulmanos que ficou conhecida como "limpeza étnica".

Para tentar impedir a continuação do massacre, as forças da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) decidiram agir com o apoio da ONU. Os enclaves sérvios foram bombardeados, obrigando Milosevic a interromper a guerra e assinar um tratado de paz em 1995. O território da Bósnia foi dividido entre sérvios, croatas e bósnios. Milosevic, porém, impedido de dominar a Bósnia, voltou-se para o Kosovo,

uma região autônoma onde vivia uma população majoritariamente muçulmana de origem albanesa. Os mesmos horrores e massacres de civis que haviam sido cometidos na Bósnia recomeçaram em Kosovo em 1997. A ONU só interveio no conflito em 1999, após uma série de assassinatos brutais.



Kosovares chegam
à Albânia, em 1999,
após longa trajetória.
A ocupação de Kosovo
encerrou oficialmente
a guerra civil na
ex-lugoslávia. A guerra
produziu cerca de
90 mil mortos e milhões
de refugiados. Somente
no primeiro ano de guerra,
3 milhões de refugiados
saíram da região para
procurar asilo em
outros países.

A virada autoritária no Leste Europeu

A partir do fim da década de 1990, em países do Leste Europeu como Hungria e Polônia, populistas conservadores ganharam as eleições e passaram a atacar as instituições democráticas de seus países. O político Viktor Orbán governou democraticamente a Hungria em seu primeiro mandato como primeiro-ministro, entre 1998 e 2002, mas deu uma guinada autoritária ao retornar ao poder em 2010. Interveio em vários órgãos do Estado – como a procuradoria geral, o tribunal de contas e a corte constitucional – para se perpetuar no poder. Orbán também alterou a Constituição e modificou as regras eleitorais para beneficiar a si mesmo e a seu partido, o *Fidesz*.

A Polônia, a República Tcheca, assim como outros países do antigo bloco soviético, têm seguido o mesmo roteiro, inclinando-se cada vez mais para governos autoritários e populistas, que usam o descontentamento popular com a desigualdade social e econômica para ampliar seu próprio poder e solapar as leis e normas que garantem o funcionamento das instituições democráticas.

Esses governos têm se caracterizado por violações aos direitos humanos, pela perseguição às minorias, pela xenofobia, pela subversão dos mecanismos democráticos de controle do poder (como as regras eleitorais e os tribunais constitucionais) e pela corrupção dos integrantes do governo. Governos populistas autoritários também atacam os meios de comunicação que se oponham a seus projetos, recorrem à censura e a ameaças contra intelectuais, artistas e outras figuras públicas e utilizam as crises para aumentar o próprio poder e silenciar a oposição.

O filósofo político David Runciman considera o populismo autoritário uma das maiores ameaças à democracia no mundo de hoje:

A ampliação do poder do Executivo – em que homens fortes eleitos minam as instituições democráticas enquanto alegam defendê-las – parece ser a maior ameaça à democracia no século XXI.

RUNCIMAN, David. Como a democracia chega ao fim. São Paulo: Todavia, 2018. p. 52.

-Mediação sugerida-História Geografia

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204, EM13CHS206); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501).

- 1. Desde o início do período contemporâneo, a reflexão ética radicalizou a recusa de uma fundamentação transcendental para a moralidade. Seu ponto de partida deixou de ser o ser humano ideal para se tornar o indivíduo concreto e social, com suas necessidades, desejos, limitações e potencialidades. Sintetize como se expressa essa tendência nas concepções éticas dos seguintes pensadores:
 - a) Hegel e Marx;
- b) Bentham e Stuart Mill;
- c) Habermas.

CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502).

2. Contemple e analise sua vida cotidiana. Você se sente livre para ser o que quer ser, agir como quer agir? Em que aspectos você tem ou pode conquistar liberdade e em que medida sua vida está circunscrita a certas condições preexistentes? Reflita sobre esse tema e compartilhe suas percepções com os colegas.

CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS504).

3. Algumas práticas novas (como as da engenharia genética, da fertilização in vitro e do uso de embriões em pesquisas), ou antigas proibições que passam a ser rediscutidas e redefinidas (como o divórcio, as relações amorosas fora do casamento e a autonomia feminina), costumam gerar muita polêmica, pois implicam conflitos éticos. Pesquise sobre um conflito ético do passado e um do presente. Depois apresente os argumentos dos dois lados em discussão para os colegas.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

4. A seguir, leia o texto do filósofo brasileiro Mario Sergio Cortella e responda:

Propósitos éticos de uma vida

A ideia de consciência sobre os propósitos está ligada à noção de valores. Quais são os meus valores? O que eu acho que vale e o que eu acho que não vale? A minha vida valerá de que modo? É uma vida com ou sem valia? Que valia eu quero colocar nela? Para que serve essa vida? Qual é o meu papel dentro da estrutura em que atuo?

[...]

O filósofo espanhol Ortega y Gasset afirmou "eu sou eu e minha circunstância [e se não a salvo não me salvo]". Quando chego numa relação afetiva ou num grupo de amigos, não estou absolutamente isento do que carrego na minha história. O meu caminhar é feito com todas as minhas coisas.

Ora, se Ortega y Gasset classifica o indivíduo não como uma mera identidade, mas levando em conta a sua história com outros, o mesmo vale em relação a essa questão.

Qual é o meu principal propósito de natureza ética? Me elevar, não ter uma vida degradante, mas elevar comigo toda a minha circunstância, aqueles que me acompanham. A ética entra nesse circuito porque o propósito da vida coletiva, e não só individual, deveria ser fazer com que a vida fosse melhor para todos e todas.

CORTELLA, Mario Sergio. Por que fazemos o que fazemos? São Paulo: Planeta, 2016. p. 91-92.

- a) Explique o sentido da frase de Ortega y Gasset "Eu sou eu e minha circunstância", citada no segundo parágrafo.
- b) Para Cortella, que tipo de valor deve tornar-se o propósito ético de uma vida? Você concorda com ele? Que propósitos você já definiu para sua existência? CE3 (EM13CHS302, EM13CHS303); CE5 (EM13CHS503).
- 5. Você tem consciência daquilo que consome? O Brasil convive diariamente com condições de trabalho degradantes, como as formas de trabalho análogas à escravidão que, apesar dos esforços de políticas públicas para erradicá-las, permanecem vivas ano após ano. Atualmente, há milhares de procedimentos ativos em investigação envolvendo trabalho análogo à escravidão, em municípios brasileiros no campo e nas cidades. Alguns desses processos envolvem a indústria da moda e dos alimentos, dois setores que impactam muito o nosso consumo cotidiano.

- a) Escolha uma marca que você costuma consumir e investigue a sua cadeia produtiva. Que tipo de mão de obra emprega? Existe preocupação com o impacto ambiental e a sustentabilidade? Em sua opinião, ampliar a consciência sobre a cadeia produtiva de suas marcas favoritas modifica a sua atitude diante do consumo? Justifique.
- b) O Ministério Público do Trabalho é o órgão que atua em defesa dos direitos coletivos dos trabalhadores. Acesse o site disponível em: https://mpt.mp.br/ (acesso em: 12 jun. 2020) e pesquise a situação do seu município ou da sua região com relação ao número de estabelecimentos fiscalizados e investigados e compare o resultado com o restante do Brasil.
- c) Reúna os dados e as informações pesquisadas e produza uma mensagem de texto ou *podcast* para as redes sociais alertando outras pessoas e jovens.

CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS604).

- 6. Na sua opinião, o racismo é um obstáculo para a cidadania da população negra no Brasil? Sete em cada dez pessoas assassinadas no país são negras. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas. De 2005 a 2015, enquanto a taxa de homicídios por 100 mil habitantes teve queda de 12% para os não negros, entre os negros houve aumento de 18,2%. Os dados são da Organização das Nações Unidas (ONU-Brasil). Em 2017, em função dessa realidade chocante, a ONU Brasil criou a campanha nacional #vidasnegras para chamar a atenção das pessoas sobre o problema da violência contra os jovens negros.
 - a) Visite a página disponível em: http://vidasnegras.nacoesunidas.org/ (acesso em: 12 jun. 2020) e conheça a campanha #vidasnegras e suas estratégias de difusão. Na sua opinião, a campanha pode ser efetiva para alcançar seus objetivos?
 - b) Dê voz à campanha #vidasnegras na sua escola ou no seu bairro. Para isso, apresente a proposta da campanha para uma ou mais pessoas da comunidade escolar e faça a ela a mesma pergunta que você já respondeu: "Na sua opinião, a campanha pode ser efetiva para alcançar seus objetivos?". Grave o depoimento dos entrevistados ou registre por escrito os pontos principais e apresente na sala de aula para a realização de um debate com os colegas e o professor.

CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS605).

7. O artigo 227 da nossa Constituição Federal é considerado um marco com relação aos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, pois colocou a criança e o jovem como prioridade absoluta e abriu caminho para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Leia e responda.

Constituição Federal - Artigo 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

- a) Podemos dizer que esses direitos conquistados no âmbito da lei foram efetivados na prática? Explique.
- b) Escolha um dos aspectos descritos no artigo e investigue para descobrir quais os principais entraves para a sua concretização. Dê exemplos.

CE1 (EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605).

8. O ECA é considerado um dos mais avançados dispositivos legais no mundo dedicados à garantia dos direitos da população infantojuvenil. No entanto, a lei permanece pouco conhecida pelos cidadãos fora do contexto dos especialistas, o que restringe as suas possibilidades de se efetivar na prática.

Escolha um dos artigos do ECA, analise-o e discuta com os colegas. O que mais chamou sua atenção? Crie uma estratégia de divulgação do Estatuto usando a internet e/ou as redes sociais. O público-alvo devem ser os jovens e os adolescentes como você.

Para consultar a publicação do ECA comentado e atualizado, visite: http://femparpr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf (acesso em: 7 maio 2020).

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

9. Leia o texto, reflita, e depois responda às questões.

O planeta parece estar encolhendo. De acordo com o mito urbano, há apenas seis graus de separação entre cada um de nós. Fomos unificados como nunca antes por uma rede global de conexões de internet, telefones celulares e receptores de satélite. Uma jovem é morta numa manifestação no Cairo e dentro de horas, graças ao Twitter e outras plataformas *on-line*, centenas de milhares de pessoas no mundo todo veem sua foto e sabem seu nome.

No entanto, a distância espacial continua sendo uma barreira à difusão da empatia. Quando não conhecemos as pessoas, quando suas vidas são distantes e estranhas, é mais difícil despertar nossa capacidade de nos importar com elas.

KRZNARIC, Roman. *O poder da empatia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 72.

- a) De acordo com o texto, a tecnologia da comunicação aproxima ou separa as pessoas? Explique.
- b) A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro buscando aquilo de mais humano que o outro tem, assim como eu mesmo. Como podemos empatizar com alguém de cujas ideias ou cujos valores discordamos profundamente? Reflita e discuta com os colegas.
- c) A empatia é pré-requisito indispensável para um bom trabalho em equipe dentro e fora do mundo corporativo. Essa habilidade é cada vez mais valorizada e faz parte da chamada inteligência emocional. O que podemos fazer na vida cotidiana para desenvolver a nossa empatia? Faça uma lista de atitudes e compartilhe com os colegas.
- 10. Você conhece ou já visitou uma biblioteca humana? O movimento Human Library foi fundado na Dinamarca, em 2000, e se espalhou por diversos países com o objetivo de derrubar preconceitos e criar diálogos. Vamos experimentar sua proposta? Escolha um colega da classe ou de fora dela, o importante é que seja uma pessoa bem diferente de você, e converse com essa pessoa exercitando a empatia. Siga o roteiro:
 - Escolha uma pessoa de preferência de outro gênero, outra etnia, outra faixa etária ou classe social.
 - Converse com essa pessoa ao menos 30 minutos.
 - Pratique a escuta empática: ouça com atenção e respeito o que a outra pessoa tem a dizer.
 - Compartilhe na sala de aula a sua experiência e o que mais o surpreendeu.

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

JUVENTUDE, FUTURO E TRANSFORMAÇÃO

A juventude é um segmento social que se envolveu, ao longo da história ocidental, em diversos processos de transformação da sociedade. As questões abordadas nas Unidades 1 e 2 deste livro têm impacto central na vida dos mais diferentes jovens. Para fazer a conexão entre a primeira e a segunda Partes deste livro, você e os colegas vão montar um museu videográfico ou audiográfico da juventude na comunidade em que vivem, utilizando uma das práticas de pesquisa: a entrevista. Assim, este projeto de pesquisa partirá de questões como:

COMO VOCÊ, SEUS COLEGAS E OS DEMAIS JOVENS DE SUAS COMUNIDADES VIVEM?

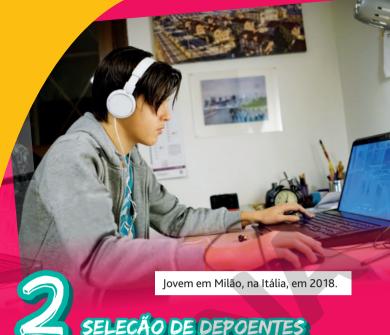
COMO VOCÊS PENSAM OFUTURO?

QUAIS SEUS SONHOSE PROJETOS DE VIDA?

As etapas a seguir orientam a elaboração do projeto a ser desenvolvido individualmente, em duplas e/ou em grupos.

SELECÃO DO TIPO DE MÍDIA

Selecionem o tipo de mídia com a qual vocês vão trabalhar: vídeo ou áudio. Para isso, levem em consideração a disponibilidade de recursos como smartphones, câmeras, aplicativos de gravação de áudio etc., além da própria vontade e da curiosidade de vocês.



SELEÇÃO DE DEPOENTES

Com a mídia determinada, escolham as pessoas a quem vocês vão solicitar depoimentos. Vocês podem escolher um estudante da turma ou da escola, ou um jovem conhecido de vocês. Cada estudante ou grupo deve colher até dois depoimentos. O ideal é que sejam jovens com os quais vocês tenham contato direto.

Ao selecionar os depoentes, montem uma pequena ficha, como o modelo a seguir, para cada pessoa selecionada. Toda a turma deve afixar as fichas em um mesmo painel, de maneira que fiquem expostas para todos.

Nome

ldade:

Por que essa pessoa desperta interesse?

Bairro/região:

A partir da observação do painel, debatam sobre as questões sugeridas abaixo. Se necessário, façam ajustes na escolha dos depoentes com base nessa reflexão.

ANALISE DO PAINEL

Sobre a representatividade dos depoentes, reflitam:

- ✓ Há quantas mulheres entre os depoentes?
- ✓ Qual a proporção de pessoas negras, brancas, indígenas e amarelas?
- ✓ Que bairros ou regiões da cidade estão mais bem representados?
- ✓ Há pessoas com deficiência entre os depoentes? Se sim, quantas?
- Por meio das questões anteriores, o que é possível afirmar sobre os segmentos da juventude que estão representados no trabalho a ser desenvolvido por vocês?
- ✓ Que motivos vocês identificam para que certas tendências tenham aparecido na escolha inicial dos depoentes?



TEÓRICA

O método de pesquisa que inspira este trabalho é conhecido nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como história oral e busca investigar trajetórias de vida. Procurem referências com o professor para aprofundar algumas questões ligadas a esse método. Sigam as orientações para fazer o convite formal aos depoentes escolhidos que

vão participar da pesquisa.

CONVIDANDO OS DEPOENTES

Façam o convite formal aos depoentes escolhidos para integrarem o projeto. Informem o objetivo do trabalho e peçam a eles que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa. Combinem dia e horário da gravação e assumam o compromisso (por escrito no TCLE) de que a versão final pós-edição será exibida para aprovação dos depoentes antes de ser tornada pública na exposição final.

ESTRUTURANDO A CONVERSA

Voltem às perguntas iniciais do projeto e elaborem um pequeno roteiro de questões (com no máximo 5 perguntas) a serem feitas aos depoentes.

REALIZAÇÃO DO REGISTRO VIDEOGRÁFICO OU AUDIOGRÁFICO

Embora os depoimentos devam ter até 5 minutos, é indicado fazer gravações mais longas, para que haja material suficiente no processo de edição e montagem. Se possível, gravem um vídeo ou um áudio que represente os ambientes em que as pessoas circulam, acompanhando, se possível, um momento do cotidiano que tenha significado para elas.

EDIÇÃO DO MATERIAL

Com o material em mãos, planejem como farão a edição dos vídeos ou dos áudios. Considerem que o material final, editado, é bem menor do que o material original, ou seja, a gravação completa. Nessa etapa, utilizem, se possível, softwares ou aplicativos de edição de vídeo e/ou áudio.

ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DO RESULTADO

Com os filmes e/ou áudios editados, disponibilizem os arquivos para os depoentes assistirem e confirmarem as autorizações para exibição pública em contexto educacional.

Com o restante da turma, planejem o museu. Pode ser um museu virtual – disponibilizado em sites ou redes sociais, por exemplo – ou um museu físico, nas instalações da escola. Pensem nos recursos disponíveis e no público: de quais maneiras os depoimentos podem ser acessados? Que critérios devem ser utilizados para agrupar/dispor os diferentes depoimentos? Dependendo do número de depoimentos, é possível editá-los em um único arquivo de vídeo ou áudio, como um documentário, abordando o tema da juventude, com título a ser definido pela turma.

Com o museu organizado, assistam aos depoimentos, comparando o conteúdo das falas dos depoentes. Discutam, então, as questões sugeridas a seguir.

QUESTÕES PARA DEBATE:

- Há sentimentos similares nos depoimentos dos jovens? Se sim, quais?
- Há tendências semelhantes entre alguns grupos de jovens na forma de pensar o próprio futuro (por exemplo, jovens de um mesmo bairro, religião etc.)?
- De que maneira os depoimentos colhidos se assemelham ou se distanciam da forma como vocês pensam a vida e o futuro?
- Como é possível analisar a questão da transformação pessoal e social nos depoimentos?

Decidam junto com cada um dos depoentes se eles preferem responder às questões uma a uma ou se preferem ler/escutar todas de uma vez só, elaborando uma resposta única para o conjunto de perguntas. Em um momento do encontro, previamente acordado, deem início aos depoimentos e aos registros.

PARTE

UNIDADE 3 — A LUTA PELA CIDADANIA E POR DIREITOS UNIDADE 4 — EXCLUSÃO E INCLUSÃO



3

A LUTA PELA CIDADANIA E POR DIREITOS

CG4, CG8, CG9

Nossa vida se organiza tanto pelas normas sociais, aprendidas por meio da construção da cultura e de sistemas simbólicos, quanto pelas normas jurídicas, que se baseiam justamente nas normas sociais. Desse modo, a lei e o direito fazem parte de nosso cotidiano, especialmente no que diz respeito à cidadania.

O que significa falar em cidadania, em uma sociedade desigual como a nossa? O que é, na prática, a igualdade, se as pessoas e os diversos segmentos da sociedade apresentam necessidades e características diferentes? Como essa igualdade pode ser construída quando as leis e as políticas públicas são tomadas como objeto de disputa? Qual é a relação entre instituições como a polícia, a escola e o Estado? Como tudo isso se relaciona com os processos de mudança nas normas sociais? Que espaço há para a participação civil na gestão da vida pública – e privada – feita pelo Estado? É possível mudar estruturas fortemente consolidadas? Quais seriam os caminhos para construir uma sociedade mais igualitária? A mudança social é possível, preservando os direitos de todos?



Com os conteúdos oferecidos nesta Unidade, você poderá refletir e formular algumas hipóteses para responder a essas e outras questões a fim de compreender melhor a sociedade em que vive.

Os movimentos sociais e a luta por direitos hoje são também fenômenos globalizados, embora tenham particularidades nacionais. As duas fotografias, muito semelhantes, mostram manifestações pelos direitos das mulheres realizadas na mesma data, 8 de março de 2020 (Dia Internacional da Mulher), em dois pontos diferentes do planeta: acima, em Oviedo, Espanha; ao lado, na Cidade do México, México.



MANUEL VELASQUEZ/ANAD

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

CIDADANIA, ESTADO, DIREITO E IGUALDADE

A cidadania é, por definição, a possibilidade de exercer plenamente a participação social em todas as suas instâncias, tendo nossos direitos respeitados e, ao mesmo tempo, cumprindo os deveres que temos enquanto cidadãos.

Será que, em nossa sociedade, é possível dizer que todas as pessoas têm acesso, de maneira igual, aos bens simbólicos e materiais disponíveis? Todas as pessoas participam da sociedade em condições de igualdade e têm o mesmo acesso aos espaços de tomada de decisão e construção coletiva da vida pública? Os dados do gráfico desta página, referentes à proporção de parlamentares mulheres em exercício em câmara baixa ou parlamento, em 2017, dão algumas pistas para essas questões; repare que, no caso de países como Canadá, Estados Unidos e Brasil, a proporção

de mulheres em exercício na vida política ainda é baixa. Por que isso ocorre? O que podemos fazer para reverter esse quadro?

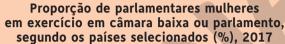
Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a sociedade é compreendida como um conjunto de relações entre pessoas, grupos de pessoas e instituições, e não como mera soma de indivíduos. A combinação dessas relações assume formas particulares e diferenciadas entre regiões geográficas e até mesmo entre grupos ou famílias em um mesmo local. O conceito de cultura nos auxilia a compreender essa variação. Compreender a estratificação social também nos ajuda a enxergar que, para além de diferenças entre indivíduos, as sociedades humanas também apresentam, muitas vezes, variadas formas de desigualdades.

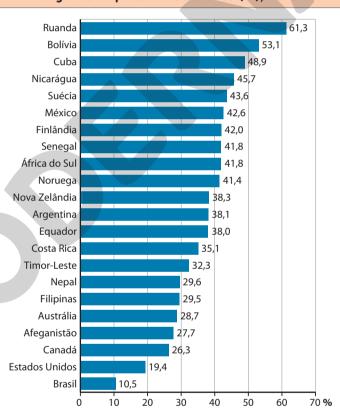
Quando estamos em um contexto de desigualdade, garantir acesso à cidadania para todas e todos é um problema complexo. A superação das desigualdades de diversos tipos – raciais, geracionais, de gênero, relativas à sexualidade, regionais etc. – é considerada essencial para o acesso à cidadania. O mediador principal para a construção de condições igualitárias de acesso à cidadania plena em sociedades como a nossa é o Estado, por meio do direito, da justiça e da democracia, como discutiremos a seguir. – Mediação sugerida – **Geografia Sociologia**

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Estratificação social: em muitas sociedades há divisões em grupos nos quais as pessoas são classificadas e hierarquizadas seguindo determinados critérios. As formas de organização e estratificação das sociedades são bem variadas.

ERICSON GUILHERME LUCIANO





Diferença ou desigualdade?

Falamos em diferenças quando consideramos a singularidade e a variação entre indivíduos e grupos de indivíduos. Já o fenômeno da desigualdade ocorre quando as diferenças são motivo para que certas pessoas ou certos grupos tenham mais acesso à cidadania e a bens simbólicos e materiais do que outros, e/ou quando alguns grupos sociais são privados de direitos e do exercício da cidadania. Um exemplo simples é a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Algumas diferenças entre esses grupos são utilizadas para justificar a remuneração de menores salários às mulheres, o que faz com que se instaure uma situação de desigualdade na qual elas desempenham serviços iguais aos prestados por seus colegas homens e recebem menos por isso.

Fontes: IBGE. Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 38, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge. gov.br/visualizacao/livros/ liv101551_informativo. pdf>; WOMEN in national parliaments: situation as of 1st December 2017. Geneva: Inter-Parliamentary Union, IPU, 2017. Disponível em: <http://archive.ipu.org/ wmn-e/arc/classif011217. htm>. Acessos em: 1º maio 2020.

Educação Física e esportes

—Mediação sugerida-História Educação Física

O conceito de **esporte** e o princípio de **justiça** na competição esportiva são explicados pelos estudos de ciências do esporte e de Educação Física que apresentamos a seguir. Leia o texto, que serve como analogia para refletir sobre a relação entre desigualdades, justiça, lei e Estado, e responda às questões propostas.



A charge traz a seguinte legenda, em inglês: "Qual é o problema? A distância é a mesma!" (Emanu, s. d.).

Poderíamos dizer que um grupo de crianças jogando bola durante o recreio, no pátio de uma escola do ensino fundamental, está praticando esporte? Esta atividade é bem diferente daquela que ocorre no estádio do Morumbi, Pacaembu ou Maracanã. [...]

Pode o esporte ser diferenciado de outras atividades, como a brincadeira ou o trabalho, sem considerar outra coisa além da natureza da atividade e do contexto que ele ocorre? Ou temos que considerar o envolvimento subjetivo e a motivação dos participantes? Quando o único objetivo da participação é uma expressão pessoal espontânea (como no caso dos meninos jogando bola no recreio), podemos dizer que os participantes estão envolvidos no esporte ou numa brincadeira? E se o objetivo dos

participantes é entreter uma audiência com o propósito de receber um salário, isso é esporte ou trabalho? [...]

Para uma atividade física ser classificada como esporte, ela deve ocorrer sob um conjunto particular de circunstâncias. [...]

De acordo com muitos sociólogos do esporte, o esporte é caracterizado por alguma forma de competição que ocorre sob condições formais e organizadas. [...] Em outras palavras, o fenômeno esporte envolve uma atividade física competitiva que é institucionalizada. Competição neste caso é definida como um processo através do qual o sucesso é medido diretamente pela comparação das realizações daqueles que estão executando a mesma atividade física, com regras e condições padronizadas. Institucionalização é um conceito sociológico que se refere a um conjunto de comportamentos normalizados ou padronizados durante um certo tempo e de uma situação para outra. [...]

Em resumo, a transformação de uma atividade física competitiva em esporte geralmente envolve a padronização e imposição de regras, e o desenvolvimento formal de habilidades. Em outras palavras, a atividade se torna padronizada e regularizada. Em termos sociológicos, ela passa por um processo de institucionalização. [...]

Se um corredor desafiar outro corredor para uma corrida, essa corrida se torna uma forma de competição ou contenda. Ela é competitiva, mas se desenvolve de uma maneira mais ou menos informal. Somente quando os dois corredores seguirem as regras formalizadas e se confrontarem sob as condições padronizadas podemos dizer que estão praticando esporte.

BARBANTI, Valdir. O que é esporte? Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006.

Não escreva no livro.

- **1.** Com base na leitura do texto acima, procure identificar o ponto central da argumentação do autor: qual é a especificidade do esporte em relação a outras práticas físicas competitivas?
- **2.** Qual é a relação entre o ponto central da argumentação, descrito na resposta à pergunta anterior, e a ideia de justiça, em sua opinião?
- **3.** Qual é o papel das normas, acima dos competidores, para garantir a justiça das situações esportivas de competição? Que instituição você imagina que realize esse papel no caso das desigualdades sociais?

Ética, moral e direito

Quando discutimos o que é justo, o que é correto, o que é ético, muitas questões vêm à tona, pois esses parecem conceitos relativos. No caso dos esportes, discutido nas atividades da página ao lado, temos de considerar as normas que garantem condições iguais para a competição como uma forma de garantir justiça. Contudo, no caso da sociedade como um todo, a complexidade desse debate aumenta. As pessoas agem com base em seus valores, que podem variar bastante entre diferentes indivíduos, e, ao mesmo tempo, com base no que é legalmente permitido ou não.

As sociedades mobilizam entre a moral e o direito diferentes esferas da vida social, muitas vezes promovendo a dominação de um (ou alguns) grupo(s) sobre os demais. Na sociedade em que vivemos, o Estado é a instituição com o poder de exercer controle de modo socialmente legitimado como forma de coação ao cumprimento das normas por ele estabelecidas. Cabe, por isso, compreender um pouco mais a respeito do funcionamento do poder do Estado sobre a sociedade civil e em que pontos, em uma democracia, a sociedade civil pode – e deve – influenciar a ação do Estado.

Mediação sugerida-Filosofia

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Atuação do Estado e desigualdades sociais

O assassinato da modelo e estudante de Direito Reeva Steenkamp (1983-2013), na África do Sul, é um dos muitos casos em que podemos refletir sobre a complexidade das questões que envolvem a relação entre direito, ética, moral e violência ao pensarmos na atuação do Estado diante de diversas desigualdades sociais.

