



**FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA
ISABELA BACKX
MARCELO ABREU**

MODERNA EM FORMAÇÃO HISTÓRIA

LIVRO DO PROFESSOR

**LIVRO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER:
HISTÓRIA**

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

 **MODERNA**



MODERNA

FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA

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

ISABELA BACKX

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

MARCELO ABREU

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP-MG),
onde atua na área de Ensino de História na licenciatura.

MODERNA EM FORMAÇÃO HISTÓRIA

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: HISTÓRIA

Área do conhecimento: **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

1ª edição

São Paulo, 2021



Coordenação editorial: José Luiz Carvalho da Cruz
Edição de texto: Priscila Manfrinati, Samir Thomaz
Assistência editorial: Juliana Nozomi Takeda, Patrícia Santana Tengan, Vanessa Paulino da Silva
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Desenho Editorial
Capa: Daniela Cunha
Ilustração: Daniela Cunha
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes
Edição de arte: Ana Carlota Rigon
Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Ana Maria C. Tavares, Marcia Leme, Renato Bacci, Renato Rocha, Tatiana Malheiro
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: 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)

Vieira, Felipe de Paula Góis
Moderna em formação : história : livro do professor / Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx, Marcelo Abreu. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

"Campo de saber: História
Área do conhecimento: Ciências humanas e sociais aplicadas".

1. História (Ensino médio) I. Backx, Isabela.
II. Abreu, Marcelo. III. Título.

20-49519

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino médio 907

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

Conheça seu livro

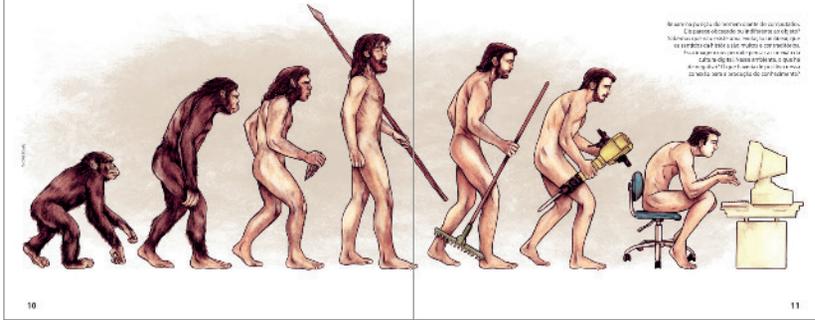
PARTE I

Essa parte inicia com a história do ensino médio brasileiro, abordando o processo de construção do currículo e a organização da disciplina de História. Em seguida, apresenta o projeto de vida do professor de História, discutindo o papel da disciplina e o papel do professor. O texto também aborda o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina. O texto também aborda o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina.

OBJETIVOS DA PARTE I

- Conhecer o processo de construção do currículo de História no Brasil, desde a história da disciplina até o currículo atual, compreendendo o papel da disciplina e o papel do professor.
- Compreender o papel da disciplina de História no currículo e o papel do professor, discutindo o currículo e o planejamento.
- Conhecer o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina.
- Conhecer o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina.

Essa parte inicia com a história do ensino médio brasileiro, abordando o processo de construção do currículo e a organização da disciplina de História. Em seguida, apresenta o projeto de vida do professor de História, discutindo o papel da disciplina e o papel do professor. O texto também aborda o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina.



Parte 1

A Parte I da obra é dedicada a discutir o projeto de vida do(a) professor(a) de História, o Novo Ensino Médio e a BNCC. Nos dois capítulos que a compõem também são abordadas as metodologias mais adequadas à nova configuração do Ensino Médio.

CAPÍTULO 1

Projeto de vida do professor de História e o Novo Ensino Médio



Alunos em uma sala de aula durante uma aula de História. (Foto: J. C. de Oliveira)

Este capítulo aborda o projeto de vida do professor de História, discutindo o currículo e o planejamento. O texto também aborda o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina.

Este capítulo aborda o projeto de vida do professor de História, discutindo o currículo e o planejamento. O texto também aborda o currículo e o planejamento, discutindo o papel do professor e o papel da disciplina.

Capítulos da Parte I

As aberturas de capítulos introduzem o assunto a ser estudado nele e o encaminham, nas páginas subsequentes para o desenvolvimento da explanação por meio de títulos, intertítulos, seções, boxes e imagens.