Em 2012, Oscar Pistorius foi o décimo atleta paralímpico da história a competir também nos Jogos Olímpicos contra atletas sem deficiência, rompendo uma barreira simbólica importante em relação ao capacitismo (preconceito contra pessoas com deficiência). Em 2013, foi acusado de ter assassinado Steenkamp, sua namorada, baleada na casa dele em Pretória, em

um caso de feminicídio (assassinato de uma mulher com base em preconceito de gênero).

O primeiro veredito em relação à acusação de assassinato foi o de inocência, dado pela juíza Thokozile Masipa, a segunda mulher negra a ocupar um cargo na Suprema Corte sul-africana após o fim do apartheid. O mesmo julgamento definiu que o crime foi um homicídio culposo (sem intenção de matar). Contudo, em 2015 a Suprema Corte anulou o julgamento de Masipa, mudando a condenação para assassinato e aumentando a pena de Pistorius. Gênero, raça, classe social e deficiência física se articulam nesse caso de forma complexa.



Pistorius foi condenado por homicídio culposo pelo assassinato da estudante de direito de 29 anos Reeva Steenkamp, em 2013.



Reeva Steenkamp em fotografia de 2012.

A juíza sul-africana Thokozile Masipa pouco antes da audiência de sentença do atleta paralímpico Oscar Pistorius no Tribunal Superior de North Gauteng, em Pretória, na África do Sul, em 2014.



–Mediação sugerida-**Sociologia**

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Estado, sociedade e os tipos de dominação

As teorias sobre o poder são essenciais para compreendermos o fenômeno da dominação, em que um grupo dispõe de poder sobre outro e recebe legitimação social para isso. O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) elaborou uma teoria sobre as formas de dominação (ou seja, o exercício de poder legitimado socialmente).

Weber procurou explicar os princípios que orientam a dominação, entre grupos ou indivíduos. Em geral, os estudos desse sociólogo são motivados por essa busca e por esses questionamentos. Ele identifica e analisa três tipos gerais de dominação legitimados e validados em diferentes sociedades, especialmente na nossa: a dominação tradicional, a dominação carismática e a dominação legal.

A **dominação tradicional** ocorre quando uma pessoa ou um grupo domina outros com base na tradição cultural (como no caso da dominação ou do exercício legitimado socialmente do poder de um pai sobre os filhos e as filhas). Segundo Weber, esse tipo de dominação seria o mais comum e primordial em sociedades humanas.

Por sua vez, a **dominação carismática**, "intermediária" entre as sociedades outrora ditas primitivas e a contemporaneidade, se baseia na construção (muitas vezes meticulosa) do carisma de um líder.

Já a **dominação legal** é autorizada juridicamente pelo Estado, categoria em que estão inseridos a dominação de um primeiro-ministro ou de um presidente sobre os cidadãos de um país, o domínio de um policial sobre um cidadão, entre outros exemplos (professor/estudante, médico/paciente etc.).

Cabe ressaltar que, embora tenha separado analiticamente esses tipos de dominação, Weber apontava que eles aparecem frequentemente mesclados na realidade. O caso de Getúlio Vargas (1882-1954) no Brasil, por exemplo, poderia ser compreendido tanto como dominação legal, uma vez que ele era presidente da República, quanto como dominação carismática, pela maneira como sua figura e o personalismo a ela associado intensificaram seu poder (tanto internamente ao Estado como entre distintos grupos políticos). O efeito do carisma público de Vargas também foi construído por ações do Estado, como a censura aos meios de comunicação, com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) durante a ditadura do Estado Novo (que vigorou de 1937 a 1946).



Empregado do governo saindo a passeio, de Jean-Baptiste Debret, 1834. Gravura publicada no livro Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil. No período colonial do Brasil, predominou a dominação do tipo tradicional.

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

Para Weber, o Estado moderno é a elaboração de uma forma de organização social específica – da sociedade capitalista moderna –, e é acompanhado de outras estruturas fundamentais historicamente construídas, como o valor socialmente conferido ao trabalho e a racionalização dos processos sociais, culturais e econômicos. Segundo esse autor, a burocracia como princípio de organização do exercício do poder do Estado é a expressão máxima dessas características da sociedade capitalista moderna.

De maneira complementar ao que apresentou Weber sobre o domínio estatal, a filósofa política alemã Hannah Arendt (1906-1975) propôs que o uso da violência legitimada não é suficiente para caracterizar a função social do Estado. Segundo ela, para além da organização do exercício do poder e do uso da violência, caberia à burocracia exercer um papel fundamental no funcionamento estatal e, portanto, na organização da política. A partir dessa reflexão, ela analisou amplamente em sua obra a relação entre poder, Estado e violência e as maneiras como concebemos essas dinâmicas da vida social. Segundo a autora, a ação coletiva é o motor das transformações políticas internamente ao Estado, assim como na sociedade civil ou na relação entre ambos.



Muitos autores na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estudam a função social do Estado. Para Weber, por exemplo, o Estado moderno é a elaboração de uma forma de organização da sociedade capitalista moderna. Na imagem, o Palácio do Planalto, em Brasília (DF). Fotografia de 2018. Nesse edifício está situado o Gabinete do Presidente da República, bem como a Casa Civil, a Secretaria-Geral e o Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, alguns dos órgãos que permitem o funcionamento da burocracia do Estado.

Estado, sociedade civil e ação coletiva

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada durante a Revolução Francesa, em 1789, reconheceu alguns direitos naturais a todos os indivíduos. Esse documento também serviu de base para a reforma jurídica do Estado (ver Unidade 2).

Além disso, de modo geral, o desenvolvimento da indústria e do capitalismo acelerou-se na Europa entre o fim do século XVIII e a metade do século XIX. Isso ocorreu devido às legislações liberais, instituídas em grande parte dos países europeus, que transformaram as relações entre a burguesia e o Estado, diminuindo o controle institucional desse sobre a economia, anteriormente executado de forma centralizada pelas monarquias, ao passo que aumentou o protagonismo da burguesia na tomada de decisões sobre a produção, o comércio etc.

Nesse contexto, uma enorme transformação social ocorreu. À medida que o capitalismo mecanizava a produção agrícola e com os cercamentos de terra, milhares de camponeses pobres migraram do campo para a cidade em busca de melhores

-Mediação sugerida-**Filosofia**

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

condições de vida, compondo a mão de obra nas fábricas. A população das cidades cresceu aceleradamente. Entre 1800 e 1851, por exemplo, a população da cidade inglesa de Liverpool passou de 77 mil para 400 mil habitantes. A falta de estrutura para comportar todas essas pessoas nas cidades, a concentração de riqueza e as péssimas condições de trabalho nas indústrias causaram progressivamente a deterioração da qualidade de vida e de habitação.

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Revolução Praieira: última das revoltas provinciais, ocorrida em Pernambuco, em 1848. Influenciados pelos eventos revolucionários ocorridos na Europa, os praieiros rebelaram-se contra as difíceis condições econômicas e sociais da região e contra os comerciantes de origem portuguesa que dominavam o comércio em Recife.

Muitas mudanças nas primeiras décadas do século XIX

Após o processo iniciado com a Revolução Francesa, sucederam-se períodos regressivos com o golpe de Estado de Napoleão, com o expansionismo do Império napoleônico e, depois, com a Restauração das monarquias europeias. O período, no entanto, foi atravessado por muitas contradições e movimentos revolucionários. Nas primeiras décadas do século XIX, uma série de revoltas e revoluções abalou a estabilidade das monarquias restauradas na Europa. As Revoluções de 1830 e 1848, na França, procuraram se opor às medidas políticas regressivas e à situação de penúria enfrentada pela população pobre. Da França, as revoltas se difundiram em diversas regiões da Europa. As ideias liberais das Revoluções de 1848 influenciaram até mesmo o movimento da **Revolução Praieira**, em Pernambuco, no Brasil, no mesmo ano. As burguesias nacionais conquistavam cada vez mais poder econômico e influência política, embora as aristocracias tradicionais não tenham desaparecido. Mesmo enfraquecidas, elas aliaram-se às burguesias em ascensão e mantiveram parte de seus privilégios econômicos e sociais nas principais nações europeias até o início do século XX e em alguns países que mantêm a estrutura monárquica até os dias de hoje.

O **liberalismo** foi uma das ideologias que nortearam essa onda revolucionária burguesa nas primeiras décadas do século XIX na Europa. A ideologia liberal é uma forma de pensamento que tem como base a defesa das necessidades individuais e privadas acima das determinações do Estado e dos interesses coletivos. As características das práticas liberais apresentam algumas variações em diferentes contextos históricos e regiões, conforme as relações que são estabelecidas entre as classes e a situação política e econômica de cada país. O liberalismo para a burguesia industrial, por exemplo, significava o direito de produzir e comercializar livremente. Atualmente, o liberalismo se expressa na ação de empresas privadas que buscam aumentar a sua influência na



agenda política; assumir o controle de muitos serviços até então prestados pelo Estado; reduzir a regulação estatal das atividades econômicas; flexibilizar as leis trabalhistas para negociar contratos cada vez mais precarizados; e expandir sua atuação no mundo globalizado.

Cerimônia de casamento de um dos membros da família real britânica, em Windsor, Inglaterra, em 2018. A monarquia constitucional da Inglaterra é um dos exemplos de Estado monárquico da contemporaneidade.

A Inglaterra transformou sua monarquia absoluta em constitucional no século XVII, durante a Revolução Gloriosa, em 1688.

As Revoluções de 1848

O movimento de revoltas populares de 1848 começou em fevereiro na França, com a deposição do então rei francês Luís Filipe de Orleans (1773-1850) e uma nova proclamação da república. A república instaurada após a Revolução Francesa havia sido suspensa por um golpe de Estado no início da década de 1800. Da França, então, em 1848, as revoltas se alastraram por Itália, Alemanha, Suíça, Áustria, Polônia, Espanha e Portugal.

Essa sequência de revoltas que se espalharam pela Europa no início de 1848 ficou conhecida como Primavera dos Povos (a estação do ano na qual a natureza se manifesta exuberante ao fim dos rigores do inverno foi utilizada como metáfora para designar a reação dos povos europeus no contexto de crise). Entre os motivos que levaram a população às ruas estavam o desemprego e o aumento do custo de vida nas cidades e a prolongada temporada de secas no campo. Outros fatores de influência foram a participação política e o debate público da época, fortemente influenciados pelos movimentos organizados de trabalhadores e

pelo surgimento das ideologias comunista, socialista e anarquista. Pressionado pelas insurreições populares, o governo provisório tomou algumas medidas para acalmar a população, como estabelecer o sufrágio universal masculino: todos os homens maiores de 21 anos, sem restrições de renda, passaram a ter direito de participar das eleições e candidatar-se a cargos públicos.

O governo provisório criou também o Ministério do Trabalho e as oficinas nacionais, nas quais operários realizavam trabalhos temporários em obras públicas, como construção de estradas e aragem de terras desocupadas.

Nas eleições para a Assembleia Constituinte, a burguesia e as camadas médias urbanas conquistaram a maior parte dos votos. O operariado, derrotado nas eleições e sem trabalho, reiniciou as revoltas, que foram violentamente reprimidas, levando muitos operários à morte. Em novembro de 1848, a Assembleia promulgou uma Constituição, que havia sido elaborada para manter o poder nas mãos das camadas mais ricas.



Barricadas na rua Saint--Honoré, Paris. Gravura produzida em 1848. Segundo pesquisadores, no contexto dos acontecimentos de 1848, as ruas de Paris chegaram a ser tomadas por entre 40 mil e 50 mil manifestantes. Na França, os movimentos de revoltas populares de 1848 encerraram a chamada Monarquia de Julho (que durou de 1830 a 1848) e levaram a uma nova proclamação da república.

Igualdade de todos perante a lei

Apesar de atravessar momentos revolucionários e regressivos, os regimes liberais do século XIX passaram a reconhecer direitos e liberdades individuais para parte da população, ignorados anteriormente durante o Antigo Regime. A igualdade de todos perante a lei passou a ser um princípio da política liberal, embora ainda consolidada de forma frágil diante da enorme desigualdade social e econômica. As liberdades de opinião, de expressão e de reunião eram consideradas as principais conquistas políticas instituídas após o período revolucionário (especialmente após a Revolução Francesa; ver Unidade 2).

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

É importante notar que a igualdade jurídica, porém, não significou a redução da desigualdade social. Com os governos liberais, o capital, e não mais a terra, tornou-se o principal fator de desigualdade social e econômica. Além disso, a antiga nobreza perdeu seus privilégios hereditários e fundiu-se com a burguesia, formando uma nova elite econômica.

Nesse cenário, aumentava a distância entre ricos e pobres. Os direitos e as liberdades individuais não atingiam todas as classes sociais. Um exemplo disso era a aplicação das leis, o julgamento e a condenação de réus, que variava conforme a classe social das pessoas envolvidas.

-Mediação sugerida— **História**

CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502).

Grevistas no Largo do Palácio, na cidade de São Paulo (SP), durante a greve geral de 1917. Essa greve ocorreu em julho de 1917 e foi organizada principalmente por grupos operários da indústria e do comércio, muitos deles de inspiração anarquista. Segundo estudiosos, foi a primeira greve geral da história do Brasil e fez parte de um longo processo de politização dos trabalhadores do país.

Novos movimentos políticos

Um exemplo da manutenção das desigualdades no campo institucional, jurídico e social é o fato de que, no século XIX, as associações operárias foram proibidas e reprimidas; além disso, o sistema de voto censitário, que exigia a comprovação de renda ou o estabelecimento de critérios baseados no nível educacional para votar, assegurou a manutenção do poder político nas mãos da burguesia. Com base nas ideias do liberalismo, considerava-se ainda que o Estado não deveria intervir na relação entre patrões e empregados.

Assim, não havia legislação trabalhista, o que tornava a exploração da mão de obra praticamente ilimitada. Visando somente lucrar, os patrões empregavam crianças e mulheres, cujos salários eram inferiores aos dos homens adultos.

O acirramento das desigualdades, sobretudo entre classes sociais e entre homens e mulheres, fez com que novos movimentos políticos fervilhassem na Europa no século XIX. Entre eles, os primeiros esboços do que viria a ser o movimento feminista e a organização de um movimento socialista e comunista internacionais, além do anarquismo.

A pressão por mudanças na legislação para que ela protegesse as pessoas em condições sociais mais vulneráveis e com menos acesso a bens simbólicos e materiais ou, ainda, os grupos com menor participação nas esferas decisórias e de poder na sociedade, em vez de apenas beneficiar os grupos já privilegiados, despertou novas reflexões sobre a relação entre Estado e sociedade civil, ao longo, sobretudo, do século XX.



Os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil ganharam força e novo formato, principalmente nas décadas de 1960 e 1970 e novamente após o fim da Guerra Fria, com a queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Depois, já nos anos 2000, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil novamente se fortaleceram, respondendo a novas demandas e necessidades, conforme veremos ao longo desta Unidade. Com o acirramento da globalização, novas questões precisariam ser respondidas considerando que os espaços públicos da política podem contemplar diferentes interesses em uma mesma nação ou sociedade.

A LUTA POR DEMOCRACIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Uma das características centrais da democracia é a participação dos cidadãos nas decisões que afetam todos.

Na democracia moderna, que se costuma chamar de democracia "representativa", os cidadãos escolhem, por meio do voto, os seus representantes. O governo efetivo não é exercido pelos cidadãos, mas está a cargo das instâncias de poder municipal, estadual e federal. Cabe aos cidadãos, teoricamente, monitorar a atuação dos seus representantes.

O sistema democrático moderno permite, assim, que as populações tenham algum poder de decisão sobre a própria vida, embora com diversas limitações. Uma delas é o fato de que nem sempre o Estado toma decisões gerais que atendam às necessidades da população como um todo. Esse é um problema complexo, dado que há muitos interesses divergentes entre a própria população e seus distintos segmentos (mulheres, pessoas negras, indígenas, imigrantes, idosos, crianças etc.), assim como há diferentes formas de concentração de poder entre grupos.

A própria relação entre Estado e a chamada "sociedade civil" tem sido objeto de investigação e teorização na Ciência Política, em particular, e nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como um todo. Compreender essa relação e as tensões decorrentes dela é essencial para entender os meios pelos quais a transformação social ocorre. Por isso, pesquisas científicas desenvolvidas nessas áreas são de extrema importância para a sociedade, pois permitem descrever e analisar estruturas de governo em diferentes épocas e espaços. São importantes também para que possam ser identificados padrões culturais e como se comportam politicamente os cidadãos e a sociedade em geral.

-Mediação sugerida-Sociologia

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS606).









Tira da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino. No quadrinho, a personagem questiona o significado de democracia. (QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.)

–Mediação sugerida— **Sociologia**

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS606).

Sociedade civil

O texto a seguir apresenta uma conceituação ampla e complexa do que pode ser compreendido, na Ciência Política, por sociedade civil, e de que maneira podemos entender a relação entre ela e o Estado.

O discurso da sociedade civil "globalizou-se". Conceito muito usado atualmente por políticos, acadêmicos e ativistas em todo o mundo, o termo "sociedade civil" é invocado para tudo, designando desde empreendimentos cívicos, associações voluntárias e organizações sem fins lucrativos até redes mundiais, organizações não governamentais, grupos de defesa dos direitos humanos e movimentos sociais transnacionais. Aliás, a ideia de uma sociedade civil mundial ou transnacional já se tornou a principal contribuição do século XXI ao debate sobre esse conceito. E assim como no passado, na maioria das vezes o discurso da sociedade civil trata-a como elemento essencial para a democracia e o processo de democratização e como a fonte principal da solidariedade e da integração social [...].

Entendo a sociedade civil como uma esfera de interação social diferenciada da economia e do Estado, composta de três parâmetros analiticamente distintos: pluralidade, publicidade e privacidade. A moderna sociedade civil "autônoma" nasceu de processos de constituição e mobilização independentes. Institucionalizou-se e se generalizou mediante leis e direitos subjetivos que, por sua vez, estabilizaram a diferenciação social. Por isso, é importante salientar que o aparecimento da sociedade civil aconteceu junto com o desenvolvimento do moderno Estado territorial soberano. Em outras palavras, foi a vinculação do Estado ao direito e o desenvolvimento da soberania e do constitucionalismo jurídico interno que permitiram o surgimento do modelo tripartite. O constitucionalismo e o governo representativo, isto é, o nascimento de uma sociedade política (partidos), responsiva e responsabilizável, e de uma sociedade jurídica autônoma (juristas, tribunais), tornaram-se indispensáveis para a estabilização da diferenciação entre o Estado moderno, a sociedade civil e a economia de mercado. [...]

[...] O conceito de pluralidade dizia respeito à associação voluntária, que incluía as interações face a face e as organizações nacionais baseadas na iniciativa de grupos locais. Publicidade referia-se a reuniões públicas de caráter civil, realizadas em espaços "públicos", como cafés, tabernas, clubes, parques, bibliotecas, hotéis, sedes de prefeituras, destinadas à articulação de interesses comuns e sua interconexão por intermédio do veículo de comunicação de massa da época, a imprensa. Privacidade referia-se à autonomia do indivíduo, institucionalizada em direitos que abrangiam o *habeas corpus* e o devido processo judicial, o direito à privacidade do lar e do matrimônio, a liberdade de consciência e as liberdades de mercado.

[...] Dessa forma, a constitucionalização do Estado implicou uma autolimitação da sociedade política em face da sociedade civil, protegendo esta última de desaparecer, sufocada pela superpolitização. Em outras palavras, os direitos constitucionalizam a diferenciação entre a sociedade civil (com suas organizações informais, pluralidade interna e públicos civis) e os sistemas administrativos e políticos do Estado, que formulam decisões coletivas e compulsórias e são organizados pelo poder do Estado [...].

COHEN, Jean L. Sociedade civil e globalização: repensando categorias. *Dados*, v. 46, n. 3, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582003000300001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2020.



Indígenas de diversas etnias em sessão do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das mudanças na lei de demarcação de territórios indígenas, em Brasília (DF), em 2017. As mudanças nos critérios de demarcação de terras afetam diretamente os interesses dos povos indígenas que delas dependem para viver e manter suas tradições.



Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Goiânia (GO), que ocorreu entre os dias 6 e 9 de dezembro de 2018 e reuniu mais de mil ativistas negras brasileiras, além de ativistas do movimento negro de países como Colômbia, Uruguai e Estados Unidos. Entre os diversos temas discutidos estavam o racismo e a representatividade das mulheres negras no Brasil.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

Não escreva no livro.

1. Releia o texto reproduzido na página anterior e reflita: qual é a relação, segundo o autor, entre o aparecimento da sociedade civil e o surgimento

Foco no texto e nas imagens

do Estado moderno?

- 2. Quais são os três parâmetros propostos pelo autor como forma de caracterizar a sociedade civil e sua diferença em relação ao Estado?
- **3.** Escolha um desses parâmetros e explique, com suas palavras, o que esse conceito significa segundo o autor e por que isso constitui uma diferença entre Estado e sociedade civil.
- **4.** O que o autor aponta em relação aos limites entre Estado e sociedade civil?
- 5. O que significa, diante de tais limites, falar em sociedade civil e por que esse termo não equivale pura e simplesmente à caracterização de pessoas que não têm cargos no Estado? Para responder a essa pergunta, procure retomar o que você sabe sobre outras formas de Estado que não o Estado moderno, como o absolutismo.
- 6. Analise as duas imagens acima a partir da reflexão que fez sobre o texto. Como se verificam a relação e a diferenciação entre sociedade civil e Estado em ambos os casos?

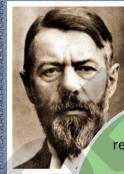
Estado e sociedade civil: mecanismos de transformação social

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS606). Pensar em termos de sociedade civil, como discutido nas atividades da página anterior, significa pensar a partir de uma configuração particular do Estado e em um tempo e contexto históricos específicos. Esse conceito indica uma situação na qual há a possibilidade de indivíduos e grupos de indivíduos não necessariamente institucionalizados se articularem politicamente de forma a dialogar e reivindicar pontos de seu interesse no espaço mais amplo da política.

A articulação política de grupos interessados em transformar as bases da ordem social, da cultura e das práticas correntes é o princípio motor das mudanças em sociedades como a nossa. Algumas reflexões de estudiosos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ajudam a compreender as tensões em torno das disputas por transformação social e ampliação da cidadania. O esquema abaixo apresenta quatro pontos bastante interessantes levantados por pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diferentes momentos da história.



O alemão
Karl Marx (1818-1883)
propôs que a tensão gerada
pelo antagonismo de
interesses entre diferentes
classes sociais (a chamada
luta de classes) é o que
move a história
de sociedades
como a nossa.



Max Weber
(1864-1920)
ressaltou a importância
da vida política e da
regulação estatal
como maneira de
promover mudanças e
acontecimentos em favor
de estruturas sociais mais
justas, que tratem com
igualdade os cidadãos
sob um mesmo aparato
estatal.



Pierre Bourdieu
(1930-2002) explicou que
essa luta pode não ser
simples, com nuances da
dominação que ultrapassam
o controle dos recursos
materiais. Isso significa
que, embora haja espaço
para mudanças, elas não
dependem apenas da mera
vontade individual.



Hannah Arendt
(1906-1975)
refletiu sobre o poder de
uma maneira ampla e
observou que ele é exercido
nos espaços públicos e em
ações coletivas. Dessa forma,
ela criticou uma visão do
poder centrada na ideia
de soberania e na ação do
Estado como instância
única e legítima de
decisões políticas.

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

Além dos autores mencionados, muitos outros desenvolveram diferentes estudos e teorias sobre transformação social e cidadania. Um deles foi o filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), que descreveu vivamente uma característica particular de nossos tempos: o fato de que a ação coletiva, quando vem da sociedade civil, muitas vezes pode ser também destituída de poder. Para Gramsci, isso acontece porque, além do aparato de violência estatal, há uma hegemonia de ideias alinhadas com os interesses da classe social dominante.

Como vimos, há uma série de estruturas que atuam em favor da dominação que ultrapassam a materialidade dos corpos ou as ameaças de violência física. Segundo Gramsci, vivemos em uma **sociedade de massas**, e não em uma **sociedade civil**. A ação coletiva não pode ser civil quando ocorre somente pela soma de indivíduos e interesses individuais (um tipo específico de individualismo). É preciso, de acordo com esse filósofo, que haja uma consciência histórica coletiva aglutinando as pessoas.

Embora partam de epistemologias distintas para analisar a realidade social, as contribuições de todos esses autores se complementam oferecendo elementos para pensarmos a relação entre o Estado, as desigualdades e a luta por transformações sociais e direitos. Elas são importantes também para refletirmos sobre como esses conceitos e essas teorias podem ser utilizados para pensarmos o contexto atual, questionando-nos, por exemplo, se há uma mobilização política na atualidade ou por que é comum que algumas pessoas sintam a política como algo distante e fora de seu controle.

A partir desses elementos, podemos refletir ainda sobre a ação política e as conquistas de grupos socialmente minoritários, ou seja, grupos que foram excluídos historicamente de posições de poder, como as populações negra e indígena, as mulheres, os idosos, as crianças e os adolescentes, ao decorrer do tempo. No caso, especificamente, do lugar onde vivemos, podemos nos perguntar se no Brasil atual a democracia e as condições para uma participação política democrática, por parte de todos, estão garantidas.



Encontro para discutir os Direitos da Pessoa Idosa em uma comunidade em Cedro (CE), em 2019.

Tensões entre Estado e sociedade civil

Com uma observação atenta do cotidiano, é possível levantar e analisar exemplos concretos das características das ações do Estado e das tensões entre Estado e sociedade civil. Os textos a seguir trazem um caso recente desse tipo: as disputas em torno da elaboração da lei antiterrorismo brasileira, sancionada em março de 2016.

Texto I

Moradores da periferia queimam um ônibus para protestar contra a morte de um jovem nas mãos da polícia. Durante uma manifestação de estudantes contra o fechamento de escolas estaduais, uma estação do metrô é apedrejada. [...] De acordo com uma lei aprovada [em outubro de 2015] no Senado, todos os exemplos podem ser enquadrados como atos de terrorismo, e aqueles que os praticaram estão sujeitos a penas de 16 a 24 anos. [...]

O projeto de lei chega num momento em que o Brasil é sacudido por protestos de toda natureza, diante do aprofundamento da crise política e econômica [...].

O avanço da lei no Senado é visto por entidades de defesa dos direitos humanos como extremamente nocivo, uma vez que tipifica o crime de terrorismo de forma a possivelmente enquadrar participantes de atos de rua que depredem patrimônio público ou privado. Diversas entidades assinaram um manifesto contra a lei. De acordo com o texto divulgado, "as condutas tipificadas são todas já previstas e, por isso, puníveis, na legislação penal em vigor no Brasil". O projeto é apontado como "desnecessário, redundante e desproporcional", além de ter "o potencial de agravar de modo dramático o quadro de restrição a direitos fundamentais e de censura à expressão ideológica e política em que o Brasil já vem incorrendo". [...]

Não são apenas com balas de borracha e bombas de gás que o Estado age de forma antidemocrática contra protestos de rua. [...] Os juízes também têm sua parcela de culpa, segundo o relatório [da ONG Artigo 19]. "O poder Judiciário chancelou a postura criminalizadora dos poderes Executivo e Legislativo em relação ao direito de protesto, optando pela via da condenação criminal de manifestantes", diz o texto. [...].

ALESSI, Gil. Lei de terrorismo, aprovada no Senado, fragiliza protestos no Brasil. El País Brasil, 31 out. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/10/ politica/1441896491_455735.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.



Ativistas políticos participam de passeata contra a repressão e a criminalização das manifestações, no Rio de Janeiro (RJ), em 2014.

Texto II

Após apelo do governo e em meio à ameaça de organismos internacionais de aplicar sanções ao país, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou nesta guarta-feira (24) projeto de lei que tipifica o crime de terrorismo no Brasil, com pena que vai de 12 a 30 anos de prisão. O texto, de autoria do Poder Executivo, mas alterado pelo Congresso [...], vai agora para a sanção da presidente Dilma Rousseff. A votação foi simbólica (sem registro nominal dos votos). Câmara e Senado divergiram sobre o tema. Prevaleceu a posição dos deputados, que excluíram o "extremismo político" como caracterização do terrorismo, em meio às discussões sobre se a lei representaria uma ameaca às manifestações políticas de rua. [...]

BRAGON, Ranier. Câmara aprova projeto antiterrorismo e deixa de fora o "extremismo político". Folha de S.Paulo, 24 fev. 2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/02/1742883-camara-aprova-lei-antiterrorismo-e-deixa-de-fora-o-extremismo-politico.shtml>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Texto III

A presidente Dilma Rousseff sancionou [em março de 2016] a Lei Antiterrorismo (13.260/16), com oito vetos, explicitados em seis pontos. O texto, aprovado pela Câmara em 24 de fevereiro, prevê pena de reclusão de 12 a 30 anos em regime fechado, sem prejuízo das penas relativas a outras infrações decorrentes desse crime.

A lei tipifica o terrorismo como a prática, por um ou mais indivíduos, de atos por razões de xenofobia, discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia ou religião, com a finalidade de provocar terror social ou generalizado, expondo

a perigo pessoa, patrimônio, a paz pública ou a incolumidade pública.

A presidente vetou enquadrar como terroristas atos de incendiar, depredar e destruir meios de transporte ou bens públicos ou privados, como pontos de ônibus ou agências bancárias. Também saiu da classificação a sabotagem de sistemas de informática ou bancos de dados. Segundo o Executivo, as definições eram "excessivamente amplas e imprecisas, com diferentes potenciais ofensivos" e teriam a mesma pena (reclusão de 12 a 30 anos).

Quem abrigar pessoa e souber que essa pessoa praticou ou vai praticar crime de terrorismo não terá mais a pena de reclusão de 5 a 8 anos e multa, prevista para quem promover, constituir, integrar ou prestar auxílio à organização terrorista – pessoalmente ou por meio de outra pessoa. Para o Executivo, o texto vetado ampliava o conceito de auxílio e trazia "de forma imprecisa" quando ele seria aplicado, o que poderia gerar insegurança jurídica.

Dilma também vetou classificar como crime a apologia pública ao terrorismo por ser um conceito muito amplo e com pena alta (4 a 8 anos e multa), "ferindo o princípio da proporcionalidade e gerando insegurança jurídica". De acordo com o Executivo, o texto não estabelece parâmetros definitivos para garantir o exercício do direito à liberdade de expressão. [...]

MIRANDA, Tiago. Lei antiterrorismo é sancionada com vetos. *Câmara dos Deputados*, 18 mar. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/483525-lei-antiterrorismo-e-sancionada-com-vetos/. Acesso em: 24 abr. 2020.

Não escreva no livro.

- **1.** Após ler os três textos desta seção, avalie o caso da lei antiterrorismo sancionada no Brasil, em 2016, e identifique os seguintes pontos:
 - a) Quais eram as principais forças disputando a definição do crime de terrorismo na ocasião?
 - b) Quem eram os principais defensores de cada opinião e seus respectivos argumentos?
 - c) Quais foram as principais modificações feitas ao longo do debate? Quais foram os vetos do Poder Executivo?
- **2.** Considerando que o projeto original havia sido enviado pelo próprio Poder Executivo, que fatores você supõe que tenham influenciado a presidenta a vetar certos artigos da lei que ela mesma havia submetido para apreciação do Legislativo?

ESTADÃO CONTEÚDO

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

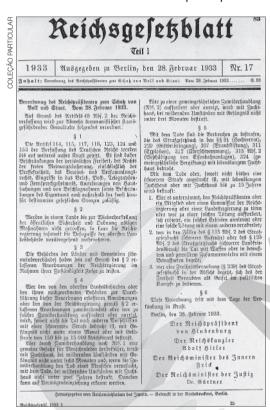
CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602,

EM13CHS606).

Somos verdadeiramente livres?

Se o poder de ação política individual é limitado, isso significa que sempre precisamos nos associar a outras pessoas para agir e transformar a realidade social, política, econômica e cultural. Nesse processo, como no caso do debate da lei antiterrorismo, é preciso fazer concessões, participar do diálogo e ter alguma flexibilidade, uma vez que as pessoas envolvidas em qualquer processo de debate e construção coletiva são diferentes e têm interesses variados e, muitas vezes, divergentes. Será que isso significa que viver em sociedade é perder um pouco da liberdade individual em qualquer hipótese? Ou seria esse processo também uma forma de liberdade? Como se posicionar e lidar com essas questões?

Quando falamos em liberdades políticas, não se trata de uma liberdade absoluta e garantida *a priori* a todos os seres humanos. A liberdade política diz respeito à cidadania e ao acesso à participação em espaços de decisão coletivos no contexto das democracias. Esse tipo particular de liberdade, porém, tem sido historicamente objeto de disputa, sendo abolido ou reduzido dramaticamente em períodos de instauração de ditaduras e regimes autoritários, de maneira mais explícita. Contudo, mesmo em outros contextos, liberdades políticas podem ser diminuídas na prática quando há interesses políticos, econômicos, religiosos, entre outros, agindo acima dos princípios democráticos.



Decreto do Incêndio do *Reichstag*, 28 de fevereiro de 1933. O decreto, aprovado por pressão de Adolf Hitler, cancelou a maior parte das liberdades civis e políticas instituídas até então e inaugurou o estabelecimento institucional da política totalitária do nazismo na Alemanha.

Primeira página do *Jornal da Tarde*, de 14 de dezembro de 1968, trazendo como manchete a entrada em vigor do Ato Institucional número 5 (AI-5).



ENTRE OS PRESOS, JUSCELINO

varias prisoles force eletrados que alguém parcer allo conscience a la presenta de centro manalegar, incomandados en considerados en entre a como para entre que alguém parcer al como se entenia dos para evitar que alguém parcer al como en entre como ent

Sufrágio universal e direito ao voto

A luta pelo sufrágio universal, ou seja, pelo direito universal ao voto, foi uma das mais importantes mobilizações pela ampliação de direitos na história das democracias modernas. Ao utilizar critérios censitários e de escolaridade, proibindo o voto de pessoas com poucos bens materiais ou analfabetas, os regimes liberais restringiam o direito ao voto até a segunda metade do século XIX. O resultado foi a formação de duas categorias de cidadãos: a dos que gozavam de direitos políticos e liberdades políticas plenas e a dos excluídos desses direitos. Ampliar o direito ao voto, portanto, tornou-se uma das principais reivindicações de diferentes segmentos sociais durante o século XIX e, posteriormente, durante o século XX.

CE5 (EM13CHS504);

Mediação sugerida-História

CE6 (EM13CHS602. EM13CHS606).

O sufrágio universal no Brasil só foi possível graças às tensões e às lutas de diferentes grupos que reivindicaram o direito à cidadania e à participação nas atividades políticas: a população negra, os povos indígenas, as mulheres, os trabalhadores pobres e os operários. Por causa das particularidades históricas, culturais, sociais e econômicas, a ampliação do sufrágio ocorreu em épocas, condições e ritmos diferentes em cada país.

> Dia da promulgação da nova Constituição Federal do Brasil, na Assembleia Nacional Constituinte, em outubro de 1988, em Brasília (DF).



Sufrágio

O texto a seguir aborda as diferenças entre o chamado voto censitário e o voto universal.

Sufrágio é o poder político delegado aos cidadãos, garantindo a eles o direito de participar direta ou indiretamente da soberania de um país (escolha dos representantes). O voto é o exercício desse sufrágio e pode ser tanto censitário quanto universal. No caso do Brasil, o direito é assegurado a todos os cidadãos maiores de 16 anos e as eleições são diretas. Ou seja, os ocupantes dos cargos legislativos e executivos são escolhidos pelo voto dos eleitores, sem intermédios. As eleições indiretas, por outro lado, são aquelas nas quais um grupo de eleitores escolhido pelo povo determina quem serão os governantes.

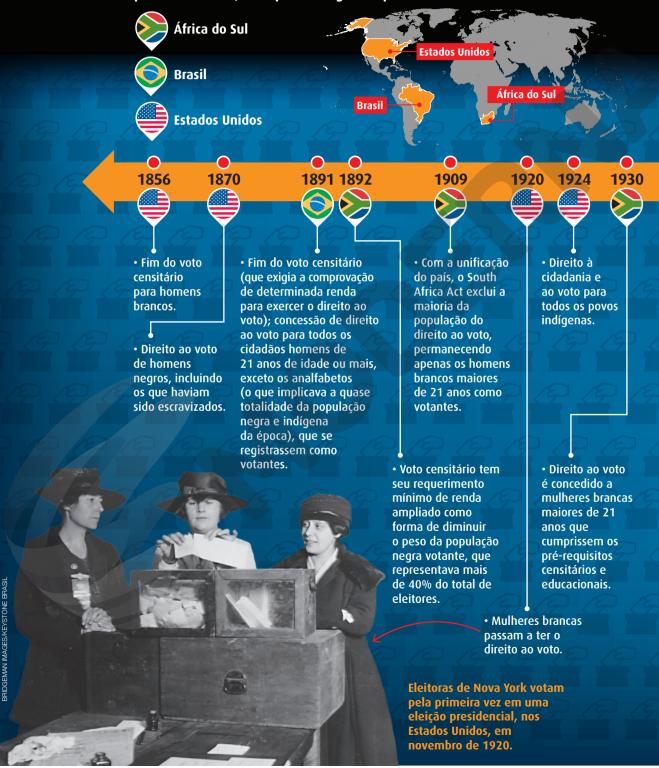
O voto censitário limita o direito de voto a apenas alguns cidadãos, de acordo com características como gênero e capacidade econômica. No Brasil, de acordo com a Constituição de 1824, era necessário ter um mínimo de renda para votar. Apenas homens que estivessem dentro dessa categoria poderiam participar das eleições como eleitores ou candidatos.

Já o voto universal não limita o direito de voto. Ou seja, todo indivíduo pode votar, independente da renda, gênero ou religião, por exemplo - o que é mais democrático. No Brasil, o voto é um direito de todo cidadão brasileiro acima de 16 anos, além de ser uma obrigação para os maiores de 18 anos. É facultativo apenas para analfabetos ou maiores de 70 anos.

LUZ, Camila. Voto universal e voto censitário: qual a diferença? Politize-se! Disponível em: https://www. politize.com.br/voto-universal-e-voto-censitario-quala-diferenca/>. Acesso em: 8 maio 2020.

Direito ao voto em diferentes países

As linhas do tempo nestas páginas mostram o ano em que diferentes segmentos da população passaram a ter o direito de participar das eleições e, portanto, passaram a ter o direito de disputar o poder estatal de alguma maneira, em três países diferentes, mas que têm algumas questões sociais e históricas em comum.





Professora Celina Guimarães Viana, a primeira eleitora do Brasil, em 1928, no Rio Grande do Norte, o primeiro estado a instituir o voto feminino. Martin Luther King Jr. e o então presidente dos Estados Unidos, Lyndon B. Johnson, durante a assinatura da Lei dos Direitos de Voto, em 6 de agosto de 1965.

> I OKAMOTO - BIBLIOTECA E MUSEU "YNDON BAINES JOHNSON, AUSTIN

1931 1932 1934 1936



• Direito das mulheres ao voto, caso não fossem analfabetas e se registrassem como votantes (processo que podia ser dificultado pelas famílias e pelos funcionários da Justiça Eleitoral por preconceito).

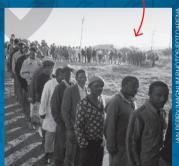
• O sistema eleitoral do país é dividido em eleições para negros e para brancos, tendo os representantes negros menos poder político e direitos limitados quanto à sua atuação.

• Sufrágio universal com direito ao voto sem discriminação para cidadãos estadunidenses, a partir da proteção da legislação chamada de Voting Rights Act.

1965

 Sufrágio universal e direito ao voto sem discriminação. Sufrágio universal como direito constitucional.

1994



1989

Ao amanhecer do dia das eleições, sul-africanos aguardam em fila para votar pela primeira vez, em 1994.

 Fim do voto censitário e da exclusão dos analfabetos do sufrágio, apenas para pessoas brancas. • Início da obrigatoriedade do voto para aqueles que têm direito a ele: "brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei", excetuando-se analfabetos, militares de baixa patente e estudantes de escolas militares de Ensino Superior, aspirantes a oficial das forças armadas, pessoas em situação de rua e pessoas privadas de seus direitos políticos por qualquer motivo.



Eleitora vota nas eleições para o Congresso Nacional Africano, em Johanesburgo, África do Sul, em 2019.



Eleição presidencial realizada no Brasil em colégio eleitoral do Rio de Janeiro (RJ), 2018.

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

—Mediação sugerida— **História**

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS604, EM13CHS606).

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS604, EM13CHS606).

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS604, EM13CHS606).

SOCIEDADE CIVIL, MOVIMENTOS SOCIAIS E CIDADANIA

Alguns momentos da história recente do Brasil deram forma às atuais relações entre sociedade civil e Estado, especialmente no que diz respeito aos meios para a transformação da realidade social no país.

Nas décadas de 1960 e 1970, como parte das tensões ligadas à Guerra Fria (ver Unidade 2), o Brasil e as demais nações latino-americanas, marcadas historicamente pela desigualdade social e pela concentração de renda, caracterizavam-se pela instabilidade institucional e pela fragilidade de suas experiências democráticas. Essa conjuntura levou a maioria desses países a sofrer golpes de Estado, com o estabelecimento de ditaduras. No caso do Brasil, foi com a tomada do Estado, em 31 de março de 1964, que teve início o período de ditadura civil-militar.

Após décadas de resistência, contudo, aquele modelo de Estado passou a representar um obstáculo ao desenvolvimento econômico almejado pelas próprias elites e forças políticas internacionais, que em um primeiro momento haviam apoiado sua instauração. Ao mesmo tempo, fomentadas pela experiência de censura, violência e retirada de direitos, as forças locais de resistência nas nações latino-americanas cresceram e os modelos ditatoriais então vigentes caíram progressivamente.

Os fenômenos políticos deflagrados com o fim desses regimes transformaram, na América Latina e mais especificamente no Brasil, as relações entre sociedade civil e Estado, dando forma à sua configuração atual.

Redemocratização

Foi na década de 1980, portanto, que o Brasil viveu o processo de intensificação das lutas sociais com vistas à redemocratização. Em 1985, com a eleição de Tancredo Neves (1910-1985) para a presidência (pelo Colégio Eleitoral), terminava o período da ditadura civil-militar no Brasil. Era a primeira vez, desde 1964, que um líder democrata e civil ocupava a presidência no país. Contudo, a transição para o regime democrático só se consolidou com a promulgação da nova Constituição, em 1988, que restabeleceu as liberdades individuais e instituiu uma série de direitos sociais importantes.

É importante destacar que, no período de enfraquecimento das ditaduras civis-militares, os movimentos sociais tiveram um crescimento significativo em toda a América Latina. Organizados com base em interesses comuns de grupos marginalizados da população, os movimentos sociais no Brasil tiveram uma forte influência na eleição de deputados para a Assembleia Constituinte (que definiu a Constituição de 1988). O movimento feminista, o movimento negro, os movimentos de trabalhadores rurais, o movimento estudantil, entre outros, articulados a partidos e sindicatos, inseriram-se nesse processo, garantindo algumas importantes vitórias da constituinte, como o direito universal ao voto (inclusive aos analfabetos).

Década de 1990

Os diversos movimentos sociais, que surgiram na fase final da ditadura civil-militar, formaram as bases dos movimentos sociais que se constituíram no período seguinte, a partir da década de 1990. Podemos citar o movimento operário, com as grandes greves no ABC paulista, sobretudo de metalúrgicos, que ocorreram entre 1978 e 1980; o movimento negro, em especial o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978; os movimentos camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984; o movimento feminista; o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes; os movimentos de juventude em geral, entre outros. É possível dizer que a década de 1990 teve esses movimentos sociais como agentes centrais da política nacional.



Marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) chega a Brasília (DF) para manifestação em frente ao Congresso Nacional, em 1999. O MST é um exemplo de movimento social que ganhou importância na vida pública brasileira após a redemocratização, na década de 1990.

Da campanha Diretas Já! à Constituição de 1988

No Brasil, houve um movimento nacional que exigia a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição popularmente conhecida como Emenda Dante de Oliveira. Essa emenda definia eleições diretas para a presidência no ano de 1985, após o fim da ditadura. O movimento **Diretas Já!**, como ficou conhecido, mobilizou boa parte da população brasileira à época. Por se tratar de uma emenda à Constituição então vigente, era necessário que dois terços da câmara votassem aprovando a modificação. Com a ausência de 113 dos 501 deputados no momento da votação, junto aos 65 votos contrários e às 3 abstenções, a Emenda Dante de Oliveira foi rejeitada por 22 votos, tendo obtido apenas 298 votos favoráveis. Assim, seguiu-se o protocolo vigente para eleições presidenciais na época, e um Colégio Eleitoral elegeu um presidente civil, Tancredo Neves.



Passeata pelas Diretas Já! em São Paulo (SP), em 1984.

Mediação sugerida-

CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS604. EM13CHS606).

Geopolítica, movimentos sociais e ONGs no Brasil

Após a reconfiguração e o crescimento dos movimentos sociais durante a década de 1980, houve um incentivo cada vez maior por parte do Estado e de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 1990 e na primeira década dos anos 2000, para que a sociedade civil tivesse voz em suas decisões, ampliando a participação política nas democracias para além do voto.

Tudo isso era feito principalmente por ONGs (Organizações Não Governamentais) que representavam distintos interesses e grupos e por meio da instauração de conferências nacionais e conselhos (dos quais essas ONGs participavam). Assim, é possível afirmar que essas relações moldaram o espaço político brasileiro atual no que diz respeito aos movimentos sociais, à cidadania e à juventude, com uma redução progressiva do espaço para os movimentos menos institucionalizados e um aumento do espaço para as ONGs, mais institucionalizadas.

Em um mundo cada vez mais globalizado, embora os Estados nacionais gozem de autonomia para tomar suas decisões, eles não se encontram isolados nem podem agir a despeito da repercussão de suas ações na comunidade internacional – sobretudo porque as economias de todos os países, ricos ou pobres, mais igualitários ou mais desiguais, dependem de transações internacionais, tratados e acordos comerciais. No caso das políticas sociais, essa circulação internacional de modelos políticos também existe, tendo sido desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo com a criação da ONU, como forma de buscar modelos de governança pública que evitassem tragédias sociais como o holocausto. Nesse jogo, economia e políticas sociais se cruzam com frequência, à medida que o poder econômico de cada país também determina suas perspectivas de negociação em relação a seu poder político e à possibilidade de impor agendas que lhes sejam favoráveis social, cultural, econômica e politicamente.



Manifestantes ligados a diversas ONGs erguem toldo durante reunião da Unesco realizada no Palácio do Itamaraty, pedindo por mais investimentos na área da educação, em Brasília (DF), em 2004.

Novos movimentos, novos debates CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS604, EM13CHS606).

Ainda na década de 1970, foi criado um bloco econômico e político internacional chamado Grupo dos Sete ou **G7**. Esse bloco era formado por Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido, e a partir de 1975 passou a realizar encontros em que se decidiam os rumos da política econômica mundial. Os encontros, até 1985, não eram divulgados publicamente nem era permitido o acompanhamento pela imprensa. Após o fim da União Soviética, foram iniciadas negociações para que a Rússia passasse a integrar o bloco, o que ocorreu em 1997. Ao mesmo tempo, parte dos países que passaram então a compor o **G8** fundou, em 1999, um grupo mais amplo, chamado **G20**, com o objetivo de auxiliar economias emergentes a lidar com a série de crises econômicas que se deflagraram nesses países na década em questão.

Em oposição aos encontros anuais do Fórum Econômico Mundial, em que apenas esses países tinham direito a decisões que impactavam brutalmente todo o restante do mundo, a sociedade civil organizada em ONGs e movimentos sociais articulou, a partir de 2001, o chamado **Fórum Social Mundial**, com o lema "Um outro mundo é possível", na virada do milênio.

As primeiras três edições do Fórum Social Mundial foram realizadas em Porto Alegre (RS), cidade brasileira considerada modelo na época por sua estrutura de gestão participativa da prefeitura, em que a população e a sociedade civil organizada constituíam diversos conselhos e espaços de decisão autônoma sobre a gestão municipal,

como no caso dos **orçamentos participativos**. Os debates e as articulações ocorridos nesses eventos fomentaram um novo tipo de crescimento econômico e social e um novo modelo de interação entre o Estado e a sociedade civil em alguns países, e também estimularam novas articulações geopolíticas entre países.



Orçamento participativo:

ferramenta de gestão do Estado que inclui as decisões da população no manejo do orçamento. É mais comumente realizado na esfera dos municípios e funciona por um mecanismo de consultas regulares da prefeitura a conselhos de bairro/subprefeituras e outras unidades descentralizadas sobre como e quanto gastar em que tipo de ação. segundo as necessidades expressas pela população. Em alguns casos os conselheiros são eleitos; em outros, o conselho é aberto para qualquer





Milhares de pessoas se reúnem em Porto Alegre (RS) para marcha de abertura do Fórum Social Mundial, em 2002.

Manifestantes anti-G8 protestam em frente à sede da polícia, em Gênova, Itália, em 2001. CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS604, EM13CHS606).

ACERVO DA SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE/GOVERNO FEDERAL

Mundo globalizado, sociedade civil organizada

4 de julho

Um dos resultados dessas articulações e de outras paralelas, também ligadas à ideia de uma melhor distribuição de poder econômico e político no mundo globalizado, foi a reorganização e o crescimento da importância do G20, que passou a substituir o G8 como bloco de liderança na política econômica global no fim da década de 2000.

Entre as trocas econômicas e comerciais, imbricam-se também, como mencionado anteriormente, trocas de modelos de governança e organização da sociedade civil. Na primeira década dos anos 2000, uma tendência importante em muitos países e que se refletiu também no Brasil foi a incorporação de organizações da sociedade civil, muitas vezes em detrimento dos movimentos sociais, na estrutura decisória do Estado. Para além dos já mencionados orçamentos participativos, diversos conselhos foram criados, com representantes da sociedade civil organizada, como o Conselho

Nacional de Juventude. Além disso, foram realizadas, para diversos segmentos, Conferências Nacionais que definiram as direções das políticas públicas e da atuação desses conselhos, como é o caso da Conferência Nacional de Juventude.



Cúpula dos líderes do G20, em Osaka, Japão, em 2019.

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

CE5 (EM13CHS504); ONGs, movimentos sociais ou terceiro setor? CE6 (EM13CHS604, EM13CHS606).

Embora ONGs e movimentos sociais sejam formas de organização da sociedade civil para atuação política, eles não são equivalentes. As ONGs têm um modelo formalizado de gestão, regulada por estatuto, e são inscritas sob CNPJ, tendo órgãos diretivos internos estabelecidos, muitas vezes com relações diretas com empresas. Essas organizações não precisam ter necessariamente uma inserção ampla no segmento social com o qual atuam para serem constituídas, bastando um pequeno grupo de pessoas decidir fundá-las.

Os movimentos sociais, por outro lado, são articulações mais amplas, que incluem não apenas indivíduos, mas também organizações e grupos, formalizados ou não, e não possuem um grupo diretor único e fixo. Os movimentos sociais vêm de uma mobilização massiva em um segmento social, necessariamente; não têm fundadores ou data de fundação exata na maioria dos casos e são objeto de construção conjunta e disputa dos próprios grupos e pessoas que os compõem.

Já o terceiro setor é um conceito econômico que indica todas as organizações que não são do Estado (primeiro setor) nem do mercado (segundo setor). Ou seja, ao passo que uma agência governamental seria parte do primeiro setor e uma empresa seria parte do segundo setor, uma ONG, por exemplo, seria parte do terceiro setor.

Leia o texto a seguir sobre as diferenças no tipo de organização dos movimentos sociais e das ONGs.

Os Movimentos Sociais são grupos que se movimentam na defesa de interesses comuns, apresentando algumas características próprias: nascem de uma necessidade sentida pelo grupo todo; produzem uma união entre os membros que dispensa uma grande organização; desfazem-se quando atingem o objetivo; caracterizam-se pela espontaneidade (no sentido de "fonte germinal", não em oposição à consciência e à organização); possuem uma consciência clara quanto ao objetivo visado, menos quanto às implicações políticas mais gerais; olham com suspeita toda vanguarda; favorecem: uma democracia de base; a busca de transformações que sejam fruto da vivência quotidiana; o ques-

tionamento da política; a crítica de uma direção centralizada; a abertura política de espaço para problemas da vida pessoal; a busca de uma maior integração entre vida privada e pública.

São diferentes das instituições (associações, sindicatos, partidos), organizações mais estáveis e imprescindíveis, mas com maior risco de burocratização. Nem se identificam com as Organizações Não Governamentais – ONGs, que são, habitualmente, equipes de assessoria com bandeira própria, mas sem uma base mais ampla popular.

[...]

A variedade das reivindicações dos movimentos representa a grande novidade no panorama das lutas para uma nova sociedade. Não se fala unicamente de trabalho, de leis trabalhistas e de desemprego. Aparecem vários direitos: da terra, da moradia, da água, do transporte, do lazer, da educação, da participação política; entram questões de gênero, de etnia, de sexualidade, da terceira idade, assim como questões de identidade, de raízes culturais, de consciência ambiental. Tudo isso amplia o leque das lutas políticas e favorece o crescimento de uma consciência mais autônoma e mais lúcida.

PERANI, Cláudio S. J. Sociedade civil, movimentos sociais e ONGs no Brasil. *Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades*, Salvador/Recife, n. 244, p. 221-222, 2018. Disponível em: https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/467/368>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Explorando outras fontes

Filme

Quanto vale ou é por quilo? Brasil, 2005. Direção: Sérgio Bianchi. Duração: 110 min.

O filme aborda a relação entre organizações da sociedade civil e Estado no contexto do Brasil sob uma perspectiva crítica.



Capa do filme Quanto vale ou é por quilo?
A obra faz uma crítica à institucionalização de organizações que atuam profissionalmente no campo do assistencialismo aos grupos excluídos.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605, EM13CHS606).

Foco no texto Não escreva no livro.

O texto a seguir apresenta algumas importantes controvérsias em relação à transição de movimentos sociais para ONGs como representantes da sociedade civil, ocorrida entre as décadas de 1990 e 2000, na arena política global e no Brasil. Faça uma leitura atenta, observando que controvérsias são essas, para responder às questões propostas.



Charge do cartunista argentino Quino, de 1980. O homem à esquerda, vestido com terno e gravata e usando uma espécie de broche com os dizeres "Sorria. Deus me ama", dá uma moeda a um morador de rua. É possível interpretar essa charge como uma crítica à atitude do homem à esquerda, que parece fazer a caridade somente por interesses pessoais.

[...] É através desse entendimento de cidadania restrito à responsabilidade moral privada que a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico [...]. A cidadania é identificada com e reduzida à solidariedade para com os pobres, por sua vez, entendida no mais das vezes como mera caridade: numa propaganda na televisão, num modelo exaustivamente repetido hoje no Brasil, uma conhecida atriz brasileira, convidando o público a doar o equivalente a cinco dólares americanos por mês para um programa de assistência à criança, termina enfaticamente sua fala dizendo: "Isto é cidadania!".

Esse entendimento de cidadania domina as ações das fundações empresariais, o chamado terceiro setor, que proliferou no Brasil nos últimos anos. Caracterizado por uma ambiguidade constitutiva entre os interesses mercantis de maximização de lucros através da sua imagem pública baseada na "responsabilidade social", essas fundações são os novos campeões da cidadania no Brasil. Tal como nos setores do Estado ocupados pelas forças neoliberais, esse discurso da cidadania é marcado pela total ausência de qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade. Uma das consequências é o deslocamento dessas questões: tratadas estritamente sob o ângulo da gestão técnica ou filantrópica, a pobreza e a desigualdade estão sendo retiradas da arena pública (política) e do seu domínio próprio, o da justiça, igualdade e cidadania. A própria substituição do termo sociedade civil pela importação do termo Terceiro Setor (o primeiro e o segundo seriam o Estado e o Mercado) para substituir o de sociedade civil designa o intento de retirar a cidadania do terreno da política, retomado novamente pelo seu detentor exclusivo: o Estado. Vale lembrar que um dos pontos fundamentais do esforço democratizante dos anos oitenta, que se inicia nos anos setenta com a luta contra um Estado autoritário e centralizador, era também uma batalha contra uma concepção estatista de poder e de política e por uma visão ampliada da política e seus agentes. Essa visão ampliada incluía a sociedade civil como uma arena política legítima e enfatizava a cidadania, como vimos, como um processo de constituição de sujeitos políticos.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In*: MATO, Daniel (org.). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización*. Caracas: FaCES, Universidad Central de Venezuela, 2004. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055012/matod.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

- **1.** Quais são os limites do trabalho voluntário filantrópico e/ou da caridade, no ponto de vista da autora, no que diz respeito à cidadania?
- 2. Qual é o problema, segundo ela, em substituir a ideia de sociedade civil pela ideia de terceiro setor?
- 3. Que exemplo histórico a autora fornece para propor uma mediação entre responsabilidade estatal e responsabilidade da sociedade civil sobre os problemas sociais?

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Em diversos momentos históricos, em diferentes países, a juventude foi protagonista de intensas transformações políticas e sociais. Nos Estados Unidos, no fim da década de 1960 e início da década de 1970, muitos jovens se rebelaram contra a obrigatoriedade de alistamento militar e o envio massivo de tropas para a guerra que ocorria no Vietnã com intervenção dos Estados Unidos (ver Unidade 2).

Essa contestação política se somou a questionamentos culturais relacionados ao modo de vida e ao comportamento das gerações mais velhas. O movimento de contracultura e aquele que acabou sendo chamado popularmente de movimento *hippie* tiveram grande destaque e adesão da juventude no período.



Manifestação em maio de 1968, em Paris, na França.

No mesmo período histórico, na França, o movimento estudantil organizou uma série de revoltas que explodiram em maio de 1968 e ficaram conhecidas como Movimento de Maio de 68. Os estudantes reivindicavam a democratização do acesso às universidades públicas, a garantia de apoio material para que pudessem cursar com dedicação integral o Ensino Superior (assim como ter acesso aos restaurantes universitários, moradias, bolsas-auxílio, entre outros), e a inclusão de questões sociais e políticas nos currículos dos cursos, aproximando a universidade da realidade concreta.

Nesse período, o Brasil vivia a ditadura civil-militar, que, como vimos, duraria até o fim dos anos 1980. As lutas sociais da época também tiveram bastante impacto das organizações jovens. Criada na década de 1930, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi e é ainda hoje uma importante ferramenta de representação política da juventude brasileira. Em 1964, com o início da ditadura civil-militar, a instituição foi proibida e passou a atuar secretamente. Diversos outros direitos políticos e de juventude foram também extintos. Em outubro de 1968, foi realizado clandestinamente o 30º Congresso da UNE, em Ibiúna (SP), reunindo milhares de estudantes de todo o Brasil. No entanto, as forças de repressão estatal tiveram informação da realização do congresso e invadiram o evento, levando presos mais de 700 jovens apenas pelo fato de se organizarem politicamente.

Mediação sugerida-Geografia

CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).



Cena do filme *Hair*, 1979 (Estados Unidos), de Miloš Forman. A obra é considerada um clássico da contracultura; narra a história de jovens adeptos do pacifismo e da cultura *hippie*, na época da Guerra do Vietnã.



Policiais conduzem mais de 700 estudantes presos durante congresso clandestino da UNE, em Ibiúna (SP), em 1968.

-Mediação sugerida— **Geografia**

CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

O que significa falar em participação política dos jovens?

Com exceção dos movimentos específicos de estudantes, algumas das mobilizações vistas até aqui não se autodefiniam como movimentos de juventude. No entanto, a juventude compunha a maior parte de suas fileiras.

O que significa, então, falar em participação política dos jovens? Como ela acontece? O texto a seguir, de Lúcia Rabello de Castro, relaciona essa participação ao próprio processo de construção dos jovens como sujeitos sociais e políticos, e como cidadãos. Segundo a autora, esse processo está relacionado à construção da sensação de pertencimento social para além do próprio núcleo familiar, em uma trajetória que os coloca na vida pública.

A participação política dos jovens não se faz no vazio cultural e histórico, mas em sociedades reais que carregam as marcas singulares de sua história e as dificuldades específicas de seu presente. No contexto das desigualdades sociais da sociedade brasileira, compreender como e porquê os jovens brasileiros participam da construção e da decisão societárias põe em questão a forma como cada um reconhece-se como integrante desse conjunto tão desigual e como se vê implicado nos seus destinos. Assim, a participação política não pode desvincular-se das condições subjetivantes que darão forma ao sentimento de pertencimento à coletividade por parte de jovens e de crianças e de como essa coletividade é representada por eles.

A lenta assunção de cada indivíduo à condição de sentir-se, de reconhecer-se e de agir como parte desse todo maior apoia-se na construção dos laços sociais, derivados não da semelhança entre iguais, nem tampouco das afinidades de parentesco ou afetivas, mas da identificação com objetivos considerados coletivamente como importantes. Para o jovem, "sair de casa", no sentido de assumir-se como integrante da *polis* ou da nação, significa entender-se como "tendo a ver" com o estado de coisas ao seu redor e interpelado a responsabilizar-se por elas. Pertencimento e responsabilização imbricam-se e constituem aspectos subjetivos primordiais no processo de assumir-se como membro de uma sociedade, seja ela qual for. Nesse processo, uma dupla passagem é necessária: uma que se dá por meio de novas identificações com objetivos coletivamente gerados [...], outra que se realiza por meio do engajamento concreto do indivíduo em ações e movimentos com os outros, propiciando novas determinações e fluxos dentro da sociedade.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, v. 16, n. 30, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782008000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2020.



Estudantes ocupam prédio da Escola Estadual Fernão Dias Paes, em São Paulo (SP), em protesto à reorganização das escolas públicas proposta pelo governo estadual, em 2015.



Estudantes secundaristas ocupam a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), em São Paulo (SP), em 2016. Eles reivindicam abertura de uma CPI para investigar a fraude na merenda escolar.

Como a sociedade percebe os jovens?

Ao mesmo tempo que é possível observar forte presença jovem em grandes movimentos políticos e de contestação cultural e social ao longo da história, também há quem veja na juventude um segmento social apático e que pouco participa da política. O que você pensa quando o assunto é a participação política da juventude?

O texto a seguir elucida algumas contradições na forma como a sociedade percebe os jovens. Faça uma leitura atenta e siga as orientações para realizar uma atividade decompondo os principais argumentos do texto e trazendo-os para sua realidade.

A análise da relação entre juventude e política frequentemente parte de uma posição dicotômica, já que ora é tomada como apolítica ou como reinvenção do social: de um lado, os jovens são compreendidos como apáticos, sem interesse pela política, tomados pelos princípios do individualismo e do consumismo; de outro, suas experiências são analisadas como inovadoras em si, e os jovens são compreendidos como sujeitos da liberdade, da inovação, do arejamento, contribuição típica das novas gerações. Essa é uma armadilha teórica e política, uma vez que tal dicotomização pode ser impeditiva de uma análise do processo e da complexidade que marcam a relação entre juventude e política no contemporâneo. Dificilmente, ao abordar a questão dessa maneira, faz-se possível identificar as contradições que marcam a relação dos jovens com a política, os elementos presentes no processo de legitimação ou não das demandas, bandeiras e ações promovidas pela juventude, as estratégias que utilizam para que suas vozes sejam reconhecidas, bem como as armadilhas que os diversos atores do campo social em que estão inseridos lançam mão, por vezes, para unificar a posições dos jovens, evitando o conflito e incorporando, de forma muitas vezes superficial e retórica, suas demandas e experiências.

Ao compreender a relação da juventude com a política de forma dicotomizada, está presente, como pressuposto, certa concepção acerca da relação entre indivíduo e sociedade que deve ser analisada. Nessa perspectiva dicotômica, a sociedade por vezes é compreendida como fruto, concepção, planejamento e criação de indivíduos isolados, ou como uma entidade orgânica supraindividual. Desse modo, ora a sociedade é compreendida como uma somatória de perspectivas, ações e posições individuais, ora não atribui-se aos indivíduos nenhum papel nas formações sóciohistóricas. [...] Nas pesquisas sobre juventudes, essas posições são frequentemente evidenciadas por estudos sobre os sujeitos, sem que o seu contexto e o seu campo social sejam mencionados, ou a partir de uma restrita análise sobre a influência do contexto na vida dos jovens, ou ainda, encontra-se uma análise do contexto social, das instituições e dos discursos em que o sujeito jovem é *eliminado*.

Indagar acerca da relação entre juventude e política exige a superação dessa perspectiva dicotomizada, pois tal indagação potencializa que o olhar dos pesquisadores esteja voltado à dinâmica e ao processo da relação entre juventude e política com foco nas *interações*, e não nas *partes*. [...]

MAYORGA, Cláudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política: notas metodológicas. Estudos de Psicologia, v. 18, n. 2, p. 345, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2a21.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020. [Grifos do autor]

Não escreva no livro.

Com base na sua experiência de mundo e no que sente e pensa sobre os jovens hoje, além das contradições que enfrenta consigo mesmo, procure exemplos que demonstrem que essa visão dicotomizada mencionada pela autora não é suficiente para falar sobre as experiências reais dos jovens. Converse com os colegas sobre o assunto e reflita sobre os possíveis exemplos que demonstrem a complexidade das relações entre juventude e sua participação política.

Mediação sugerida-Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605, EM13CHS606).



-Mediação sugerida-**Geografia**

CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

Políticas nacionais de juventude

A juventude tem, em nossa sociedade, uma série de necessidades específicas ligadas ao momento de vida pelo qual passam os jovens. Isso se traduz tanto na questão levantada pelos textos anteriores (páginas 112 e 113) – de que os jovens estão em processo de se colocarem na vida pública e se construírem como cidadãos e como sujeitos – quanto em questões bastante práticas e concretas, como acesso a lazer, perspectivas de trabalho e emprego, busca por formação e escolarização de nível superior, acesso à saúde, conquista da autonomia financeira e emocional, entre outras.

Nesse sentido, no Brasil, após a redemocratização, formaram-se muitos movimentos que propuseram não apenas a inserção de jovens nas decisões políticas, mas também uma política nacional de juventude que atendesse a essas demandas. O pontapé desse processo foi a elaboração, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido pela sigla ECA.

Anteriormente, o único dispositivo legal que dizia respeito às crianças e aos adolescentes era o Código de Menores, que tratava dos casos de menores abandonados e considerados "delinquentes". Contudo, esse código legal caiu em desuso quando foi promulgado o ECA. O texto a seguir reconhece o ECA como um avanço importante na consolidação dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil:

O Estatuto da Criança e do Adolescente é promulgado, em 1990, inaugurando uma nova concepção de direitos e deveres pautados na doutrina de proteção integral. O Estatuto coloca em cena um novo diagrama, instaurando práticas diferenciadas em alguns pontos das anteriores, presentes nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, na realidade brasileira. Se, no Código de Menores, o objeto era o menor; no Estatuto da Criança e do Adolescente, o objeto é a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos. Inaugura-se uma nova identidade social categorizada como crianças e adolescentes. Não só as práticas são diferentes, assim como o objeto é outro.

O Estatuto propõe a construção de um modelo de proteção integral às crianças e aos adolescentes, não se restringindo apenas à atenção após os direitos serem violados, mas antecipando-se à violação. [...]

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. *Revista Psicologia Política*, v. 8, n. 15, p. 98, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100007&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2020.



Explorando outras fontes

Site

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069. htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um conjunto de disposições legais que protege as crianças e os adolescentes no Brasil.

Na fotografia, crianças do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília (DF), acompanham a entrega das emendas populares à Assembleia Nacional Constituinte, em 12 de agosto de 1987. Esse movimento teve início em 1982 e passou a se constituir como uma entidade civil independente em 1985. A partir da década de 1990 e sobretudo na década de 2000, houve diversas articulações do movimento de juventude no Brasil, procurando ampliar os espaços institucionais de sua participação política. Entre os desdobramentos desse processo, estiveram a criação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), em 2005, e a realização da primeira Conferência Nacional de Juventude (ConfJuv), em 2008.

O Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) foi criado em 2005 pela Lei 11.129, que também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJ/SG/PR), e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). O Conselho tem, entre suas atribuições, a de formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

O Conjuve é composto por 1/3 de representantes do poder público e 2/3 da sociedade civil, contando, ao todo, com 60 membros, sendo 20 do governo federal e 40 da sociedade civil. A representação do poder público contempla, além da SNJ, todos os ministérios que possuem programas voltados para os jovens; a Frente Parlamentar de Políticas para a Juventude da Câmara dos Deputados; o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Juventude; além das associações de prefeitos. Essa composição foi estruturada para que as ações sejam articuladas em todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal), o que contribuirá para que a política juvenil se transforme, de fato, no Brasil, em uma política de Estado.

Já a parcela da sociedade civil, que é maioria no Conjuve, reflete a diversidade dos atores sociais que contribuem para o enriquecimento desse diálogo. O conselho conta com representantes dos movimentos juvenis, organizações não governamentais, especialistas e personalidades com reconhecimento público pelo trabalho que executam nessa área. Os membros do Conselho são escolhidos para mandato de dois anos, mediante eleição direta, e os cargos de presidente e vice-presidente são alternados, a cada ano, entre governo e sociedade civil.

CONSELHO Nacional de Juventude. *O que é?*, 1º dez. 2014. Disponível em: https://atomsnj.mdh.gov.br/index.php/conjuve. Acesso em: 30 abr. 2020.

Nilcea Freire (1953--2019), da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, na solenidade de abertura da 1ª Conferência Nacional de Juventude, em Brasília (DF), em abril de 2008.



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

Estatuto da Juventude

-Mediação sugerida-<mark>Geografia</mark> História

A criação de um Estatuto da Juventude, promulgado em agosto de 2013, foi uma importante política pública realizada em tempos recentes. O estatuto dispõe sobre os direitos dos jovens oferecendo proteção legal de seus direitos humanos e de cidadania em diversos casos. No entanto, a legislação não garante, na prática, que os principais desafios vividos pela juventude brasileira se resolvam.

Um trecho do estatuto é apresentado a seguir, junto com uma reflexão sobre seus limites. Há, também, na página ao lado, um gráfico que apresenta informações sobre o percentual de jovens brancos e jovens negros vítimas de homicídio no Brasil, entre 2002 e 2010, que complementa as reflexões desta seção.

Texto I

Seção III

Do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

[...]

Seção XI

Do Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça

Art. 37. Todos os jovens têm direito de viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

Texto II

É inegável o avanço que a criação da Secretaria e do Conjuve traz no âmbito da garantia de direitos para a juventude, ainda que também seja preciso reconhecer que somente essas ações por mais importantes que sejam não garantem o reconhecimento dos jovens como grupo social e político diverso, que possui interesses e necessidades específicas.

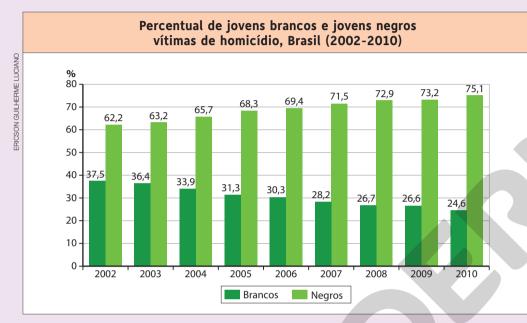
Mesmo o governo buscando construir um desenho institucional mínimo, capaz de assegurar efetividade na consolidação de políticas e formas democráticas de gestão (Santos, 2013), a juventude ainda enfrenta situações concretas de desemprego, baixa qualificação, violência etc., que configuram um quadro de vulnerabilidade social e econômica perverso. O desemprego juvenil, de acordo com os dados da International Labour Office (ILO, 2017), deve atingir a marca de 30%, ao final desse ano, sendo o dobro da média mundial (13,1%) - em 2016, essa taxa ficou em 27,3%. Para além de uma taxa alta de desemprego, a juventude também tem que lidar com o subemprego e a precarização que os atinge em maior grau. Segundo o estudo das tendências globais de emprego para a juventude em 2017, o desafio que se coloca é: não desperdiçar uma geração de jovens mais qualificados do que a geração anterior e, ao mesmo tempo, garantir o trabalho decente para milhares de jovens.

Com relação à violência, segundo os dados do Ipea e FBSP (2017), entre 2005 e 2015, 318 mil jovens foram assassinados no Brasil, sendo 31.264 (o que equivale a 54,1% dos homicídios) somente em 2015. Enquanto a taxa média de morte por homicídio da população brasileira é de 28,9 por 100 mil/habitantes, a da população jovem é de 60,9 por 100 mil/habitantes. Os homens jovens continuam sendo as principais vítimas - 92% dos homicídios – e com relação à cor/etnia, o estudo do Ipea mostra que a cada 100 pessoas mortas, 71 são negras, ou seja, os negros possuem 23,5% mais chances de serem assassinados em relação a outras raças/etnias, pelo simples componente de cor. Nesse sentido, o estudo mostra que se reduziu a taxa de homicídios de não negros (12,2%) e aumentou a de negros (18,2%). Como os dados apontam, a prevalência de homicídios de homens jovens e negros faz com que esse grupo sofra um processo de "extermínio" que, em grande medida, é legitimado pela ação ou omissão do Estado.

[...] sabemos, por outro lado, que ainda há no Estatuto uma série de conteúdos e conceitos que existem muito mais na teoria do que na prática, como a ideia de autonomia, emancipação, participação social e política. Por outro lado – porque a história é dinâmica e dialética – em certa medida, o Estatuto demonstra um processo de mobilização ou "politização" cada vez maior da juventude, ao participar de forma ativa da luta pela conquista de direitos. Nesse sentido, as ruas, periferias, praças e demais espaços públicos são ocupados e

reinventados por meio de vários tipos de linguagens, fazendo coro aos gritos por mais direitos e às reivindicações por uma vida e desenvolvimento digno e pleno.

SANTOS, Luana Isabelle Cabral dos; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Juventude brasileira em pauta: analisando as conferências e o estatuto da juventude. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 16, n. 2, p. 657-668, 2018.



Fonte: SINHORETTO, Jacqueline; MORAIS, Danilo de Souza. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. Revista de Estudios Sociales, abr. 2018. Disponível em: https:// journals.openedition.org/ revestudsoc/10010?lang=fr>. Acesso em: 11 maio 2020.

Não escreva no livro.

- 1. Quais são as contradições entre o que dispõe os trechos do Estatuto da Juventude reproduzidos no Texto I e a situação descrita pelos autores do Texto II? Justifique sua resposta citando trechos de ambos os textos.
- 2. Qual é a posição dos autores do Texto II sobre essas contradições?
- 3. Faça uma busca na internet ou em bibliotecas e aparelhos públicos (arquivos, secretarias e coordenadorias da juventude etc.) para ter acesso ao texto integral do Estatuto da Juventude. Que outros direitos e disposições estabelecidos no documento apresentam o mesmo tipo de contradição em relação à realidade dos jovens no Brasil hoje? Selecione alguns exemplos.
- **4.** Forme com os colegas um grupo composto de até quatro estudantes. Vocês devem trocar entre si os exemplos levantados pela pesquisa da questão anterior. Escolham dois exemplos desses para compor um painel, a partir das seguintes tarefas:
 - a) Primeiro, complementem as percepções de vocês sobre essas contradições escolhidas com dados concretos, obtidos em uma segunda pesquisa na internet ou em material impresso,

- a exemplo do que os autores do Texto II fazem ao citar os índices de desemprego e homicídio.
- b) Em seguida, planejem a distribuição gráfica de dados e imagens no painel. Façam um croqui a lápis antes de começar a montagem.
- c) A partir do croqui, definam uma busca por imagens recortadas de revistas, jornais, impressas da internet etc. Se desejarem, incluam os gráficos e as tabelas, produzidos por vocês (se necessário, peçam auxílio aos professores; em especial, ao de Matemática). Gráficos são uma forma fácil de apresentar uma narrativa baseada em dados estatísticos e seguem alguns parâmetros para que sejam uma ferramenta confiável de representação de informações.
- d) Componham, então, um painel com o tema: "Direitos da Juventude: entre sonho e realidade".
- e) Em dia combinado previamente com o professor, os painéis de toda a turma devem ser expostos para a comunidade escolar, como parte do trabalho de pesquisa proposto na seção "Pesquisa em foco" ao final do livro.

4

EXCLUSÃO E INCLUSÃO

CG1, CG2, CG4, CG6, CG7, CG9.

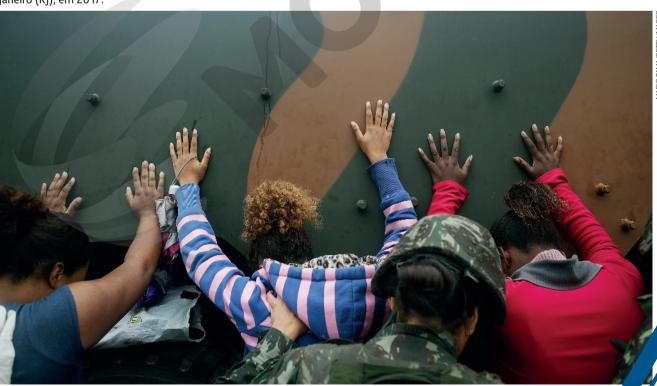
A conquista progressiva de direitos civis, políticos e sociais pela maioria da população em países da Europa e da América foi o resultado histórico de lutas travadas por diversos agentes. Sindicatos e organizações de defesa dos trabalhadores, desde o século XIX, lutam por melhores condições de trabalho, reduções de jornada, aumento de salários e acesso público à educação e à saúde. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), grande parte dos países desenvolvidos difundiu os princípios do Estado de bem-estar social. Esses Estados capitalistas implantaram políticas de previdência social e pleno emprego e buscaram promover a inclusão social. Essas medidas visavam garantir as condições mínimas de sobrevivência aos indivíduos e, com isso, também almejavam o crescimento econômico, uma vez que uma parcela maior da população seria consumidora.

Nas últimas décadas do século XX, o Estado passou a intervir cada vez menos na economia e a reduzir seus gastos com políticas sociais. Isso resultou em condições estruturais que ampliaram a exclusão social e fizeram com que esse problema se tornasse uma preocupação não apenas dos países em desenvolvimento, mas também dos países desenvolvidos.

É importante salientar que, ainda nesse período, o conceito de exclusão social ultrapassou o âmbito da pobreza, incorporando com maior vigor o discurso das diversas minorias. O excluído é também aquele que sofre discriminação por gênero, cor, credo, orientação sexual, deficiência física e outras "diferenças".

Nesta Unidade, vamos explorar várias dimensões do conceito de exclusão, bem como a constituição de formas de discriminação em diferentes épocas e lugares.

Mulheres são revistadas durante uma operação conduzida pelas Forças Armadas brasileiras em uma favela no Rio de Janeiro (RJ), em 2017.



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

DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NO MUNDO GLOBALIZADO

A intensificação da globalização aprofundou os contrastes entre as nações em desenvolvimento e as nações desenvolvidas. Os **Países Menos Desenvolvidos (PMD)** estão, em grande medida, excluídos das dinâmicas da globalização: neles há fome, miséria, analfabetismo e vulnerabilidade econômica.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os Países Menos Desenvolvidos são aqueles que apresentam os mais baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e humano do mundo, caracterizados por baixa renda, vulnerabilidade econômica e status de capital humano deficiente (educação, nutrição, saúde etc.).

Na era da tecnologia e da informação, a inclusão desses países parece muito distante, dadas as imensas defasagens em educação, infraestrutura e desenvolvimento tecnológico.

Mediação sugerida-Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).



Abrigo improvisado em Burkina Faso, em 2019, para famílias obrigadas a se deslocar da fronteira com o Mali e Níger, por causa da atuação de grupos armados. Em 2019, cerca de 10 mil pessoas passavam por essa situação no país, segundo a organização não governamental Médicos sem Fronteiras.

Foco na imagem

CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201).

Não escreva no livro.

Considerando as condições sociais expressas na imagem, responda:

• É possível conceber alguma forma de igualdade global para países que possuem grande parte de sua população na situação representada pela imagem? Que medidas poderiam reduzir os contrastes sociais?

Mediação sugerida— Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).

As desigualdades socioeconômicas se intensificam

As mudanças na economia internacional têm acentuado as desigualdades socioeconômicas. Com o objetivo de expandir o capital, grandes corporações econômicas que controlam o mercado mundializado procuram produzir mais a menores custos; encurtar distâncias utilizando meios de transporte mais rápidos; investir em centros de pesquisa para produzir novas tecnologias e materiais; e utilizar a informática e as redes de computadores para acelerar a integração dos mercados por meio da comunicação virtual. No entanto, essas mudanças têm beneficiado apenas uma pequena parcela da população.



Pessoas em situação de rua ocupam calçada na cidade de Los Angeles, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, em 2020.

Os processos de globalização econômica e financeira afetam, no entanto, muito mais os países em desenvolvimento, mantendo-os excluídos tanto da capacidade de produzir ciência e tecnologia quanto dos benefícios gerados por elas, o que intensifica as desigualdades socioeconômicas.



Manifestação contra o desemprego e a precarização do trabalho em Paris, na França, em 2019.

Desigualdades entre países

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publica diversos relatórios, nos quais se constata que as prioridades do avanço científico e tecnológico estão, em sua maioria, voltadas para o interesse dos países desenvolvidos.

Outra publicação da ONU, o Informe sobre os Objetivos do Milênio, revelou em suas últimas pesquisas sobre a pobreza humana que, apesar de problemas resultantes da crise econômica e do déficit de alimentos e de energia, a taxa de pobreza global recuou a 8,9% em 2018. Esses resultados estão ligados à crescente urbanização e aos investimentos na educação, na saúde, na infraestrutura, entre outros. Mesmo com a melhora dos resultados gerais, 700 milhões de pessoas vivem, no mundo, com menos de US\$ 1,90 por dia.

A sociedade da informação e da tecnologia ofertou novos produtos, ampliou mercados e elevou o padrão de vida de muitas famílias, segundo apontam algumas pesquisas. Ainda assim, as desigualdades são profundas mesmo em países considerados desenvolvidos, e ainda mais em países que não atingiram essa condição.

> Médico oftalmologista realiza exames na população de um povoado na província de Nampula, em Mocambigue, em 2015.

Mediação sugerida-Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).



As desigualdades no desenvolvimento humano

Leia, a seguir, um trecho do Relatório de Desenvolvimento Humano, publicado pelo PNUD, em 2019.

Qualquer avaliação abrangente da desigualdade deve atender ao rendimento e à riqueza. Porém, deve ainda ir além dos dólares e das **rupias** para compreender as diferenças noutros aspetos do desenvolvimento humano e os processos que lhes subjazem. Existe, com certeza, desigualdade econômica, mas há, igualmente, desigualdades noutros elementos fundamentais do desenvolvimento humano, tais como a saúde, a educação, a dignidade e o respeito pelos direitos humanos. Estas últimas poderão não se revelar se apenas se tiver em conta a desigualdade ao nível do rendimento e da riqueza. Uma abordagem da desigualdade com base no desenvolvimento humano adota uma perspectiva centrada nas pessoas: diz respeito às capacidades que lhes permitem exercer a sua liberdade de serem e fazerem aquilo a que aspiram na sua vida.

Até mesmo a compreensão das disparidades de rendimento exige a análise de outras

formas de desigualdade. As desvantagens no domínio da saúde e da educação (quer próprias quer dos pais) interagem e, frequentemente, agudizam-se ao longo da vida. As disparidades têm início antes de se nascer, começando pela "lotaria do nascimento" que é o acaso do lugar de origem de uma criança, e podem agravar-se com o passar dos anos. As crianças oriundas de famílias pobres podem não ter meios para pagar a sua educação e estão em desvantagem ao tentarem encontrar um emprego. É provável que estas crianças, quando entrarem no mercado de trabalho, penalizadas por sucessivas camadas de desvantagens, aufiram vencimentos inferiores aos das provenientes de famílias com um maior rendimento.

> PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2019. 2019. p. 5. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Rupia: nome comum das moedas oficiais de alguns países asiáticos, entre os quais a Índia, o Paquistão e a Indonésia.

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

Mediação sugerida – Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).

Desigualdades internas

Segundo a ONU, as desigualdades também ocorrem no interior de diversos países, tanto nos desenvolvidos como naqueles em vias de desenvolvimento. As desigualdades enfraquecem a coesão social, a confiança nos governos e nas instituições. Tais fatores contribuem para a disseminação da própria desigualdade e tornam-se um obstáculo à implementação de um programa de desenvolvimento sustentável. O Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 apresenta um critério que tem sido utilizado na análise das desigualdades no mundo atual: o domínio das capacidades básicas e das capacidades avançadas. As **capacidades básicas** incluem aspectos como a esperança de vida ao nascer, o acesso ao ensino primário e o uso de tecnologia elementar, como telefonia móvel e internet; as **capacidades avançadas** envolvem o acesso a cuidados de saúde e à educação de alta qualidade em todos os níveis, bem como o acesso efetivo às novas tecnologias.

Na análise apresentada, observa-se que as desigualdades têm se reduzido, ainda que lentamente, no que diz respeito ao domínio das capacidades básicas, mas têm aumentado no que se refere ao domínio das capacidades avançadas. Isso significa que novas formas de desigualdade acompanham o avanço das novas tecnologias, gerando condições ainda mais desiguais para o futuro dos jovens de hoje. Ainda que privações extremas, como a falta de alimentação adequada, sejam atenuadas, o acesso à maior capacitação continua restrito. Assim, as desigualdades se perpetuam. Nas palavras do relatório: "As pessoas que, nos dias de hoje, se encontram adequadamente capacitadas parecem destinadas a avançar ainda mais amanhã".



Estudantes usam tablets em aula de Matemática em escola em Berlim, Alemanha, em 2018.

Mediação sugerida-Geografia

Educação, trabalho e exclusão

CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).

Um dos aspectos responsáveis pela ampliação do fosso entre as nações é justamente o baixo índice educacional dos países em desenvolvimento. A educação é um dos meios mais efetivos para eliminar a pobreza extrema. No entanto, em 2019, de acordo com os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), milhões de crianças ainda continuavam fora das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no mundo.

Há também, no mundo globalizado, outro fator que afeta a educação: o aumento das migrações e dos deslocamentos populacionais. Em média, uma em cada oito pessoas no mundo é um migrante interno. As migrações e os deslocamentos interagem com a educação por meio de relacionamentos complexos e de "mão dupla", que afetam os que se mudam, os que ficam e os que acolhem migrantes e refugiados.

O acesso à educação vai além de seu significado sociocultural, pois se apresenta como condição imprescindível para o desenvolvimento do país. Em plena era da Revolução Técnico-Científico-Informacional, a especialização da mão de obra requer novas habilidades. Se, na linha de montagem das fábricas, eram suficientes ações repetitivas, a incorporação das novas tecnologias de produção e a expansão do setor de serviços passaram a exigir competências e habilidades ligadas ao trabalho em grupo e ao domínio das diversas linguagens, como a informática. O trabalhador, antes treinado para uma única função, deve agora desenvolver aptidões mais elaboradas e, para isso, a escolaridade é fundamental. Embora o número de crianças na escola tenha crescido, em vários países em desenvolvimento ele ainda é muito baixo.



Explorando outras fontes

Site

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Disponível em: https://www.br.undp.org/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Esse site disponibiliza o Relatório de Desenvolvimento Humano, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e o Atlas das regiões metropolitanas e municipais.

Salas-árvores em Moçambique. No país, a maioria das crianças frequenta escola. As condições físicas das escolas são simples e improvisadas. Fotografia

Quando se fala da necessidade de acesso à educação de alta qualidade em todos os níveis, está implícito o reconhecimento da importância da Educação Infantil no processo de superação das desigualdades que condicionam as opções de futuro dos integrantes dos diferentes grupos sociais.



Estudantes em sala de aula na Escola Municipal Agrovila no povoado de Vargem Funda, em Santaluz (BA), em 2018.

Foco no texto

CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201).

Não escreva no livro.

O Relatório do Desenvolvimento Humano 2019, do PNUD, compara a situação de crianças nascidas no ano 2000 em países com nível muito elevado de desenvolvimento e crianças nascidas em países com baixo nível de desenvolvimento humano. De acordo com as estimativas, as crianças do primeiro grupo teriam 50% de probabilidade de estar matriculadas no Ensino Superior em 2020; as do segundo grupo provavelmente não chegariam a estudar no Ensino Superior, já que apenas 3% delas atingem esse patamar em países pobres. Além

disso, 17% das crianças nascidas em 2000, nos países com baixo nível de desenvolvimento econômico, teriam morrido antes de completar 20 anos.

Reflita e discuta com os colegas:

- 1. Na sua opinião, quais seriam as opções de futuro de tantos jovens sem acesso à educação escolar de Ensino Médio nesses países?
- 2. Que características econômicas dessas nações podem estar relacionadas à baixa escolaridade dos jovens?

A desigualdade começa nos primeiros anos de vida

Pesquisas em diversos campos confirmam que a primeira infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento do potencial das pessoas, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, da qual o Brasil é signatário. Há vasta bibliografia em diferentes áreas do conhecimento que mostram que os indivíduos aprendem com seu entorno desde o primeiro dia de vida – e por isso é fundamental garantir a infraestrutura adequada para uma educação atenta à qualidade das interações entre adultos e crianças, de tal forma que as oportunidades de aprendizagem estejam sempre presentes, e não apenas na escola [...].

No entanto, a brecha entre as crianças mais e menos vulneráveis se abre muito cedo, tanto na escola quanto em casa. Enquanto 51% da população de 0 a 3 anos das famílias no quartil mais alto de renda frequentam a escola, apenas 22% das crianças das famílias no quartil mais baixo têm acesso à educação [...].

As políticas para o desenvolvimento infantil são um importante motor para a promoção da equidade, especialmente diante da constatação de que a população infantil está desproporcionalmente representada na pobreza. No Brasil, onde a situação é particularmente alarmante, para cada pessoa maior de 65 anos vivendo na pobreza, há cerca de 7 crianças e jovens nessa situação, segundo estudo promovido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

As pesquisas mostram que o papel das famílias na educação e suas expectativas em relação aos benefícios que ela proporciona são determinantes na trajetória escolar dos filhos – e, novamente, essa expectativa costuma ser maior entre as famílias com nível socioeconômico mais alto. Torna-se evidente que o desenho das políticas públicas deverá prever ações que envolvam as famílias e elevem a educação na primeira infância ao mais alto nível de prioridade na sociedade.

[...] a Agenda Regional para o Desenvolvimento Integral na Primeira Infância sistematiza o que entendemos serem os cinco principais avanços necessários para consolidar o atendimento de qualidade às crianças dessa faixa etária na América Latina: a definição de métricas que permitam monitorar o desenvolvimento infantil e identificar as situações de desigualdade; a criação de uma instância nacional com autoridade orçamentária e política para realizar as articulações necessárias entre as políticas públicas; a definição de mecanismos de articulação das políticas no território; a ampliação e o fortalecimento da gestão do conhecimento sobre o tema; e o estabelecimento de uma coalizão regional visando consolidar as políticas de desenvolvimento infantil como prioridade de todos os países.

Diante da constatação de que a primeira infância é determinante para o desenvolvimento do indivíduo, não podemos mais negligenciar a importância estratégica dessa agenda para garantir uma educação de qualidade para todos e promover o desenvolvimento social e econômico do país. O desafio da universalização da pré-escola e da ampliação do acesso à creche no Brasil abre para o país a oportunidade de fazer avançar de forma vigorosa o desenvolvimento infantil.

VELASCO, Alejandra Meraz. A desigualdade começa nos primeiros anos de vida. *Época*, 20 abr. 2016. Disponível em: https://blog.andi.org.br/adesigualdade-comeca-nos-primeiros-anos-de-vida>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Trabalho e exclusão

As mudanças tecnológicas provocaram a substituição (ou mesmo a eliminação) de diversas profissões e foram acompanhadas por novas exigências de formação em várias áreas de atuação. Um exemplo é o estudo na área de robótica, que pode se tornar um requisito para o exercício de certas funções na área de saúde, como as cirurgias com robôs.

Além de criar e eliminar profissões e de impor novos requisitos à formação profissional, as novas tecnologias, incluindo as tecnologias de informação e comunicação, tiveram impacto também sobre a organização empresarial e as relações de trabalho. A organização do trabalho e da produção se tornou mais flexível, passou a contar com colaborações que podem ser realizadas a longas distâncias e com redes interativas de comunicação.

Em decorrência dessas novas exigências, houve um aumento de demanda por mão de obra especializada, a qual deve estar continuamente aprimorada e capacitada a utilizar as novas tecnologias na tarefa de agilizar o processo produtivo. Em muitos casos, essa necessidade de constante atualização é exigida devido à rapidez com que a tecnologia vem se desenvolvendo, apresentando avanços tecnológicos e inovações a todo momento. Nesse cenário, os níveis hierárquicos foram reduzidos e o processo de planejamento e de tomada de decisões tornou-se mais ágil.

Contudo, todo esse processo também resultou na perda de emprego por milhares de pessoas. Nessa reorganização administrativa, acentuada a partir dos anos 1980, postos de trabalho desapareceram, o emprego estável tornou-se raro, benefícios foram cortados e difundiu-se a prática da terceirização.

É nesse contexto que o domínio desigual das capacidades avançadas cria novas desigualdades, comprometendo as possibilidades futuras das pessoas que não tiveram acesso à educação de qualidade em todos os níveis.



Cirurgia com ajuda de robô em hospital na Alemanha, em 2019.

Mediação sugerida-Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).

Explorando outras fontes

Site

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) Disponível em: <https:// www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 26 ago. 2020. O site traz o histórico e a missão do Unicef no Brasil. Há informações sobre programas de imunização, aleitamento, combate ao trabalho infantil e ações que buscam melhorar a vida de crianças e adolescentes no semiárido brasileiro. Também há relatos das principais dificuldades enfrentadas pela comunidade nacional e internacional para solucionar inúmeros problemas que atingem crianças e jovens em todo o globo.

-Mediação sugerida-Sociologia Matemática

Equidade: reconhecimento do que é justo, imparcial, igualitário.

Empoderamento: tornar-se consciente de sua força individual e coletiva, tornar-se protagonista de suas ações e de sua história, potencializar a participação na vida pública visando à superação das desigualdades.

As mulheres e a ciência

Até hoje existem diferenças entre homens e mulheres em diversas situações, por exemplo no acesso ao estudo, aos cargos de chefia, assim como às atividades de representação política e à **equidade** de remuneração no exercício dos mesmos cargos e funções.

Essas diferenças também se expressam na participação das mulheres em atividades científicas e no destaque que elas conseguem conquistar na sociedade ao desenvolver conhecimentos científicos. Por isso, as mulheres vêm lutando ao longo da história para ampliar os espaços de atuação na sociedade.

Em especial, nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, em inglês), é menor a presença de mulheres do que a de homens, comparativamente. Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas apontam que as mulheres se interessam por tais áreas, no entanto, uma porcentagem pequena ingressa em atividades relacionadas a tal temática.

Segundo dados publicados pela ONU Mulheres, em 2017, 74% das mulheres se interessam por STEM, sendo que apenas 30% se tornam pesquisadoras. Entre as diversas causas para esse fenômeno, apontadas por distintas pesquisas ao redor do mundo, está o estereótipo cultural de que essas profissões relacionadas à matemática e à tecnologia são mais voltadas para o público masculino. Um engano, que reforça, além de tudo, o machismo nessas áreas do conhecimento.

Atualmente, tanto no Brasil como em outros países, estão sendo desenvolvidos programas que incentivam (e buscam resgatar) o interesse de meninas (e mulheres) pelas áreas de STEM.

Desigualdades de gênero empurram mulheres e meninas para longe da ciência, avaliam especialistas

No mundo todo, há poucas mulheres nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, das iniciais em inglês). Nas universidades, as mulheres representam apenas 35% dos alunos matriculados nesses campos – o percentual é ainda menor nas engenharias (de produção, civil e industrial) e em tecnologia, não chegando a 28% do total. "É um quadro preocupante, sobretudo porque são essas áreas que vêm gerando mais oportunidades de trabalho", diz Adriana Carvalho, gerente da ONU Mulheres para os Princípios de **Empoderamento** Econômico das Mulheres. "Não é possível avançar na igualdade de gênero sem atentar para o hiato em carreiras tão promissoras", completou Carvalho.

[...]

Não há na vasta literatura científica nada que sustente a ideia de que as mulheres têm menos aptidões que homens para se desenvolver nas áreas de STEM. Há muitos estudos sobre os fatores biológicos no aprendizado, considerando por exemplo estrutura e funções cerebrais, genética e questões hormonais. Eles sugerem que pode até existir diferença de habilidades cognitivas entre indivíduos, mas não entre gênero, não entre homens e mulheres. "O fato de as mulheres estarem menos presentes em determinadas áreas de conhecimento tem muito mais relação com questões sociais e com expectativas que pais e comunidade propagam desde muito cedo", diz Fabio Eon, coordenador de Ciências da Unesco no Brasil. [...]

Nas escolas – As diferenças de interesse por matérias STEM começam a se mostrar na virada do ensino fundamental para o ensino médio, quando mais meninos que meninas realizam cursos avançados de matemática e física, por exemplo. Pesquisas [...] no Brasil revelam que, durante o ensino médio, o interesse de meninos por carreiras de exatas já é quatro vezes maior que o de meninas, lembrou Ricardo Henriques, [...] um dos grandes especialistas em educação e desigualdade social no Brasil.

O menor interesse das meninas por matérias de exatas é algo que começa a ser forjado ainda muito cedo, durante a infância, quando as crianças passam a assimilar estereótipos – os meninos ganham incentivo e espaço para desenvolver habilidades espaciais, por exemplo, e as meninas são levadas a acreditar que sua tarefa no mundo é cuidar da casa e da família e não pesquisar, liderar ou criar coisas. Depois, no ensino médio, encontram principalmente homens dando aulas de matemática, ciências e física e, dificilmente, recebem referências a mulheres de destaque nessas áreas.

Para Henriques, é fundamental que as escolas comecem a replicar ações afirmativas, de gênero e também para as diferentes etnias. "Temos de mudar a perspectiva de intenção das meninas. Escolas com mais professoras mulheres em matemática, com mais professoras negras, já produzem um contexto mais positivo", diz Henriques. Sua ideia é corroborada pelos demais especialistas em educação presentes no encontro. Elas e eles defendem que é preciso repensar o processo de aprendizagem. Há possibilidades de ações simples – como a adequação de materiais didáticos que tragam mais mulheres como exemplos e fontes de conhecimento, além das mudanças na forma de ensinar as matérias STEM. Meninas, por exemplo, costumam demonstrar muito mais interesse por física ou matemática quando são apresentadas à aplicação do que estão aprendendo.

Para a universidade, pública ou privada, cabe o papel de dar seguimento a esse processo, começando por realizar ações explícitas de captação de jovens de todos os gêneros para as exatas já nas escolas.

"Não existe escolha certa ou errada", diz Adriana Carvalho, da ONU Mulheres. "Mas hoje, infelizmente, ainda existe falta de escolha. E as pessoas não podem decidir suas carreiras por acreditarem que pertencem a um mundo e não ao outro."

Nas empresas – As empresas também têm responsabilidades para levar mais mulheres a se interessarem por carreiras em STEM. "É preciso motivá-las nos estudos dessas áreas. Mas é preciso também dar possibilidades para que tenham emprego quando se formarem", diz o engenheiro Gilney Bastos [...]. Bastos tem dado apoio a uma série de mudanças em sua companhia para garantir que mais mulheres se candidatem às vagas nas áreas mais técnicas, criando mecanismos internos inclusive para suas promoções. "É verdade que por muitas décadas, a gente só tinha homens engenheiros. Quando comecei, por exemplo, era assim. Mas nós precisamos de talentos, de gente boa para garantir inovação. Ter uma equipe diversa, com mais mulheres e profissionais de diferentes etnias é fundamental para os bons resultados."

[...]

"Não é ideologia dizer que há desigualdade de gênero, que há racismo.", diz Amália Fischer, cofundadora e coordenadora-geral do Fundo ELAS, o único fundo brasileiro de investimento social voltado exclusivamente para o protagonismo das mulheres. "A desigualdade é um fato e, para acabar com ela, é preciso participação de toda a sociedade, incluindo escolas, universidades e principalmente as empresas". Amália destacou os dados de um aprofundado estudo da consultoria McKinsey sobre o impacto da desigualdade de gênero. Se as mulheres em todos os países ocupassem o mesmo papel que os homens nos mercados haveria um acréscimo de US\$ 28 trilhões na economia mundial até 2025 – ou 26% do PIB global.

DESIGUALDADES de gênero empurram mulheres e meninas para longe da ciência, avaliam especialistas, executivas e empresárias, *ONU Mulheres Brasil*, 18 fev. 2019. Notícias. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/noticias/desigualdades-de-genero-empurram-mulheres-e-meninas-para-longe-da-ciencia-avaliam-especialistas-executivas-e-empresarias/>. Acesso em: 1º jun. 2020.

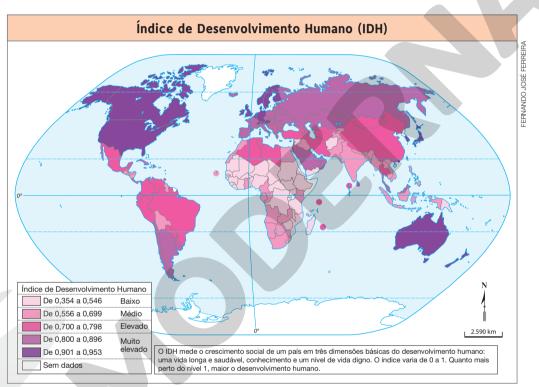
Não escreva no livro.

Reflita sobre o artigo e redija um texto analítico relacionando as principais causas da desigualdade de gênero no campo das ciências.

OS PAÍSES MENOS DESENVOLVIDOS (PMD)

Atualmente, 47 países são designados pela ONU como países menos desenvolvidos, de acordo com os critérios listados abaixo.

- 1. Renda *per capita*, com base em uma estimativa média de três anos do produto interno bruto (PIB) *per capita*, até um limite de US\$ 1.230.
- 2. Qualidade de indicadores sociais como nutrição (percentagem da população desnutrida); taxa de mortalidade infantil; percentual de matrículas nos cursos de educação básica de crianças e jovens em idade escolar; alfabetização (taxa de alfabetização de adultos).
- **3.** Vulnerabilidade socioeconômica, com base em indicadores como a ocorrência e o número de vítimas de desastres naturais e o grau de concentração das exportações de mercadorias em poucos produtos.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 34.

-Mediação sugerida— Geografia História

CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).

Os fatores históricos

Fatores históricos são importantes para explicar a situação de muitos países menos desenvolvidos hoje. A **colonização de exploração**, imposta à maioria deles, foi preponderante para a perpetuação de restrições políticas e econômicas ainda vigentes em diversos lugares. No caso da África subsaariana, a maioria dos países tornou-se independente a partir da década de 1960. Em alguns casos, a independência foi seguida de tensões internas entre diferentes grupos, o que desencadeou guerras civis.

Os países menos desenvolvidos, em sua maior parte, foram afetados pela depreciação do preço de seus principais produtos de exportação, por catástrofes naturais (enchentes, secas, pragas, terremotos) e conflitos políticos; além disso, apresentam crescimento vegetativo acelerado, situação que afeta, principalmente, as populações mais carentes. Nesse contexto, são comuns os surtos endêmicos e epidêmicos e as crises de fome, além de uma grave situação de **insegurança alimentar**. Deve-se destacar também a ausência de investimentos sociais voltados à inclusão escolar, à saúde e ao atendimento materno-infantil.

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

Em geral, esses países integraram-se à economia mundial como fornecedores de matérias-primas agrícolas e de minerais necessários ao progresso material dos países desenvolvidos. Entre as muitas consequências para essas sociedades está a desestruturação da agricultura de subsistência tradicional – que foi substituída pelas plantations (de café, cacau, amendoim, algodão, entre outras). As colônias tornaram-se grandes exportadoras desses produtos e precisaram importar grãos para consumo humano, uma vez que as melhores terras eram destinadas à agricultura comercial para abastecimento do mercado externo. Hoje, apesar de independentes, suas exportações ainda estão calcadas em uma pauta reduzida de produtos agrícolas ou minerais, cujos preços são definidos pelos países consumidores.

O apartheid da tecnologia e da infraestrutura



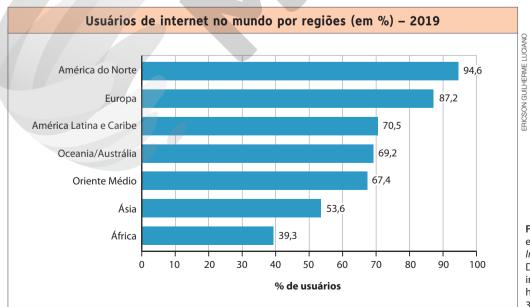
Mediação sugerida Geografia

Com base no que foi discutido, é possível concluir que países com os menores IDHs incluem, entre outros aspectos, o menor ingresso de estudantes no ensino básico. Em plena era da informação, esses países também apresentam a menor taxa de informatização do mundo.

Atualmente, o mundo digital amplia sua participação no cotidiano da população do planeta. Nos Estados Unidos cerca de 89,03%; no Reino Unido são 94,61; e na Alemanha 95,99% dos habitantes têm acesso à internet. Isso se explica pela situação econômica desses países e pelas boas condições de vida e educacionais de seus habitantes. Em países em desenvolvimento, o acesso e, consequentemente, o número de usuários são menores. Na África, apesar de o índice de usuários da internet ainda ser o mais baixo, o aumento nesse número tem sido o maior em todo o mundo nas últimas duas décadas. No Oriente Médio o crescimento do número de usuários de internet também é expressivo. A expansão da internet tem sido atribuída à popularização dos smartphones e dos tablets, visto que esses aparelhos facilitaram muito o acesso à rede mundial de computadores. Observe o gráfico a seguir.

O Camboia é um dos países menos desenvolvidos do mundo: cerca de 30% dos seus 14 milhões de habitantes vivem com menos de US\$ 1 por dia.

CE4 (EM13CHS401. EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404): CE5 (EM13CHS502. EM13CHS504).



Fonte: Elaborado com base em: INTERNET World Stats. Internet usage statistics. Disponível em: <https://www. internetworldstats.com/stats. htm>. Acesso em: 31 maio 2020.

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

-Mediação sugerida-**Geografia**

CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504).

Muitos desafios no caminho ao desenvolvimento

Em muitos países, principalmente no continente africano, há enorme dificuldade de implementação da infraestrutura necessária ao uso de computadores e ao acesso à **internet**, pois, para ampliar sua rede e ingressar de fato na era da informação, seriam necessários tanto investimentos em **energia** quanto um número muito maior de linhas telefônicas.

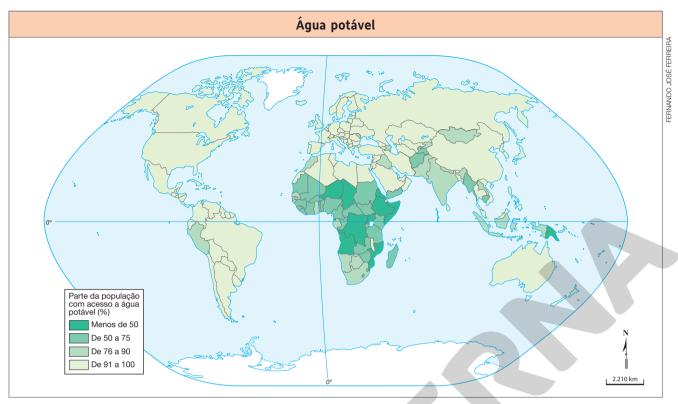
A carência de energia persiste principalmente em regiões como a África subsaariana (ao sul do deserto do Saara) e o sul da Ásia. No total, na África subsaariana, com aproximadamente 1,3 bilhão de habitantes, 570 milhões vivem sem acesso à energia elétrica, o que equivale a 44% da população da região. Abastecer 1 bilhão de pessoas com energia de forma economicamente viável e sustentável, além de prover sistemas adequados para cozinhar (2,9 bilhões de pessoas no mundo usam lenha ou outra biomassa em seu cotidiano), é fundamental para erradicar a pobreza e fornecer melhores condições de vida.



Criança estuda com a ajuda de uma lâmpada de óleo em Bhaktapur, no Nepal, em 2016. Apesar de o Nepal apresentar enorme potencial hidrelétrico, muitas aldeias ainda não têm energia elétrica. Na sua capital, Katmandu, por vezes a eletricidade fica disponível apenas durante quatro horas por dia.

Outro setor que merece atenção especial na África é o da **telefonia**. Na atualidade, investimentos de operadoras europeias iniciaram a implantação de sistemas de telefonia celular nos países em desenvolvimento, o que, de acordo com dados da ONU, ampliou o acesso à telefonia da população mundial. A instalação de cabos submarinos de fibra óptica e a ampliação de sinais por micro-ondas de rádio e *links* de satélites têm contribuído para abrandar as dificuldades de acesso da população, principalmente a rural. Contudo, a grande barreira para a plena inserção das populações nas tecnologias de comunicação reside, em especial, no alto custo das ligações, na baixa qualidade dos serviços oferecidos, bem como na reduzida capacidade de alcance dos sinais.

O acesso ao **saneamento básico** também é uma necessidade ainda a ser atendida para 4,5 bilhões de pessoas; ao menos 2,1 bilhões não têm fornecimento estável de **água potável**; destes, 844 milhões não têm acesso a nenhum serviço básico de água potável. Além desses números, 263 milhões de pessoas precisam se deslocar por mais de 30 minutos para coletar água e outras 159 milhões só dispõem de água não tratada de fontes superficiais, como córregos ou lagos. Segundo dados da ONU, estima-se que, até 2050, aproximadamente 5 bilhões de pessoas residirão em locais com severa **escassez de água**. No mundo menos desenvolvido, essa realidade é persistente.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 35.

Outro desafio fundamental para viabilizar o desenvolvimento econômico dos países menos desenvolvidos é o **acesso ao transporte**. Atualmente, 1 bilhão de pessoas não contam com estradas pavimentadas nem vias que resistam à chuva e a outras intempéries. Deve-se ressaltar também que os acidentes rodoviários matam 1,25 milhão e ferem cerca de 20 a 50 milhões de pessoas por ano, das quais 90% residem em países de renda baixa e média.

A infraestrutura de transportes exerce uma função essencial, especialmente para a erradicação da pobreza em zonas rurais. O tempo de viagem gasto por populações que moram no campo até a maior cidade mais próxima é muito grande, mesmo em países relativamente pequenos e com densidade populacional moderada, como o Senegal, e mais ainda nos países de maior extensão e menor densidade populacional, como Madagascar e Mali. Evidentemente, o escoamento da produção agrícola é enormemente prejudicado ou mesmo proibitivo.

NACIONALISMOS E LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA

Além dos fatores econômicos e sociais que discutimos até aqui, a exclusão tem motivações historicamente estabelecidas, que negam oportunidades a certos povos ou grupos da sociedade. O **nacionalismo** e o **imperialismo** podem ser considerados alguns dos fatores que impulsionaram, em certos momentos, o expansionismo político, econômico e territorial e a dominação de uns povos sobre outros. No caso do nacionalismo, é necessário, porém, compreender os diferentes contextos históricos em que se desenvolveu. O nacionalismo é uma visão que está intimamente relacionada ao processo de consolidação e expansão do modelo político e administrativo estruturado em Estados nacionais. Com o avanço do capitalismo industrial, a ideia de nação e a delimitação de interesses, territórios e identidades nacionais são reforçadas.

–Mediação sugerida **História**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605).

-Mediação sugerida— **História**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605).

O nacionalismo: a nação como invenção

O nacionalismo, em certos contextos, foi usado como justificativa para a imposição do domínio de certos grupos hegemônicos sobre outros, assim como para a expansão do poder econômico, político e territorial dos Estados nacionais. Essa situação gerou a exclusão de povos considerados "estranhos" ou "estrangeiros" e/ou a dominação de povos considerados "bárbaros", que não se adequavam ao ideal de nacionalidade que os grupos hegemônicos pretendiam estabelecer. Esse é o caso do nacionalismo que se desenvolveu com o fascismo, o nazismo e o neocolonialismo, por exemplo.

No entanto, o nacionalismo também surgiu em contextos de luta anticolonialista e anti-imperialista, como afirmação da liberdade, da autonomia, da independência e da diversidade dos povos que buscavam se desvencilhar da dominação e da exploração colonial. As lutas pela independência nas colônias das Américas inglesa, espanhola e portuguesa, entre o final do século XVIII e o século XIX, só se tornaram possíveis com o desenvolvimento de um sentimento nacional, isto é, com a criação de uma identidade que procurava se diferenciar do colonizador e que estimulou a união para promover a luta de superação do domínio colonial. O nacionalismo que se opunha ao domínio imperial também ocorreu em certas regiões europeias submetidas por povos do continente com grande poderio militar e econômico. Outro exemplo são as lutas pela descolonização da África e de regiões da Ásia, que desenvolveram nacionalismos com características próprias. Vamos analisar a seguir alguns contextos históricos em que o nacionalismo se desenvolveu como contraponto ao poder imperialista ou colonialista.

Durante muito tempo, não havia noção de pertencimento a determinada nação como critério de diferenciação das pessoas. Elas se identificavam por compartilhar uma religião, por viver em certa região, pelo pertencimento a uma família ou pela obediência à dinastia reinante. Foi apenas na passagem do século XVIII para o XIX que o nacionalismo se afirmou e ganhou espaço no continente europeu. O sentimento de pertencer a uma nação, desenvolvido entre os franceses desde a Revolução Francesa (1789), difundiu-se pela Europa com as guerras napoleônicas. Os habitantes de territórios ocupados uniram-se para expulsar o invasor de suas terras.

A ideia de nação está associada à existência de um sentimento de comunidade, compartilhado pelos habitantes de um território, que reconhecem a existência de um passado em comum. Muitos estudos, entretanto, questionam essa visão. Para eles, a nação seria uma entidade inventada por grupos sociais específicos, com o interesse de unificar o território em torno de um poder centralizado, o Estado nacional, estabelecendo uma homogeneidade artificial entre os povos e culturas que habitam determinado território e negando (muitas vezes, reprimindo) certas diferenças.

Assim, vários países constituíram-se em Estados-nações sem que houvesse de fato uma identidade étnica, linguística e histórica entre seus habitantes. Para construir artificialmente uma nação e atribuir a esses Estados a chancela de "nacionais", elementos como a língua, a história e as tradições foram evocados, mas, em muitos casos, aspectos da cultura dominante (do grupo no comando do Estado) se sobrepuseram à cultura dos grupos locais.

-Mediação sugerida— **História**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS605).

O nacionalismo na Europa Central

Na primeira metade do século XIX, populações de nacionalidades distintas submetidas ao domínio de grandes impérios passaram a lutar pela independência. O primeiro movimento nacionalista começou em 1821, quando os gregos lutaram para se libertar do Império Otomano. A insurreição grega recebeu apoio financeiro de liberais de toda a Europa Ocidental e, nos últimos estágios da guerra, ajuda militar da França e da Grã-Bretanha.

A independência grega, reconhecida em 1832, impulsionou movimentos nacionalistas em toda a Europa Central. Revoltas eclodiram nos impérios Austríaco, Otomano e Russo, nos quais integrantes de várias nacionalidades se sentiam oprimidos. Húngaros, tchecos, romenos e poloneses lutaram pela independência. A maior parte desses movimentos fracassou, e muitos desses povos se tornaram independentes somente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Foco no texto

CE2 (EM13CHS204).

Não escreva no livro.

Leia a seguir como o historiador Stuart Hall caracteriza o nacionalismo.

As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele "tempo perdido", quando a nação era "grande"; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Este constitui o elemento regressivo, anacrônico, da história da cultura nacional. Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as "pessoas" para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os "outros" que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 56.

 Segundo o texto, que relação pode ser estabelecida entre nacionalismo e xenofobia? Qual é o uso que se faz da história de um povo quando essa relação se estabelece?



CE1 (EM13CHS101).

Foco na imagem

Observe a diferença entre as cores utilizadas para retratar os gregos (de branco) e os otomanos. O que essa diferença sugere?

Não escreva no livro.

Guerra da Independência Grega 1821-1829, de Theodoros Vryzakis, 1853. Óleo sobre tela, 169 cm \times 127 cm. A pintura retrata o heroísmo dos combatentes gregos diante dos soldados otomanos.

-Mediação sugerida— História Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

O Egito e o nacionalismo árabe

Os territórios de população predominantemente islâmica no Oriente Médio e no norte da África foram colonizados pelos europeus após o declínio do Império Otomano, entre os séculos XIX e XX. O norte da África foi colonizado por franceses, britânicos e italianos a partir de 1830. Após a Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações estabeleceu mandatos britânicos na Transjordânia, na Palestina e no Iraque, e franceses na Síria e no Líbano.

O Egito foi o primeiro país a declarar sua independência do domínio britânico, em 1922. Contudo, a monarquia que se instalou no país era monitorada pela antiga metrópole, que manteve milhares de soldados no país. Somente o golpe militar de 1952 encerrou a presença britânica no Egito. Um dos líderes do golpe, o general Gamal Abdel Nasser, foi eleito presidente em 1956 e permaneceu no governo até sua morte, em 1970.

Nasser representava a principal bandeira política no Oriente Médio naquele período, o **pan-arabismo**. A ideia de uma unidade dos países árabes começou a se delinear com a criação da Liga Árabe, em 1945, que tinha o intuito de apoiar a independência dos países árabes e evitar a formação de um Estado judeu na Palestina. Posteriormente, o movimento pan-árabe vinculou-se ao nacionalismo do Partido Baath, na Síria e no Iraque.

Após a independência, a política de unidade árabe de Nasser desvinculou-se do islã e o governo egípcio passou a defender um modelo de Estado populista, cuja meta era realizar reformas sociais combinadas com uma política de não alinhamento aos dois blocos rivais na Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética, rivalidade que se prolongou de 1947 a 1991.

A Conferência de Bandung

Diante das constantes interferências de países europeus e das superpotências na Ásia e na África, vários países desses continentes realizaram a Conferência de Bandung, na Indonésia, em 1955. Liderado pela Índia, o evento reuniu representantes de 29 Estados asiáticos e africanos, muitos dos quais haviam obtido a independência pouco tempo antes.

Na conferência, foi decidido que os países recém-libertados deviam buscar o não alinhamento no contexto da Guerra Fria, assim como a **autodeterminação dos povos**, a defesa dos direitos humanos e o fim do preconceito racial. Concretamente, decidiu-se aumentar a cooperação econômica e estreitar os laços culturais, com o objetivo de diminuir a dependência dos novos Estados em relação ao mundo desenvolvido.

Autodeterminação dos povos: princípio legal que afirma o direito de um povo escolher seu destino e se organizar como Estado soberano.



Conferência da Liga Árabe, no Cairo, Egito, em 1970.
Da esquerda para a direita, sentados: o então líder líbio Muammar al-Gaddafi; Yasser Arafat, líder da Organização para a Libertação da Palestina (OLP); Gamal Abdel Nasser, à época presidente do Egito; e o rei Hussein, da Jordânia.

As lutas anticolonialistas na Argélia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

–Mediação sugerida*—* **História Geografia**

Depois de quase quatro séculos de domínio otomano, a Argélia, no século XIX, caiu sob o jugo do imperialismo francês. Após conquistar as maiores cidades costeiras da Argélia, em 1830, a França tratou de criar as bases para uma colonização estável e lucrativa. Para isso, investiu na formação de uma elite colonial branca, constituída pelos *pieds-noirs* (pés-negros), que se beneficiava da exploração do território e zelava pelos interesses metropolitanos na região. Na década de 1960, havia mais de 1 milhão de colonos franceses na Argélia.

A resistência ao domínio francês existia desde o século XIX e se fortaleceu após a Primeira Guerra Mundial. À medida que o desejo de autonomia se chocava com a política de repressão das autoridades, crescia entre os argelinos a identificação com o islã como elemento de coesão nacional e religiosa, em oposição às minorias cristãs e judaicas, associadas ao colonizador.

A perda pela França dos domínios no Oriente Médio, durante a Segunda Guerra Mundial, seguida da independência de suas colônias na Península da Indochina, impulsionou o movimento de emancipação na Argélia. Em 1954, os pequenos partidos anticoloniais reuniram-se na **Frente de Libertação Nacional** (FLN) e adotaram as táticas de guerrilha urbana para expulsar os franceses do território argelino.



Manifestantes muçulmanos favoráveis à FLN protestando pela libertação argelina do domínio francês, na Argélia, em 1960.

A mobilização pela independência da Argélia, marcada por episódios sangrentos, repercutiu nas colônias e na França, tornando-se um símbolo da luta anticolonial. Um dos piores confrontos entre a França e a FLN ocorreu na chamada **Batalha de Argel**, em que soldados franceses usaram métodos violentos contra a população argelina, como a tortura, aumentando a separação entre a minoria francesa e os muçulmanos.

O Acordo de Évian

A política francesa em relação à Argélia só mudou em 1959, quando o general Charles de Gaulle voltou ao poder na França. Ele convocou uma Assembleia Constituinte para redigir uma nova Constituição, que fundou a Quinta República e ampliou os poderes do Executivo. Por ser considerado um dos libertadores da França ocupada pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, De Gaulle tinha apoio político para forçar os colonos e a direita francesa a aceitar um acordo com a FLN.

Em março de 1962, foi assinado o **Acordo de Évian**, que previa um plebiscito na Argélia para decidir entre manter a condição colonial ou declarar a independência. Colonos franceses contrários à independência formaram grupos paramilitares e promoveram ataques terroristas contra alvos muçulmanos. A maioria argelina, porém, desejava a separação. Com uma vitória esmagadora das forças emancipacionistas, a Argélia declarou-se independente em 5 de julho de 1962.

Argelinos celebrando o retorno de Ahmed Ben Bella (ao centro, de punho cerrado erguido) ao país após a independência da Argélia, em agosto de 1962. Ben Bella, um dos líderes da FLN, foi eleito presidente do país livre.



-Mediação sugerida-História Língua Portuguesa

Negritude

Em 1934, o poeta senegalês Léopold Senghor (1906-2001) e o poeta francês Aimé Césaire (1913-2008) fundaram um movimento de resgate das raízes culturais dos negros, desvalorizadas após séculos de escravidão. O movimento recebeu o nome **negritude** e ainda hoje tem muita importância cultural na África.

O encontro dos intelectuais negros fora de seus espaços geográficos gerou uma importante reunião de pensadores engajados na "questão negra". Léopold Senghor, do Senegal, era o mais antigo do grupo, Aimé Césaire, da Martinica, o criador da palavra *négritude*, e Léon Gontram Damas, o divulgador das caracterizações desse conceito no ambiente cultural das Antilhas. Em meados de 1930, a *négritude* foi considerada como uma espécie de "patrimônio cultural dos negros", levando Senghor e seus companheiros à busca de bases para uma contestação do domínio político-administrativo das populações negras.

O conceito de *négritude* deve ser diferenciado do Movimento da Négritude, pois, enquanto o primeiro ainda hoje encontra diversas definições, o segundo tem um lugar específico no tempo e no espaço. Esse movimento aconteceu uma única vez e, apesar das críticas, teve amplas repercussões no campo literário.

A *Négritude*, como movimento, reuniu ao mesmo tempo um aspecto literário e filosófico por agregar pensadores negros que, apesar das diferentes origens, traziam questionamentos e reivindicações semelhantes. No início do século 20, sua abordagem, sob o prisma ideológico, possibilitou um embate em resposta aos valores intelectuais preconizados pela intelectualidade branca europeia.

DURÃO, Gustavo de Andrade. A atualidade da Négritude. *Revista Cult*, ed. 204, 6 jul. 2017.

Disponível em:https://revistacult.uol.com.br/home/a-atualidade-da-negritude.

Acesso em: 19 jun. 2020..

Leia, a seguir, o poema "Prece às máscaras", escrito por Léopold Senghor.

Máscaras, máscaras!

Máscaras negras, máscaras vermelhas, máscaras alvinegras.

Máscaras nos quatro cantos onde sopra o espírito

Eu vos saúdo em silêncio!

E não sois a última delas, ancestral com cabeça de leão.

Guardastes este lugar interditado a todo riso de mulher,

a todo sorriso amarelo.

Destilastes esse ar de eternidade onde respiro o ar de meus pais.

Máscaras de rostos sem máscaras, desprovidas de

todo vinco, assim como de toda ruga,

Que compusestes este retrato, este rosto meu, ajoelhado no altar de uma página em branco.

Em homenagem a vossa imagem, escutai-me!

Eis que morre a África dos impérios – é a agonia de uma patética princesa.

SENGHOR, Léopold. Prière aux Masques. *In: Selected poems of Léopold Sédar Senghor.*Cambridge: Cambridge University Press, 1977. p. 46. [Tradução nossa].

Não escreva no livro.

- **1.** Com a ajuda do professor de Língua Portuguesa, explique a presença simbólica das máscaras nos versos do poema.
- **2.** Que relação é estabelecida, nos versos do poema, entre a cultura africana e o imperialismo europeu?

Angola e a guerra civil

Angola, país da África Ocidental, foi um dos principais fornecedores de escravos para o Brasil e manteve-se como colônia portuguesa até o século XX. Com a proclamação da república em Portugal, em 1910, instalou-se um sistema de segregação racial na colônia, com o objetivo de separar nativos e colonos. A exclusão social se transformou em política oficial do regime português.

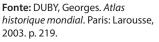
A situação se agravou com o golpe militar de 1926 e a instalação, seis anos depois, de um regime autoritário, de inspiração fascista, em Portugal, comandado por António de Oliveira Salazar. A política segregacionista de Salazar foi formalizada com a decretação do Ato Colonial, que criava uma hierarquia cultural entre colonos e nativos e autorizava o confisco de terras da população negra. O resultado dessa desapropriação sistemática foi o êxodo rural e o inchaço das cidades, aumentando as pressões sociais nos centros urbanos.

A pobreza nas cidades e no campo impulsionou, a partir da década de 1950, a adesão aos movimentos de libertação. O principal grupo de resistência ao domínio português foi o **Movimento Popular de Libertação de Angola** (MPLA), fundado em 1956. Grupo guerrilheiro de orientação socialista, o MPLA alinhava-se com a política soviética durante a Guerra Fria. Em 1962, outros movimentos pró-independência se fundiram para formar a **Frente Nacional de Libertação de Angola** (FNLA). A **União Nacional para a Independência Total de Angola** (Unita), fundada em 1966 por dissidentes da FNLA e por membros de outros movimentos, era a terceira força na luta pela emancipação política de Angola.

A descolonização da África (1936-1990) FERNANDO JOSÉ FERREIRA I. Madeira TUNÍSIA MARROCOS Is. Canárias **ARGÉLIA** OCIDENTAL LÍBIA TRÓRICO DE CANCER EGITO CABO VERDE MAURITÂNIA MALI SENEGAL **NÍGER** GÂMBIA CHADE **BURKINA** GUINÉ-BISSAU GUINÉ COSTA SUDÃO DJIBUTI **NIGÉRIA** SERRA LEOA RFP. **ETIÓPIA** LIBÉRIA MARFIM **CAMARÕES** -AFRICANA BENIN GUINÉ EQUATORIAL **SOMÁLIA** TOGO **UGANDA EQUADOR** QUÊNIA GABÃO CONCO RUANDA SÃO TOMÉ ZAIRE E PRÍNCIPE BURUNDI CABINDA TANZÂNIA **SEYCHELLES OCEANO** COMORES **ATLÂNTICO** ANGOLA MALAUÍ ZÂMBIA 740 km MOCAMBIQUE ZIMBÁBUE 1936-1955 NAMÍBIA MAURÍCIO MADAGASCAR 1956-1957 BOTSUANA 1958-1960 1961-1970 SUAZILÂNDIA **OCEANO** 1971-1976 LESOTO ÍNDICO DO SUL 1977-1990 Territórios dependentes

-Mediação sugerida-História Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).



Revolução dos Cravos:

em Portugal, em abril de 1974, uma revolução liderada por jovens oficiais militares derrubou a ditadura salazarista, que se estabeleceu no país durante 48 anos. A chamada Revolução dos Cravos, apoiada pela maioria da população e por setores menos conservadores do Exército, deu início a um período de grandes mudanças em Portugal e impulsionou nas colônias o movimento pela independência.

A independência de Angola

A independência de Angola foi proclamada em 11 de novembro de 1975. Isso ocorreu aproximadamente um ano após a **Revolução dos Cravos**, em Portugal.

A conquista da emancipação política por parte de Angola, contudo, acirrou as tensões internas em território angolano, já que os líderes de três grupos rivais (a MPLA, a FNLA e a Unita) proclamaram separadamente a independência. Rapidamente, essas diferentes forças iniciaram um longo período de guerra civil. Somente em 2002 um cessar-fogo foi assinado entre as facções, que se transformaram em partidos políticos no sistema democrático de Angola.

Um país em reconstrução

Depois de décadas de guerra civil, Angola é um país em reconstrução. A economia angolana teve forte crescimento nos últimos anos, um dos maiores da África. A maioria de sua população, contudo, ainda vive na pobreza. Segundo dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2018 divulgados pela ONU no ano seguinte, Angola ocupa a 149ª posição no *ranking* de 189 países, sendo considerado um país de desenvolvimento médio. As consequências da guerra civil em Angola, contudo, ainda são relevantes para diversos estudiosos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que se propõem a pensar sobre o desenvolvimento angolano nos dias atuais.

Décadas sucessivas de conflito militar provocaram em Angola não apenas perdas substanciais ao nível do capital físico (equipamentos, infraestruturas, habitações) e humano, mas também determinaram efeitos que se combinaram entre si no sentido de uma redução do bem-estar da generalidade dos angolanos.

LOPES, Carlos M. Que efeitos da paz na redução da pobreza? Uma perspectiva a partir dos dados empíricos recolhidos nas cidades do Huambo e Luanda. RODRIGUES, Cristina; COSTA, Ana B. (org.). *Pobreza e paz nos PALOP*. Lisboa: Sextante, 2009. p. 63.



Angola é um país rico em recursos naturais e minerais e em petróleo, e experimenta altas taxas de crescimento econômico desde o fim da guerra civil. Luanda, com 2,8 milhões de habitantes, é seu centro econômico e administrativo. Nos últimos anos, Luanda tem passado por um processo acelerado de reconstrução e remodelação de sua paisagem urbana. Na fotografia, vista de uma das principais avenidas na cidade de Luanda, em 2018.

ERIC LAFFORGUE/ART IN ALL OF US/CORBIS/GETTY IMAGES

O apartheid na África do Sul

A história colonial da África do Sul se iniciou no século XVII com a chegada dos holandeses, os chamados bôeres, que estabeleceram um entreposto comercial na região. Desde esse período, as relações entre colonos e nativos foram marcadas pela violência e pela segregação da população negra.

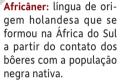
Os ingleses chegaram depois e se envolveram em vários conflitos com os bôeres pelo domínio do território. Os confrontos se estenderam até 1902, quando um acordo de paz incorporou as terras dos bôeres ao Império Britânico. A União Sul-Africana, fundada em 1910, institucionalizou as bases da política segregacionista do país, com a conivência da Coroa britânica.

Na política sul-africana, o nacionalismo branco e o sentimento racista estavam profundamente enraizados, permitindo a fundação de partidos abertamente racistas, como o Partido Nacional Purificado. Para os negros, as condições de vida se deterioravam a cada dia. O processo de favelização se intensificou, criando nas periferias das maiores cidades, como Johanesburgo, espaços urbanos degradados e socialmente explosivos.

Em 1948, com a chegada ao poder do Partido Nacionalista Reunido, foram promulgadas novas leis raciais que separavam brancos e não brancos (negros e a minoria hindu) em quase todos os aspectos da vida cotidiana. O Estado sul-africano assumiu, oficialmente, uma política segregacionista, em um regime chamado **apartheid**, que significa, em **africâner**, "separação". Com o regime do **apartheid**, o governo delimitou espaços exclusivos para brancos e não brancos, proibiu casamentos entre pessoas de diferentes grupos "raciais" e impediu a participação de negros nas eleições e na administração pública. Os negros só podiam habitar as áreas reservadas a eles, as *townships*, onde a pobreza dominava e os serviços públicos praticamente inexistiam.

-Mediação sugerida-**História**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).



O fim do regime de segregação racial

Nas décadas de 1960 e 1970, à medida que a condição socioeconômica dos negros se deteriorava, cresciam os focos de resistência ao *apartheid*.

O governo reforçou os órgãos de repressão a fim de desarticular os dois principais movimentos anti-apartheid – o Congresso Nacional Africano (CNA), dirigido por Nelson Mandela (1918-2013), e o Congresso Pan-Africano –, levando suas principais lideranças para a prisão ou forçando-as ao exílio.

O regime do apartheid só se enfraqueceu a partir da década de 1980, com as constantes pressões da sociedade sul-africana, da população de vários países e de organismos internacionais, como a ONU, que excluiu a África do Sul da Assembleia Geral e recomendou o embargo comercial ao país. Diante do isolamento político e das sanções econômicas de países europeus, o governo sul-africano revogou algumas leis racistas em 1986.

Em 1989, Frederik de Klerk assumiu a presidência e tomou novas medidas de abertura do regime. Ele anistiou líderes anti-apartheid e legalizou o CNA e outros grupos de oposição. Em fevereiro de 1990, Nelson Mandela foi libertado e o governo de De Klerk declarou a abertura das negociações com o CNA para abolir o regime de segregação.

Nelson Mandela prestes a soltar uma pomba branca da paz durante comício em Johanesburgo, na África do Sul, em 1994, em memória do 34º aniversário do Massacre de Sharpeville, quando 69 manifestantes negros foram mortos pela polícia. Nesse mesmo ano, Mandela foi eleito presidente da África da Sul, ocupando o cargo até 1999. Mesmo fora da presidência, atuou politicamente no país até sua morte, em dezembro de 2013.

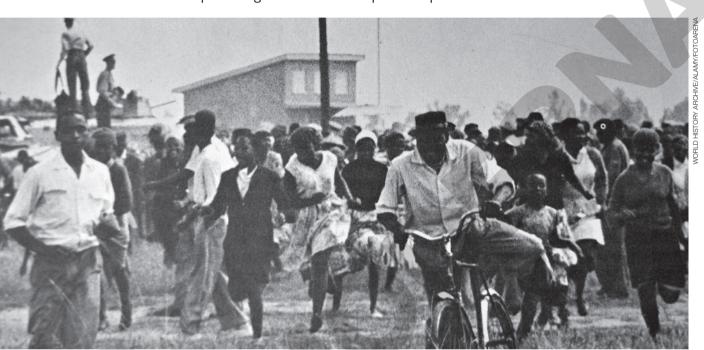


Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Com o fim do *apartheid*, o CNA tornou-se o maior partido político da África do Sul, e, logo na primeira eleição realizada com a participação de toda a população, Nelson Mandela foi eleito presidente. De Klerk e Mandela receberam, juntos, o prêmio Nobel da Paz em 1993.

O dia 21 de março foi instituído, pela ONU, como o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Nessa data, no ano de 1960, ocorreu uma manifestação em Sharpeville, na África do Sul, pelo fim da Lei do Passe, um dos instrumentos utilizados pela minoria branca dominante para manter os negros segregados.

O sistema de segregação na África do Sul, conhecido como *apartheid*, representou a transformação do racismo em lei. Vigorou entre 1948 e 1994, período em que a população negra, majoritária, teve os seus direitos negados, inclusive o de ir e vir em seu próprio território. Pela Lei do Passe, os negros eram obrigados a portar uma caderneta na qual se registravam os locais por onde podiam circular.



Forças policiais abrem fogo e matam 69 pessoas em uma manifestação pacífica pelo fim da Lei do Passe, em Sharpeville, África do Sul, no dia 21 de março de 1960. O Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial lembra-nos da responsabilidade coletiva de promover o que proclama o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

-Mediação sugerida— História Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

O nacionalismo indiano e a luta pela independência

O Raj britânico, ou seja, a Índia britânica, era formado pela maior parte dos territórios que correspondem hoje a Índia, Paquistão, Mianmar e Bangladesh. Conquistados pela Companhia das Índias Orientais entre os séculos XVII e XIX, esses territórios foram confiscados pela Coroa britânica após a Revolta dos Cipaios (1857-1858).

A dominação britânica despertou o sentimento nacionalista e motivou a formação de um movimento de emancipação política, organizado pelo **Congresso Nacional Indiano** (CNI), fundado em 1885. Composto inicialmente de intelectuais e de membros da classe média, o partido tinha uma linha de atuação moderada, reivindicando reformas democráticas do governo.

Durante a Primeira Guerra Mundial, as linhas mais radicais do CNI ganharam força. Entre 1914 e 1917, uma série de conspirações foi organizada por nacionalistas indianos com o objetivo de obter a independência da Índia. Milhares de soldados indianos e

britânicos combateram juntos na guerra, fato que gerou forte impacto na sociedade colonial: notícias de soldados lutando e morrendo ao lado de soldados britânicos, canadenses e australianos mostravam a integração do *Raj* ao império.

Enquanto a guerra era travada na Europa, o líder hindu Mohandas Gandhi (mais conhecido como Mahatma Gandhi) retornava à Índia depois de viver mais de vinte anos na África do Sul defendendo a comunidade hindu residente no país. Em pouco tempo, Gandhi se tornou um dos líderes do CNI e, com base no conceito Satyagraha (que em sânscrito quer dizer "a busca da verdade") e inspirado no líder hindu Baba Ram Singh, desenvolveu o método da **resistência pacífica**.

Ao longo da década de 1920, Gandhi lançou a campanha de desobediência civil aos britânicos, que culminou na Marcha do Sal, em 1930. Nesse ano, milhares de indianos, liderados por ele, percorreram cerca de 400 quilômetros, de Sabarmati Ashram até Dandi, na costa oeste, onde recolheram água do mar e a deixaram secar para obter sal. O objetivo da manifestação era forçar os britânicos a acabar com o monopólio sobre a produção do sal e com os pesados impostos cobrados sobre esse produto, que prejudicavam a população mais pobre.

Após a Segunda Guerra Mundial, as campanhas de desobediência civil e de protestos não violentos se intensificaram e a Grã-Bretanha já não se via em condições de controlar o território. Em 15 de agosto de 1947, a colônia britânica indiana deixou de existir, dando lugar a dois países: o Paquistão, de maioria muçulmana, e a Índia, de maioria hindu. Em 1971, a parte oriental do Paquistão se emancipou politicamente, formando Bangladesh.



O líder indiano Mohandas Gandhi ao lado de Sarojini Naidu, poeta e militante política, durante a Marcha do Sal, em 1930.

Os boicotes indianos

Uma das estratégias de resistência não violenta propostas por Gandhi era o boicote aos produtos e às instituições britânicas na Índia.

Seguindo a orientação do ativista, milhares de indianos deixaram de comprar produtos comercializados pelos britânicos e de frequentar escolas, cortes de justiça e outras instituições coloniais.

O objetivo do boicote era arruinar o domínio britânico na Índia sem derramamento de sangue. Segundo Gandhi, o domínio britânico só poderia sobreviver com a colaboração dos indianos.

A independência da Indonésia

A Indonésia é um país do Sudeste Asiático, região que compreende também Timor-Leste, Mianmar, Tailândia, Laos, Vietnã, Camboja, Malásia, Cingapura, Brunei e Filipinas. Essa área é um complexo mosaico cultural, com a presença das culturas hindu, islâmica, chinesa, as dos colonizadores ocidentais, entre outras.

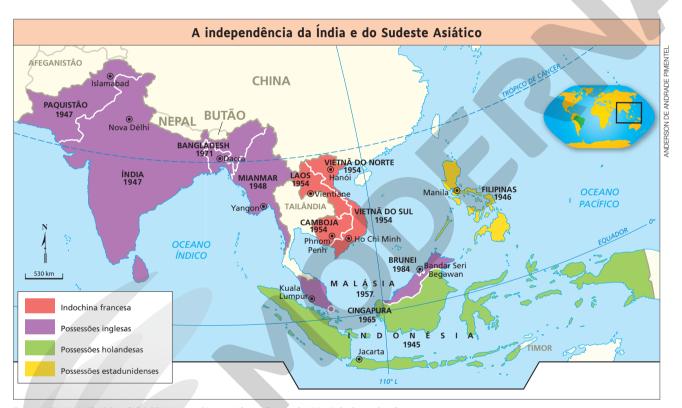
A colonização europeia remonta ao século XVI, com a chegada de portugueses e de espanhóis, que se apossaram de várias ilhas na região. No século seguinte, os holandeses conquistaram parte da Ilha de Sumatra e, no século XIX, os franceses conquistaram a maior parte da Península da Indochina, com exceção da Tailândia.

Mediação sugerida-História Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603). O principal movimento nacionalista da Indonésia foi o Partido Nacional Indonésio (PNI), fundado em 1929. Além do PNI, havia outros movimentos, como o Sarekat Islã e o Partido Comunista da Indonésia (PKI). O Sarekat Islã mantinha estratégias de colaboração com o domínio holandês, na esperança de que o autogoverno fosse concedido à Indonésia.

Em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, os japoneses invadiram a Indonésia. A Holanda, ocupada pela Alemanha nazista, nada pôde fazer para reaver o território. Em agosto de 1945, com a rendição do Japão, os indonésios passaram a temer o retorno holandês. Os líderes nacionalistas Achmad Sukarno e Mohammad Hatta aproveitaram para declarar a independência da Indonésia, organizando-a como uma república.

Os holandeses, com a ajuda britânica, desembarcaram em Jacarta com o objetivo de recuperar seu domínio. O conflito entre indonésios e holandeses durou até 1949, quando os holandeses, sem apoio da comunidade internacional e da população indonésia, foram obrigados a transferir a soberania do país para os republicanos.



Fontes: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. Atlas politique du XX_e siècle. Paris: Seuil, 1988. p. 147; VICENTINO, Cláudio. Atlas histórico: geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 155.

O Timor-Leste

Assim como no Brasil, o português é a língua oficial do Timor-Leste, um pequeno e jovem país do Sudeste Asiático que também foi colonizado por Portugal. Mas, mesmo sendo o idioma oficial da ilha, poucas pessoas o compreendem bem. Isso porque, três anos após se tornar independente, em 1975, o Timor-Leste foi invadido por tropas da Indonésia, que proibiram o uso do português na ilha.

Nas duas décadas e meia de ocupação indonésia, a língua portuguesa do colonizador transformou-se em idioma de resistência do povo timorense. Apenas em 1999, após a retirada das tropas do país vizinho, a língua portuguesa foi reabilitada e passou a ser reaprendida pela população timorense.

RACISMO E DESIGUALDADES NO BRASIL

O nacionalismo, que até aqui estudamos em diversas manifestações (tanto como forma de domínio, opressão e exclusão como também de libertação), muitas vezes confundiu-se com discursos xenófobos ou mesmo racistas, pela inferiorização de diferentes povos e culturas.

O racismo no Brasil tem origem peculiar, na implantação e difusão do trabalho escravo de povos originários da África em seu território. O sistema escravista foi a base da organização social e econômica do Brasil até o fim do século XIX, marcando profundamente os costumes, as atividades produtivas e as relações sociais. Por isso, os historiadores afirmam que o país se formou como uma sociedade escravista. No Brasil, os africanos escravizados trabalhavam nos engenhos e canaviais, nas minas, nas fazendas de gado e em outras propriedades. Nas áreas rurais e nos centros

urbanos, realizavam tarefas domésticas e ofícios mais ou menos especializados, como o de carpinteiro e o de sapateiro. Havia também os escravos de aluguel e de ganho. Os primeiros eram alugados por seu senhor para outras pessoas; os segundos podiam exercer outros ofícios, desde que ao final do dia entregassem certa quantia do ganho aos proprietários de terras e escravos.

O que define uma sociedade escravista é, em primeiro lugar, a existência da escravidão, que é uma forma de trabalho baseada em um dispositivo jurídico que permite reduzir uma pessoa à condição de propriedade. É necessário, também, que existam pessoas escravizadas em uma escala tão grande que as características básicas dessa sociedade, como a hierarquia social, não possam ser dissociadas da escravidão.

-Mediação sugerida-**História**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606).



Não escreva no livro.

Extração de bicho-de-pé, cena no Brasil, de Augustus Earle, c. 1822. Aquarela, 20,3 cm × 21 cm. Mesmo pessoas sem condição econômica privilegiada podiam ter escravos.

Foco na imagem CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103).

Que visão a pintura de Augustus Earle expressa a respeito dos escravos e da sociedade brasileira do início do século XIX?

Em uma sociedade escravista como a do Brasil colonial, quase ninguém pensava na possibilidade de um mundo sem escravos. A presença de cativos era tão corriqueira que muitas pessoas nem questionavam a existência da escravidão, tomando-a por natural.

Dificilmente um escravo passava dos 30 anos de idade. Hoje, essa estimativa pode parecer aterrorizante, e de fato é. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), no Japão, por exemplo, país que se destaca pela longevidade da população, a expectativa de vida, em 2018, era de 87,3 anos para as mulheres e 81,2 anos para os homens. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa expectativa, em 2018, era de 79,9 anos para as mulheres e 72,8 anos para os homens. Em Angola, por exemplo, a expectativa de vida era de 61 anos em 2018.

-Mediação sugerida— História Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606).

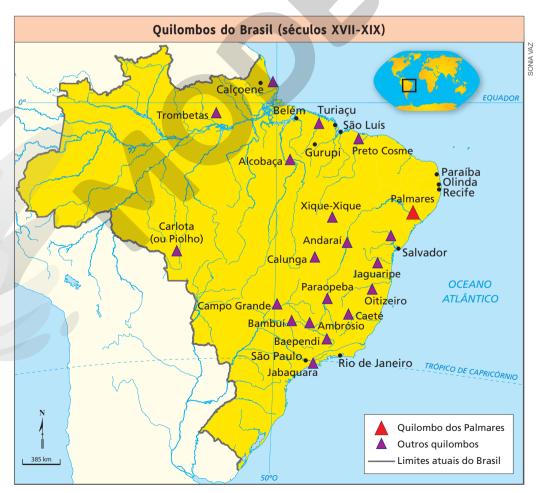
A resistência à escravidão

O tráfico transatlântico e a escravidão africana no Brasil tiveram um papel fundamental na formação cultural, social e demográfica de nosso país. As manifestações culturais de matriz africana, recriadas ou adaptadas no Brasil, possibilitaram aos escravizados e a seus descendentes resistir às condições que enfrentaram longe da África.

Nos mais de três séculos em que o regime escravista vigorou no Brasil, os escravizados lutaram contra a opressão desse sistema. As formas de resistência mais comuns iam da negociação informal com os senhores e a adoção de recursos jurídicos contra excessos cometidos até a adoção de medidas para prejudicar economicamente os proprietários, como a lentidão no trabalho, a sabotagem de equipamentos e da produção, além das fugas. Havia também meios violentos, como o assassinato de feitores e senhores, as revoltas e os suicídios.

Uma das formas de resistência mais temidas pela sociedade escravista era a formação de **quilombos**, comunidades independentes constituídas por escravos fugidos, por pessoas pobres e por aqueles que não conseguiam se incluir na sociedade. Alguns quilombos tornaram-se grandes ameaças ao domínio português, reunindo milhares de pessoas, entre escravos e libertos.

Os quilombos foram reprimidos durante longo período, por isso não restaram documentos preservados de suas atividades. Sabe-se, porém, que eles praticavam a agricultura, a criação de gado e o artesanato. Também comercializavam os excedentes com centros urbanos próximos, constituindo uma relação tensa, mas produtiva, com a sociedade colonial.



Fonte: JOFFILY, Bernardo. Brasil 500 anos: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 21.

Quilombo dos Palmares

O maior quilombo de que se tem notícia no Brasil foi o **Quilombo dos Palmares**, localizado na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas. O povoamento foi liquidado por uma expedição militar comandada pelo paulista Domingos Jorge Velho, em 1694, após quase um século de existência e de tentativas fracassadas de destruí-lo. No ano seguinte, Zumbi, que havia liderado os quilombolas por cerca de catorze anos, foi capturado e executado.

Racismo estrutural

Os movimentos sociais negros no Brasil foram reprimidos durante mais de um século. Apenas nas últimas décadas do século XX e, sobretudo, a partir dos anos 1980, passaram a ter conquistas importantes, como a implementação de políticas raciais pelo Estado brasileiro. Como resultado disso, perdura em nossa sociedade uma contradição: a de que prevalece a crença na democracia racial, ou seja, de que as pessoas, independentemente da raça, cor ou etnia, gozam de um estado de igualdade, seja de direitos, seja social, entre outros. Contudo, apesar da erradicação da escravidão, na prática, os brancos são socialmente privilegiados e os negros, socialmente retaliados. Esse é um efeito do chamado racismo estrutural, a estrutura simbólica que mantém a situação racial tal como ela é no Brasil.

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo social. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que "ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

[...]

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. [...] O que queremos enfatizar [...] é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramentos, 2018. p. 38-39. [Grifos do autor].

O racismo estrutural é, portanto, parte da estrutura da sociedade, não sendo um ato isolado de um indivíduo e/ou grupo tão somente. Contudo, o fato de o racismo estar incorporado à sociedade, ser uma "estrutura", não significa que ele deve ser visto como incontornável e que não haja ações e políticas antirracistas, conforme aponta o jurista brasileiro Silvio Almeida. Ao contrário, medidas eficazes e incisivas devem ser tomadas de modo a reverter esse cenário, como responsabilizar as pessoas que cometem atos discriminatórios. Considerar o racismo algo estabelecido na sociedade é reforçar a prática de condutas racistas e justificar os atos praticados pelos racistas.

No Brasil, a Lei nº 7.716, conhecida como Lei Caó, do Código Penal brasileiro, considera que todo e qualquer crime resultante de discriminação ou preconceito por raça, etnia, religião, entre outros, deve ser punido, sem direito à fiança e imprescritível.

-Mediação sugerida-Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606). -Mediação sugerida-Sociologia Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606).

Desigualdade racial no Brasil

Leia, a seguir, textos sobre os direitos históricos dos afrodescentes no Brasil.

Texto I

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que "aceitou" a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava - palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos. O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação.

> RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 35, 44.

Texto II

Situação social da população negra no Brasil

Os negros no Brasil, considerando aqueles que se autodeclaram pardos e pretos, correspondem a 96,7 milhões de indivíduos – 50,74% dos residentes. Estes dados, do Censo 2010, consolidam a tendência de aumento da população negra, verificada pela PNAD. Nos dados da PNAD 2006, o contingente populacional negro ultrapassou o branco, e, em 2008, passou a representar a maioria da população. Este aumento progressivo, conforme analisa Soares (2008), deve-se sobretudo à ampliação do número de indivíduos que se reconhecem como pretos ou pardos; considerando-se o impacto da diferença das taxas de fecundidade, a população negra somente seria maioria em 2020.

O aumento da participação da população negra se deu em todas as unidades federativas e foi maior que a variação nacional em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Goiás e Santa Catarina. Pará, Bahia e Maranhão figuram como os estados com maior participação da população negra – acima de 76% da população total. Por sua vez, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro concentram 45% da população negra do

Brasil. Os dados desagregados por cor ou raça permitem analisar a situação da população em vários campos da vida social. Nesse sentido, verifica-se que, em diferentes dimensões, a população negra, apesar dos avanços dos últimos anos, permanece em situação muito mais vulnerável. Enquanto os negros enfrentam mais dificuldades de acessar o mercado de trabalho, uma vez ocupados usufruem de condições diferenciadas, sendo maioria em posições mais precárias, auferindo remuneração inferior – em média pouco mais da metade da população branca. Consequentemente, a mesma desvantagem é verificada no acesso à proteção social.

CASTRO, Jorge Abrahão de; ARAUJO, Herton Ellery Araújo (org.). *Situação social brasileira*: monitoramento das condições de vida 2. Brasília: Ipea, 2012. p. 68-69. Disponível em: <a href="https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/l

Texto III

Projeto elimina critério racial das cotas de universidades e institutos federais

O Projeto de Lei 1.531/19 altera a Lei de Cotas (12.711/12) para acabar com o critério racial de reserva de vagas em universidades e institutos federais de ensino. Conforme a proposta, permanecem a cota para pessoas com deficiência e a cota social.

Atualmente, a Lei de Cotas reserva, no mínimo, 50% das vagas disponíveis em universidades e em institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno, a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Desse total de vagas reservadas, metade é destinada a estudantes cuja renda familiar seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e a outra metade a estudantes que possuem renda maior do que essa.

Na outra metade, o preenchimento da vagas leva ainda em consideração o percentual de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência presentes no estado ou município, conforme o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...]

Autora da proposta, a deputada Professora Dayane Pimentel (PSL-BA) argumenta que "todas as formas de discriminação são vedadas constitucionalmente" e "não caberia à legislação ordinária estabelecer tais distinções raciais no ordenamento jurídico".

[...]

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) atestou a constitucionalidade do sistema de cotas para o ingresso em universidades brasileiras. Para os ministros do STF, ações afirmativas, como a política de cotas, devem ser usadas como "modelo" para outras instituições de ensino, com o objetivo de superar a desigualdade histórica entre negros e brancos. [...]

O projeto será analisado conclusivamente pelas comissões de Direitos Humanos e Minorias; de Educação; e de Constituição e Justiça e de Cidadania.

PROJETO elimina critério racial das cotas de universidades e institutos federais. *Agência Câmara de Notícias*, 9 maio 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/557112-projeto-elimina-criterio-racial-das-cotas-de-universidades-e-institutos-federais/.

Acesso em: 29 abr. 2020.

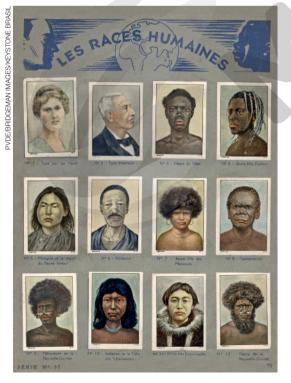
Não escreva no livro.

Qual sua posição sobre a Lei de Cotas? Após a leitura, escreva sua opinião sobre o assunto. Troque o texto com um colega. Façam comentários e críticas, por escrito, sobre o texto do outro. Depois, reavalie seu texto e seus argumentos. Complete-o com informações que considerar necessárias.

-Mediação sugerida-**Sociologia Filosofia**

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606).

Cartão com a pretensa representação das diferentes "raças" humanas, que acompanhavam embalagens de chocolates na Europa, em 1935.



Raça e racismo

O que queremos dizer quando falamos em raça? Qual é a diferença entre dizermos "raça" e "etnia"? É possível falar sociologicamente em raça, mesmo que saibamos que, biologicamente, não existe uma diferenciação de raças entre seres humanos?

A abordagem dessas questões requer uma retomada da distinção entre o uso cotidiano de um termo e o seu uso científico. Chamamos de **conceito nativo** (ou categoria nativa) o entendimento não científico de certo termo, enquanto o uso de um conceito explicativo associado a esse termo é chamado de **conceito analítico** (ou categoria analítica). Essa distinção remonta à diferença entre as explicações do senso comum e as explicações científicas.

A distinção entre conceitos analíticos e conceitos nativos é fundamental para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e para as ciências de modo geral. Quando trabalhamos cientificamente, mesmo que utilizemos metodologias e ferramentas específicas, em diversos momentos é preciso comunicar propostas, resultados e conclusões da pesquisa. Para isso, embora tratando de conhecimentos científicos, são utilizados termos da linguagem comum. Isso vale para as diferentes áreas e práticas científicas.

No século XIX e primeiras décadas do século XX, nos estudos desenvolvidos na área das Ciências Biológicas, os seres humanos foram classificados hierarquicamente em raças, ou seja, em grupos que possuiriam certas características físicas diferentes uns dos outros. Esse conceito, formulado no campo da ciência, embasou o desenvolvimento do racismo, que por sua vez foi a base de sustentação do escravismo moderno e até mesmo de práticas genocidas contra diversos povos.

O racismo é uma teoria que foi utilizada para legitimar alguns dos acontecimentos mais marcantes na história das sociedades modernas, como o neocolonialismo e o imperialismo europeus durante os séculos XIX e XX, e o holocausto promovido pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. A defesa da existência de diferentes raças humanas também embasou políticas de **eugenia** como a praticada pelo governo nazista na Alemanha, assim como por outros governos que estruturaram o racismo de forma institucionalizada e pretendiam controlar o desenvolvimento étnico e a reprodução genética de suas populações. O termo "eugenia" se originou do grego, que significa

"bem-nascido" ou "de boa origem". Seu sentido moderno foi estabelecido no final do século XIX pelo cientista britânico Francis Galton (1822-1911), que elaborou a possibilidade de aprimorar as características físicas e intelectuais da humanidade por meio do controle reprodutivo. Tal controle incentivaria a procriação dos "melhores" (cujas características remetiam às da população europeia) e coibiria a miscigenação com os supostos "inferiores".

Se até o século XX o conceito de raça era analítico, hoje se tornou nativo e presente em alguns discursos racistas, mas é rejeitado pela ciência, por órgãos oficiais e por instituições sérias de direitos humanos. Após a derrota do nazismo alemão, em 1945, houve um esforço político dos cientistas das áreas biomédicas para demonstrar que a ideia de raças humanas como dados biológicos e naturais não era verdadeira. Dessa maneira, diversos estudos genéticos, fisiológicos, anatômicos, neurológicos etc. mostraram ao mundo que a ideia de raça é um produto da cultura. Como objeto de estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a ideia de raça é entendida como parte de um discurso sobre as origens de certo grupo. Mesmo que não tenha relação com a constituição biológica de diferentes grupos humanos, esse discurso desempenha muitas vezes uma função agregadora, identitária e política.

O médico Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um dos representantes do darwinismo social no Brasil. Leia a seguir o trecho de um texto escrito por ele e responda às questões.

Os extraordinários progressos da civilização europeia entregaram aos brancos o domínio do mundo, as suas maravilhosas aplicações industriais suprimiram a distância e o tempo. Impossível conceder, pois, aos negros, como em geral aos povos fracos e retardatários, lazeres e delongas para uma aquisição muito lenta e remota da sua emancipação social. [...] A geral desaparição do índio em toda a América, a lenta e gradual sujeição dos povos negros à administração inteligente e exploradora dos povos brancos, tem sido a resposta prática a

essas divagações [...]. O que importa ao Brasil determinar é o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui e se de todo fica essa inferioridade compensada pelo mesticamento [...].

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 290-291. Disponível em http://books.scielo.org/id/mmtct/10>. Acesso em: 14 jul. 2020.

- 1. Quais são as ideias defendidas por Nina Rodrigues? De que forma elas se relacionam ao darwinismo social?
- 2. Por que o racismo ainda persiste? Quais são os efeitos dessa prática e como podemos superá-la?

Movimento negro e ações afirmativas

Os grupos sociais que foram historicamente privilegiados e assumiram posições de poder e prestígio determinam valores à sociedade, delimitando o que é considerado positivo ou negativo. Aqueles que foram historicamente subordinados e passaram a receber atribuições identitárias negativas precisam fazer um exercício de crítica, de autoavaliação e de análise da história para reconstruir suas próprias identidades e escapar da normatização de certos valores.

Não são poucos os grupos (negros, homossexuais, indígenas) que lutam contra uma identificação negativa, propondo mudanças de valores e a afirmação de suas características positivas. A valorização das diferenças são ações constantes dos movimentos sociais para romper marcas que reduzem e estigmatizam os grupos que sofrem com a exclusão e/ou inclusão precária nas sociedades contemporâneas.

Mediação sugerida-Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS605, EM13CHS606).

Anúncio da Marcha do Orgulho Crespo de 2016 em Curitiba (PR), que promovia a valorização das características estéticas afro-brasileiras.



A valorização da identidade afro-brasileira é resultado de décadas de luta do movimento negro, que, com setores democráticos da nossa sociedade, tornou possível a adoção de medidas visando superar os efeitos socioeconômicos e culturais do preconceito legado pela escravidão, além de garantir a igualdade racial estabelecida na lei. Uma importante ação é a valorização das expressões da cultura afro-brasileira.



Apresentação de jongo da comunidade Dito Ribeiro em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra em Campinas (SP), em 2019.

Durante o século XX, as instituições governamentais encarregadas de proteger nosso patrimônio cultural priorizaram a preservação de vestígios materiais da escravidão no Brasil, como pelourinhos, senzalas e instrumentos de castigo. Nos últimos anos, contudo, em uma perspectiva mais afirmativa, passaram a ser valorizados também os bens culturais originados da presença africana no Brasil. Entre essas iniciativas está a preservação do patrimônio cultural imaterial.

O patrimônio imaterial é constituído de práticas e conhecimentos da vida social que se manifestam em ofícios, técnicas, celebrações, festividades, danças, narrativas orais, músicas, práticas culinárias e outros saberes e expressões preservados pela tradição oral. Durante o regime escravista, a preservação dos valores e das tradições se dava por meio de práticas e da transmissão de memórias, escapando dos mecanismos de controle dos proprietários de terras e escravos.

No campo jurídico, a luta pela universalização dos direitos avançou inicialmente por ações que buscavam garantir a igualdade perante a lei, além da eventual punição a atitudes discriminatórias.

São exemplos dessas ações a Lei dos Direitos Civis e do Direito ao Voto, instituídas nos anos 1960, nos Estados Unidos, que proibiram a separação oficial entre negros e brancos nos espaços públicos e garantiram aos negros o direito de votar em todos os estados norte-americanos. No Brasil, a Lei Afonso Arinos, de 1951, instituiu a punição à discriminação racial, porém, na prática, pouco se tinha notícia desse tipo de medida à época. O artigo 5º da Constituição de 1988 afirmou a igualdade de todos perante a lei e vedou explicitamente as discriminações de qualquer natureza.

Mais recentemente, um conjunto de legislações e políticas públicas, visando à superação das desigualdades historicamente constituídas, passou a ser posto em prática em diversos países. São as chamadas **ações afirmativas**, medidas especiais, adotadas pelo governo ou pela iniciativa privada, de cunho temporário ou não, que visam beneficiar especificamente determinados grupos historicamente discriminados. Essas medidas objetivam a reparação de desigualdades ou desvantagens vivenciadas por um grupo e acumuladas ao longo do tempo, de modo a aumentar e facilitar o acesso desses grupos à educação, ao emprego, aos serviços de assistência à saúde, por exemplo, procurando promover a igualdade de oportunidades.

Leia, a seguir, um artigo que traz informações de pesquisas e estatísticas produzidas pelo IBGE que apontam importantes indicadores da desigualdade racial que ainda persiste no Brasil. Reflita sobre as questões levantadas e, depois, reúna-se em grupo para realizar a atividade proposta.

IBGE mostra as cores da desigualdade

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos.

Para o professor Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), a realidade do Brasil ainda é herança do longo período de colonização europeia e do fato de ter sido o último país a acabar com a escravidão.

O professor ressalta que, mesmo após 130 anos de abolição, ainda é muito difícil para a população negra ascender economicamente no Brasil. "A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem a condição de humanidade. E, pósabolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional", lembra.

Fernandes afirma que atitudes individuais não são suficientes para romper essa questão socialmente e historicamente, e ressalta a importância de políticas públicas de ações afirmativas. "É preciso pensar em políticas de afirmação do negro. Políticas de valorização daqueles que foram marginalizados e excluídos", diz.

Para a promotora de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia, Lívia Santana Vaz, reconhecer que o problema existe é o primeiro passo para tentar resolver essa dívida histórica. Por isso, a consideração de cor ou raça nas

pesquisas oficiais produzidas pelo IBGE é fundamental. "Há países – a exemplo de Portugal – que, a pretexto de não violarem o princípio da igualdade, proíbem a coleta de dados com base na raça e na cor das pessoas, o que tem impedido que se conheça o contexto de desigualdades raciais e a criação de políticas públicas", ressalta a jurista, que atua em grupos de proteção de direitos humanos e combate a discriminações.

-Mediação sugerida-Geografia Matemática

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS402); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS606). Integração com Matemática e suas Tecnologias: CE1 (EM13MAT104); CE4 (EM13MAT406, EM13MAT407).



O que te define?

A sua cor ou raça é: branca, preta, amarela, parda ou indígena? Nessa ordem, o agente de pesquisa do IBGE oferece as opções, e o entrevistado escolhe como se classifica. O que ele considera para responder depende de cada um, pois o quesito de cor ou raça é baseado na autodeclaração.

Segundo Leonardo Athias, pesquisador da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE, responsável pelo tema, este é um preceito de direitos humanos: "a identificação é da pessoa, é ela que sabe como se entende, porque é uma interação social, uma percepção de si mesma e do outro. Eu não vou classificar o outro, até porque muitas vezes isso foi feito para segregar, para perseguir".

O sistema de classificação adotado pelo Instituto se apoia em cinco categorias, consolidadas em uma longa tradição de pesquisas domiciliares, mas não deixa de ser passível de críticas.

Uma delas lembra que o sistema é utilizado desde 1872, passando por pequenas modificações ao longo do tempo, mas desde sempre utilizando categorias formuladas por uma pequena elite dominante e desconsiderando a realidade das regiões fora dos eixos Sul e Sudeste. Isto criou dificuldades com o termo pardo, por exemplo.

"O termo pardo remete a uma miscigenação de origem preta ou indígena com qualquer outra cor ou raça. Alguns movimentos negros utilizam preto e pardo para substituir o negro e alguns movimentos indígenas usam indígenas e pardos para pensar a descendência indígena. É uma categoria residual, mas que é a maioria", explica Marta Antunes, da Gerência Técnica do Censo Demográfico.

IBGE mostra as cores da desigualdade, IBGE, 11 maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/ noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 1º jun. 2020.

Não escreva no livro.

1. Organizem-se em quatro grupos. Cada grupo deve produzir um gráfico com os dados estatísticos apresentados no texto. Peçam auxílio ao professor de Sociologia e ao de Matemática e suas Tecnologias para escolherem o tipo de gráfico e o método mais adequado para produzi-lo. Finalizada essa etapa, coletem outros dados com indicadores da desigualdade racial no Brasil atual para a produção de um novo gráfico. Lembrem-se de consultar fontes oficiais, confiáveis e atualizadas para a produção. Caso encontrem outros gráficos prontos, procurem analisá-los detalhadamente. Se optarem por produzir um gráfico semelhante, com os mesmos indicadores, busquem novas formas de representação. É importante atentar para a proporcionalidade e as medidas usadas para representar os indicadores no gráfico. Peçam novamente orientação aos professores indicados para a produção do segundo gráfico. Por fim, sistematizem as informações e a apresentação dos gráficos em um mural que deverá ser exposto para o restante da turma e para a comunidade escolar.

Para a pesquisa, recomendamos a consulta aos seguintes sites, disponíveis em: http://www.decada-afro-onu.org/; https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/; https://agenciadenoticias. ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>; https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/ populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre>; https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf (acessos em: 1º jun. 2020).

2. Após o estudo dos indicadores das desigualdades raciais no Brasil atual, elaborem ainda em grupo propostas de ações afirmativas para a superação das desigualdades analisadas. Sistematizem as propostas e apresentem-nas no mural junto com os gráficos elaborados com os indicadores das desigualdades raciais.

- 1. Com base na leitura sobre a lei antiterrorista na Unidade 1, retome as reflexões já realizadas sobre a relação entre o poder estatal e as estruturas sociais, bem como os conceitos e as ideias formuladas por Marx, Weber, Bourdieu, Arendt e Gramsci, brevemente apresentadas. Depois, realize as seguintes tarefas, em grupos compostos de três ou quatro estudantes:
 - a) Escolham pelo menos um dos conceitos (ou ideias) dos autores indicados no enunciado desta atividade para analisar o caso da lei antiterrorismo.
 - b) Procurem listar possíveis conexões entre as ideias ou os conceitos escolhidos e o caso da lei antiterrorismo. Se necessário, consultem o site do Planalto para ter acesso ao texto da lei na íntegra, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm (acesso em: 5 maio 2020).
 - c) Montem um painel utilizando textos e elementos gráficos (setas, boxes, colagem, desenho, ícones etc.) para refletir sobre a seguinte questão: "De onde vem a mudança: da sociedade civil ou do Estado?".
 - d) Em um dia combinado previamente com o professor, os grupos devem apresentar seus painéis para a turma, utilizando a seguinte dinâmica de debate:
 - Cada grupo apresenta seu painel em até três minutos.
 - O grupo que apresentou por último tem um minuto para apresentar discordâncias em relação à análise do "adversário".
 - O outro grupo, então, tem um minuto para responder e mais 1 minuto para colocar suas discordâncias e seus questionamentos.
 - O grupo questionado tem um último minuto para responder às questões colocadas.
 - e) Ao longo das apresentações em formato de debate, você e os colegas devem realizar observações e anotações, procurando superar os pontos frágeis de seu painel, seja com base nos questionamentos feitos diretamente a vocês, seja com base no que outros grupos discutiram diante da turma.
 - f) Por fim, os grupos que se enfrentaram em debate devem se unir, compondo um único painel que apresente uma síntese dos argumentos e discordâncias e, se possível, pelo menos três conclusões consensuais unânimes. Os painéis devem ser expostos para a comunidade escolar durante o evento proposto como parte da seção "Pesquisa em foco" ao final deste livro.
- 2. Realize uma leitura atenta do texto a seguir e responda às questões, refletindo sobre as relações entre Estado e sociedade civil no Brasil.

O cenário brasileiro das relações entre Estado e sociedade civil tem se reconfigurado ao longo das últimas três décadas, suscitando esforços da literatura para diagnosticar tais mudanças. Em paralelo e junto à redemocratização política, uma quantidade cada vez maior de atores societais passou a travar diferentes modalidades de interação com autoridades legislativas, executivas e judiciárias, de modo a ampliar as chances de verem institucionalmente incorporadas suas demandas. São inúmeros os exemplos que, nos três níveis da administração pública, ilustram a institucionalização em maior ou menor medida dessas demandas, da proliferação de instâncias participativas à configuração de políticas setoriais em áreas como saúde (SUS) ou habitação (Estatuto da Cidade, Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social), da formação de subcampos específicos de políticas (campo da saúde da população negra ou dos direitos da criança e do adolescente) às inúmeras disposições que tornam obrigatória a validação social de investimentos de grande porte mediante audiências e outros dispositivos de incorporação da perspectiva dos afetados. Por sua vez, a literatura ocupada no percurso dos anos 1980, 1990 e 2000 com movimentos sociais, sociedade civil e espaços participativos está às

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606). voltas com o equacionamento de diagnósticos de conjunto sobre tais mudanças e suas implicações, e também com revisões de seus pressupostos teóricos de modo a incorporar sistematicamente o Estado e os partidos a seus quadros analíticos.

LAVALLE, Adrian Gurza; SZWAKO, José. Sociedade civil, Estado e autonomia: argumentos, contra-argumentos e avanços no debate. *Opinião Pública*, v. 21, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762015000100157>. Acesso em: 5 maio 2020.

- a) Que relações o texto identifica entre a "literatura" especializada (ou seja, a produção científica em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e os fenômenos sociais concretos citados pelos autores?
- b) Quais são os exemplos de atores políticos e suas respectivas demandas, apresentados no texto?
- c) O que significa, na prática, ter as demandas "institucionalizadas"?
- d) Em que medida, na sua opinião, a institucionalização dessas demandas resolve os problemas sociais que elas buscam atacar? Que desafios há nesse processo?
- 3. Leia a tirinha a seguir, produzida pela chargista brasileira Laerte, publicada em 2013. Na sequência, responda às questões com base no conteúdo estudado na Unidade 1.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).



Tirinha produzida por Laerte, publicada em 2013. Disponível em: http://manualdominotauro.blogspot.com/2013/05/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

- a) Qual é a contradição que gera o efeito humorístico apresentado na tirinha de Laerte?
- b) Qual é a contradição na expressão "revolução conservadora", dita pelo personagem no 1º quadrinho?
- c) A tirinha faz uma crítica acerca de uma visão particular sobre a juventude. Oue crítica é essa?
- d) A tirinha também faz uma crítica sobre uma visão particular a respeito da ideia de uma "revolução conservadora". Que crítica é essa?
- 4. A pobreza e a exclusão social persistem, apesar de todo o progresso técnico alcançado pelas sociedades nas últimas décadas. Existem, no entanto, iniciativas que procuram superar esse quadro social desagregador. Elas partem não apenas de políticas públicas, patrocinadas pelo Estado, mas também de organizações sociais do chamado terceiro setor formado por entidades de caráter público, mas que não são controladas pelo governo.

Por meio de ações e programas inclusivos, essas entidades, muitas delas conhecidas pela sigla ONG (Organização Não Governamental), constroem diversos projetos para atenuar problemas sociais e criar alternativas de emprego e renda por meio da criação de cooperativas ou da disponibilização de cursos de formação profissional para a população.

CE1 (EM13CHS101).

- a) Reúna-se com alguns colegas para desenvolver uma pesquisa sobre uma organização não governamental. Localizem uma dessas organizações (associações de moradores, cooperativas) na região ou cidade em que vocês moram e pesquisem sobre a atuação dela. Antes, entretanto, é fundamental constatar a idoneidade da ONG, ou seja, a clareza de suas normas de atuação, sua transparência na utilização dos recursos financeiros, a legitimidade de suas ações e/ou projetos, sua ética, entre outros aspectos. Para isso, verifiquem se a atuação da ONG pesquisada é reconhecida ou citada nos meios de comunicação confiáveis; se ela mantém vínculo com órgãos governamentais; se já recebeu premiações (existem prêmios voltados para ONGs). Se necessário, solicitem orientações ao professor.
- b) Depois de aprovada a escolha da entidade pelo grupo, agendem uma visita à sede dessa organização e registrem os itens a seguir:
 - os objetivos do projeto e por que eles são considerados prioritários para o contexto social em que estão inseridos;
 - as fontes de financiamento do trabalho;
 - as parcerias, se houver, entre o projeto e o setor público e como elas são realizadas e mantidas;
 - os resultados já obtidos pelo projeto.
- c) Com base nas informações levantadas, elaborem um relato sobre o projeto pesquisado.
- d) Apresentem o relato para a turma. Se algum dos estudantes da turma fizer parte de um dos projetos pesquisados, peçam a ele que conte como foi sua experiência, compartilhando o conhecimento que adquiriu.
- 5. Como a educação se relaciona aos processos de exclusão e de inclusão social no mundo globalizado?
- 6. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



EM13CHS403, EM13CHS404).

> CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601).

CE4 (EM13CHS401,

Mulher negra sentada em lugar reservado para brancos na África do Sul, em 1952. Acima da janela, está escrito, em africâner, slegs blankes ("apenas brancos") e, em inglês, europeans only ("apenas europeus").

- a) O que foi o apartheid? Em que período esse regime vigorou e como chegou ao fim?
- b) De que modo a imagem está relacionada ao apartheid?
- c) Qual é o significado da atitude da mulher registrada nessa imagem? Verifique a data indicada na legenda e contextualize a imagem.
- 7. A despeito da dominação baseada na violência física, os africanos escravizados, traficados para o Brasil, procuravam driblar o regime escravista e manter suas tradições, assim como seus descendentes. Nesse processo, aspectos da cultura africana mesclaram-se com elementos locais, contribuindo para a construção da cultura e da identidade brasileiras. Tendo em mente essa discussão, reúna-se com alguns colegas para pesquisar expressões da cultura afro-brasileira. Em seguida, exponham os resultados da pesquisa em forma de painel para a classe, em data previamente combinada com o professor.

CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601).

ERRADICAR A EXTREMA POBREZA E A FOME

ATINGIR O ENSINO BÁSICO UNIVERSAL











Obietivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU). estabelecidos após a reunião da Cúpula do Milênio das Nações Unidas, realizada em 2000.

Carta da Juventude

Durante o trabalho com as Unidades 3 e 4, você conheceu e examinou, criticamente, diversas relações sociais, além de alguns conflitos e dilemas decorrentes de processos de transformação da sociedade. Como pudemos ver, essas transformações impactam diretamente o cotidiano também dos jovens. Assim, façamos algumas reflexões: qual é o seu papel como jovem no mundo de hoje e no local onde você vive? Qual é a sua responsabilidade na transformação da realidade? Que mundo você deseja construir?

Diante dessas questões, você e os colegas vão organizar a Conferência da Juventude com os demais estudantes do Ensino Médio da escola na qual estudam, com o objetivo de sistematizar reivindicações e elaborar um projeto comum com propostas para o futuro. Para tal, vocês devem usar a técnica de pesquisa de análise documental. O resultado dessa conferência vai ser uma carta-manifesto, chamada agui de Carta da Juventude.

PLANEJAMENTO DA CONFERÊNCIA A JUVENTUDE

Com os colegas da turma, organizem-se em comissões para cuidar de três aspectos essenciais da conferência, conforme as orientações a seguir.

Comissão de organização: responsável pela organização do processo e pelo planejamento das atividades em detalhes, incluindo a negociação com os professores e a escola. Os membros da comissão também devem ser os mediadores dos grupos de trabalho durante a conferência.

A comissão de organização tem de selecionar entre cinco e oito temas relevantes para os estudantes. Cada tema vai ser discutido em um ou mais grupos de trabalho, de acordo com o total de participantes. Cada grupo de trabalho deve levantar e sintetizar ideias sobre o respectivo tema, em relação a três eixos:

- a) problemas enfrentados pela juventude

Esse grupo também vai redigir a versão da carta, que deve ser submetida a um referendo pelos estudantes, reunindo as ideias trazidas nos grupos de trabalho.

Cabe à comissão de organização, junto à comissão de infraestrutura, levantar o número de estudantes do Ensino Médio, planejar e estabelecer a data e o horário,

assim como determinar o local para a realização da conferência, informando à comissão de divulgação e comunicação (ver a seguir) tais decisões. Sugerimos que o evento tenha a duração de um período de aulas (manhã ou tarde, por exemplo).

Comissão de infraestrutura: responsável por todas as demandas de infraestrutura, desde a reserva de salas e a negociação do uso de espaços da escola até a obtenção de material, como papéis, canetas, para registro da conferência.

A comissão de infraestrutura também deve obter os materiais necessários, como cartolina e canetas, para registro dos grupos de trabalho, além de outros itens que julgue necessários. O apoio da administração da escola é fundamental para o sucesso do evento.

Comissão de divulgação e comunicação: responsável por divulgar a data, o horário e outros detalhes do evento, fora acompanhar o andamento e o resultado da conferência – no papel de jornalistas aprendizes –, cobrindo os debates e empenhando-se também em divulgar a carta final para além da comunidade escolar.

Ideias de temas para os Grupos de Trabalho (GTs)

Uma sugestão é partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU) – expostos ao lado – e adaptá-los à realidade da juventude da escola. Também é possível realizar uma enquete rápida que contenha alguns temas pré-sugeridos para apurar quais são os mais relevantes. É interessante fazer uma leitura do Estatuto da Juventude e utilizar os temas em destaque desse documento.



DIVULEAÇÃO E PRETARAÇÃO DO EVENTO

Com a data, o horário e o local da conferência definidos, a comissão de divulgação e comunicação deve confeccionar materiais digitais e/ou impressos para divulgar o evento. Também podem ser pensadas outras formas de difundir as informações, como conversar com estudantes nos intervalos de aula, entre outras possibilidades. A ideia é mobilizar o maior número possível de colegas para participar da conferência.

Também é importante que os membros das três comissões realizem uma leitura atenta de dois documentos: o Estatuto da Juventude e as resoluções mais recentes da Conferência Nacional de Juventude (CNJ), observando o tipo de reivindicações que esses documentos pautam.

Estatuto da Juventude. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/ bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020

Conferencia Nacional da Juventude. Disponível em: https://conferenciaiuventude.mdh.gov.br/. Acesso em: 17 jun. 2020.

REALIZAÇÃO DA CONFERÊNCIA E REDAÇÃO DA CARTA DA JUVENTODE

No dia do evento, sugerimos que o trabalho seja organizado em **quatro períodos**. Logo ao início, vocês devem integrar um grupo de trabalho.

Nos primeiros dois períodos, os grupos de trabalho devem se dedicar ao debate, abordando os três pontos apresentados no boxe a seguir. Cada grupo deve receber três cartolinas e canetas, para que o mediador – um dos estudantes da comissão de organização – possa anotar as principais ideias da discussão sobre os três quesitos, procurando encontrar consenso entre eles.

O terceiro período vai contemplar a troca entre os grupos de trabalho. As cartolinas com as ideias sintetizadas de cada grupo devem estar expostas em local público, permitindo que todos se apropriem da discussão dos demais grupos. Os estudantes mediadores devem, nesse tempo, sistematizar Estudantes de Ensino Médio e de colégios técnicos organizaram um ato por melhorias nas condições do ensino nas escolas do estado de São Paulo, em 2016. Na fotografia, os estudantes que participaram do ato estão realizando uma assembleia para definir a pauta de reivindicações.

uma primeira versão dos pontos acordados sobre o tema pelos grupos, unindo ideias semelhantes e articulando o que foi debatido pelos grupos.

No quarto (último) período do evento, deve ocorrer uma plenária com a presença de todos os estudantes. Cartazes ou uma projeção vão permitir o acesso de todos à sistematização realizada pelos mediadores, que vai servir como base para a carta a ser redigida. Nessa plenária, é importante que haja dois estudantes mediadores, dois secretários que redigirão a ata e dois estudantes para contar os votos dados pelos presentes.

Após a leitura de cada item, os estudantes podem levantar a mão e se manifestar para alterá-lo ou excluí-lo. Um dos secretários deve anotar os pontos em que houver discordância, com proposta de mudança ou de exclusão, para serem discutidos ao final, sendo reservado um minuto para aqueles que levantaram tais questões exporem seus argumentos.

Após as argumentações, a mediação da plenária deve encaminhar uma votação aberta (com o levantamento de mãos) sobre a proposta.

REFERENDO E ENCAMINHAMENTO

Uma vez redigida e revisada com o auxílio do(s) professor(es) de Língua Portuguesa, a carta será encaminhada para o referendo dos estudantes. Para tal, é necessário que todos tenham acesso a ela com antecedência.

Todas as três comissões devem ser responsáveis pela organização dessa votação, da forma mais simples e democrática possível, para que o maior número de estudantes possa participar. Uma possibilidade é passar de sala em sala com urnas, em datas predeterminadas, para que os estudantes possam exercer o voto secreto. Contudo, essa é uma sugestão que deve ser negociada previamente com a administração da escola e os professores.

Depois de aprovada, a Carta da Juventude deve ser divulgada para a comunidade escolar e o público em geral, pela comissão de comunicação. Também pode ser enviada ao poder público local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Unidade 1

- A CARTA da Terra. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/cartadaterra.pdf». Acesso em: 2 ago. 2019.
- Lançada no ano 2000, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). É um documento que pretende ser um código de ética capaz de orientar pessoas e povos do mundo durante o século XXI.
- ABADE, Washington Reyes. *Artigas y el federalismo en el Río de la Plata*: 1811-1820. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 2006.
- A obra (em espanhol) trata dos movimentos de autonomia e independência na região do Rio da Prata, no século XIX.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Brasília: UnB, 1985.

- Essa é considerada uma das mais importantes obras de Aristóteles sobre ética.
- BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- Obra do jurista Jeremy Bentham sobre suas considerações a respeito da ética, da legislação e do direito, publicada no final do século XVIII.
- BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: da independência a 1870, v. III. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004.
- A obra reúne textos de diversos historiadores, como Tulio Halperín Donghi, Richard Graham e José Murilo de Carvalho. Trata do fim do domínio colonial espanhol e português na América Latina, examinando as guerras de independência no século XIX e a posterior formação dos novos Estados latino-americanos.
- CARDOSO, Irene. A geração dos anos 60: o peso de uma herança. *Tempo social*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200005>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- O artigo analisa as influências da herança da geração dos anos de 1960 sobre a geração de jovens da atualidade, destacando os movimentos sociais e culturais daquela década.
- EPICURO. Carta sobre a felicidade [a Meneceu]. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- Obra de Epicuro, em que o filósofo analisa temas como a filosofia, o prazer e o desejo.
- FERNANDES, Florestan. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- Obra que apresenta relações importantes entre capitalismo e racismo no Brasil, com o objetivo de compreender as desigualdades sociais no país em que vivemos.
- FROMM, Erich. *Análise do homem*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- Nessa obra, o filósofo Erich Fromm faz uma análise relevante sobre a sociedade, tratando de conceitos como caráter individual, caráter social, temperamento e personalidade, procurando defender o caráter como sendo a principal matéria da ética.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1988.

- Nessa obra, Kant formula e fundamenta suas ideias sobre os princípios ligados a todo juízo moral particular, considerando que a moralidade é uma condição para a busca da felicidade, e não o contrário
- LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. *Journal of Human Ecology*, v. 49, n. 3, 2015 (em inglês). Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html. Acesso em: 17 jun. 2020.
- O artigo discute alguns dos principais desafios ambientais enfrentados pela região sul-africana, considerando que as respostas para eles podem servir para o planeta como um todo.
- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- Nesse livro, Karl Marx aborda os acontecimentos revolucionários na França entre 1848 e 1851. Naquele contexto, ocorreu o golpe de Estado pelo qual Napoleão III se nomeou imperador.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A sagrada família*. São Paulo: Moraes. 1987.
- O livro, escrito em 1844, apresenta uma crítica de Marx e Engels aos jovens hegelianos e suas ideias.

PLATÃO. A República. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

- A obra consiste em um diálogo socrático escrito por Platão, em que o filósofo reflete sobre questões como "O que é a justiça?"; "Qual é a sua natureza?"; "Do que é ela constituída?"; entre outras.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.
- Obra de John Rawls, em que o filósofo trata de justiça e desigualdade social.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.
- Nesta obra, Rousseau expõe a sua noção de contrato social.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- Obra de 1946, aborda a discussão de Sartre a respeito do pensamento existencialista. É baseada em uma palestra realizada em Paris, em outubro de 1945, pelo próprio Sartre.
- WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.
- O artigo fala sobre a importância das reivindicações da população negra e de movimentos sociais, em especial o Movimento de Mulheres Negras e o Movimento Negro, por maior acesso ao sistema de saúde, relacionando esse tema ao racismo estrutural presente no Brasil.

Unidade 2

- CORTELLA, Mario Sergio. *Por que fazemos o que fazemos?* São Paulo: Planeta, 2016.
- O livro do filósofo e escritor Mario Sergio Cortella fala sobre o mundo do trabalho na atualidade.

- DEMOCRACY now! Chomsky: Nuclear Weapons, Climate Change & the Undermining of Democracy Threaten Future of Planet, 27 maio 2019. Disponível em: https://www.democracynow.org/2019/5/27/chomsky_nuclear_weapons_climate_change_the. Acesso em: 7 maio 2020.
- O site apresenta palestras e considerações do linguista, filósofo, sociólogo, cientista cognitivo, comentarista e ativista político Noam Chomsky a respeito de temas importantes para a atualidade, como mudancas climáticas e democracia.
- DISCURSO de Martin Luther King, 28 ago. 1963. Fundação Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.
- Texto do discurso (na íntegra) de Martin Luther King proferido em 28 de agosto de 1963.
- DRIVER, Stephanie Schwartz. A declaração de independência dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- O livro fala sobre o processo de independência dos Estados Unidos e sobre como a Declaração de Independência tornou--se um documento que incentivou outros movimentos de independência e contribuiu para posteriores reflexões sobre direitos humanos e civis.
- HAVEL, Václav. Upheaval in the East: Havel's vision. *New York Times*, 2 jan. 1990.
- Artigo de Václav Havel, escritor e intelectual checo.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- Nessa obra, a historiadora Lynn Hunt analisa as origens e a evolução dos direitos humanos ao longo do tempo.
- KINLOCH, Nicolas. Explicações para o injustificável Holocausto. *Revista BBC História*, São Paulo, Tríada, ano 1, n. 1, set. 2009.
- Artigo que discute o holocausto e os estudos historiográficos sobre o tema.
- KRZNARIC, Roman. *O poder da empatia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.
- Nesse livro, Roman Krznaric fala sobre a conexão social e a importância da empatia.
- MONTESQUIEU, Charles S. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- Obra de Montesquieu sobre formas de governo e sobre o exercício de autoridade política.
- NAÇÕES Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.
- A publicação disponível no site apresenta, na íntegra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- RUNCIMAN, David. *Como a democracia chega ao fim*. São Paulo: Todavia, 2018.
- Esse livro apresenta uma análise consistente das ameaças sofridas pela democracia ao redor do mundo, considerando que, diante das atuais crises sociais e políticas, a ideia de democracia pode, eventualmente, chegar ao fim.
- VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa*: 1789-1799. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- Obra do historiador Michel Vovelle sobre a Revolução Francesa e seus desdobramentos.

Unidade 3

- ALESSI, Gil. Lei de terrorismo, aprovada no Senado, fragiliza protestos no Brasil. *El País Brasil*, 31 de out. 2015.
 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/10/politica/1441896491_455735.html. Acesso em: 23 abr. 2020.
- Reportagem sobre a lei que trata do terrorismo no Brasil, aprovada no Senado em 2015.
- BARBANTI, Valdir. O que é esporte? *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 11, n. 1, 2006.
- Artigo sobre a relação entre o esporte e a vida em sociedade.
- BRAGON, Ranier. Câmara aprova projeto antiterrorismo e deixa de fora o "extremismo político". Folha de S.Paulo, 24 fev. 2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/02/1742883-camara-aprova-lei-antiterrorismo-e-deixa-de-fora-o-extremismo-politico.shtml. Acesso em: 23 abr. 2020.
- Reportagem sobre o projeto de lei antiterrorismo, de 2016.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/ Lei/L12852.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- Texto (na íntegra) da lei que trata das políticas públicas da juventude no Brasil.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. Revista de Sociologia e Política, v. 16, n. 30, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782008000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2020.
- Artigo sobre participação política dos jovens na atualidade.
- COHEN, Jean L. Sociedade civil e globalização: repensando categorias. *Dados*, v. 46, n. 3, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582003000300001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2020.
- O artigo faz reflexões sobre o papel da sociedade civil no mundo globalizado.
- CONSELHO Nacional de Juventude. O que é?, 1º dez. 2014. Disponível em: https://atomsnj.mdh.gov.br/index.php/conjuve>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- Texto sobre o Conselho Nacional de Juventude.
- LEMOS, Flávia Cristina Silveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. *Revista Psicologia Política*, v. 8, n. 15, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100007&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2020.
- Artigo que aborda alguns dos pontos mais importantes do ECA e seu papel para as crianças e os adolescentes do Brasil.
- LUZ, Camila. Voto universal e voto censitário: qual a diferença? Politize-se! Disponível em: https://www.politize.com.br/voto-universal-e-voto-censitario-qual-a-diferenca/. Acesso em: 8 maio 2020.
- O texto traz um apanhado sobre a história do sufrágio no Brasil e fala sobre as diferenças entre voto universal e voto censitário.
- MATO, Daniel (org.). Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización. Caracas: FaCES, Universidad Central de Venezuela, 2004. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055012/matod.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- Artigo (em espanhol) sobre a atuação da sociedade civil no mundo globalizado.

- MAYORGA, Cláudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política: notas metodológicas. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a21.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.
- Artigo que apresenta resultados de importantes pesquisas do Núcleo de Psicologia Política da Universidade Federal de Minas Gerais a respeito das relações entre juventude e movimentos políticos.
- MIRANDA, Tiago. Lei antiterrorismo é sancionada com vetos.

 Câmara dos Deputados, 18 mar. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/483525-lei-antiterrorismo-e-sancionada-com-vetos/. Acesso em: 24 abr. 2020.
- Reportagem sobre a aprovação da chamada Lei Antiterrorismo (nº 13.260/16).
- PERANI, Cláudio S. J. Sociedade civil, movimentos sociais e ONGs no Brasil. *Cadernos do CEAS*: Revista crítica de humanidades, Salvador/Recife, n. 244, 2018. Disponível em: https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/467/368>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- O artigo apresenta reflexões importantes sobre sociedade civil e procura analisar suas relações com o Estado ao longo do tempo.
- SANTOS, Luana Isabelle Cabral dos; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Juventude brasileira em pauta: analisando as conferências e o estatuto da juventude. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 16, n. 2, 2018.
- Artigo sobre as ações políticas da juventude brasileira na atualidade.

Unidade 4

- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramentos. 2018.
- Obra que apresenta importantes reflexões sobre racismo estrutural e as mais atualizadas discussões sobre raça e racismo.
- CASTRO, Jorge Abrahão de; ARAUJO, Herton Ellery Araújo (org.). Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida 2. Brasília: Ipea, 2012.
- A publicação apresenta reflexões sobre a situação da sociedade brasileira com base em dados do Ipea.
- DESIGUALDADES de gênero empurram mulheres e meninas para longe da ciência, avaliam especialistas, executivas e empresárias. *ONU Mulheres Brasil*, 18 fev. 2019. Notícias. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/noticias/desigualdades-de-genero-empurram-mulheres-e-meninas-para-longe-da-ciencia-avaliam-especialistas-executivas-e-empresarias/>. Acesso em: 1º jun. 2020.
- Reportagem sobre a participação de meninas e mulheres na ciência e sobre o papel das desigualdades de gênero nesse processo.
- DURÃO, Gustavo de Andrade. A atualidade da Négritude. *Revista Cult*, 6 jul. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/ home/a-atualidade-da-negritude>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- Artigo sobre Aimé Césaire, criador da palavra négritude, e Léon Gontram Damas, divulgador do conceito.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- A obra aborda questões sobre a identidade cultural dos indivíduos no mundo pós-moderno.
- IBGE mostra as cores da desigualdade. *IBGE*, 11 maio 2018.

 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/
 agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 10 jun. 2020
- Reportagem sobre desigualdades sociais e raciais no Brasil com base em dados do IBGE.
- LAVALLE, Adrian Gurza; SZWAKO, José. Sociedade civil, Estado e autonomia: argumentos, contra-argumentos e avanços no debate. *Opinião Pública*, v. 21, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762015000100157>. Acesso em: 5 maio 2020.
- Artigo sobre as relações entre sociedade civil e Estado na atualidade.
- PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2019. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.
- Íntegra do documento intitulado "Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI".
- PROJETO elimina critério racial das cotas de universidades e institutos federais. *Agência Câmara de Notícias*, 9 maio 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/557112-projeto-elimina-criterio-racial-das-cotas-de-universidades-e-institutos-federais/>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- Reportagem sobre o Projeto de Lei nº 1.531/19, que altera a Lei de Cotas (nº 12.711/12).
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Nessa obra, a filósofa e ativista Djamila Ribeiro apresenta reflexões sobre temas como racismo, negritude, violência racial, cultura, entre outros.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

 Disponível em http://books.scielo.org/id/mmtct/10>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- Texto (na íntegra) da obra de Nina Rodrigues, Os africanos no Brasil, publicada postumamente em 1932, escrita entre 1890 e 1905
- SENGHOR, Léopold. Prière aux Masques. In: Selected poems of Léopold Sédar Senghor. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Poemas selecionados (em francês) de Léopold Sédar Senghor.
- VELASCO, Alejandra Meraz. A desigualdade começa nos primeiros anos de vida. *Época*, 20 abr. 2016. Disponível em: https://blog.andi.org.br/a-desigualdade-comeca-nos-primeiros-anos-de-vida>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- Reportagem sobre a importância da aprendizagem na primeira infância e sobre como desigualdades sociais podem afetar o processo.