Referências bibliográficas comentadas

- ALMEIDA, Cláudio. História. 11.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 12.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 13.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 14.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 15.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 16.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 17.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 18.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 19.º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- ALMEIDA, Cláudio. História. 20.º ano. São Paulo: FTD, 2018.

Referências bibliográficas comentadas

Traz as referências bibliográficas citadas nos capítulos e usadas para a elaboração do conteúdo, sempre comentadas para oferecer uma prévia do que o leitor encontrará.



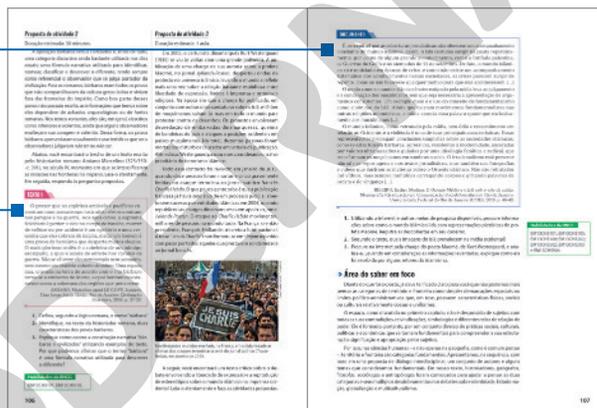
Parte 2

A Parte II da obra é dedicada à sala de aula, com sugestões de projetos, atividades e vivências destinados ao(à) estudante e também ao(à) professor(a). Os quatro capítulos que a estruturam são baseados na BNCC e utilizam as categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como eixo articulador.



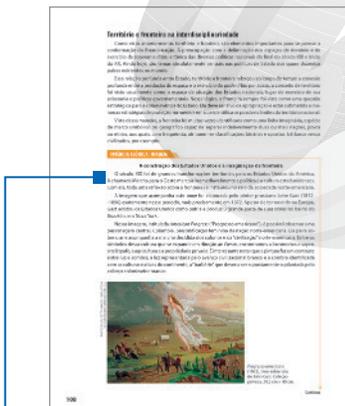
Capítulos da Parte II

Os quatro capítulos são organizados de acordo com as categorias principais de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma delas é discutida de forma disciplinar, inter e transdisciplinar, com propostas de projetos, atividades, vivências teóricas e formas de avaliação voltadas à sala de aula.



Documentos/textos

Documentos e textos de diferentes tipos e origens servem como disparadores para as reflexões, análises e atividades desenvolvidas ao longo da obra.



Vivência teórica: imagem

Destina-se à leitura de imagens diversas com o objetivo de trabalhar a iconografia como fonte histórica.



Vivência teórica: texto

Baseia-se em trechos de obras de pesquisadores analisados no capítulo, os quais são problematizados por meio de questões, intervenções e análises.



Vivência teórica: TCT

Apresenta possibilidades de trabalho inter e transdisciplinar com base nos Temas Contemporâneos Transversais elencados na BNCC. Esse boxe tem uma incidência por capítulo.

Sumário

Carta ao professor	8
--------------------------	---

PARTE I

10

»» **CAPÍTULO 1 – Projeto de vida do professor de História e o Novo Ensino Médio**

Ser professor de História através do tempo	12
Cidadania, escolarização e profissão docente	13
Ensino de História e formação de professores de História	15
A identidade profissional do(a) professor(a) de História	18
A cultura digital e os desafios à identidade profissional	19
A História e os desafios da interdisciplinaridade	19
Interdisciplinaridade e currículo	21
Interdisciplinaridade, dialogismo e intertextualidade	22

»» **CAPÍTULO 2 – Caracterização do Novo Ensino Médio e da BNCC**

A BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a História	24
O Novo Ensino Médio e o protagonismo juvenil	30
Ensino-aprendizagem, autonomia e métodos ativos	31
A importância da autonomia para a formação dos indivíduos	31
A base dos métodos ativos	32
Exemplificando os métodos ativos	33
Ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação	34
Planejamento e avaliação processual	35
O método da avaliação por rubrica	35
Avaliações seriadas e em escala: Enem, ONHB e Pisa	37
Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade	38
Os Temas Contemporâneos Transversais e o trabalho pedagógico	39
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva	40
Orientações para adaptação do exercício para necessidades especiais	42
Práticas históricas em sala de aula	42
Trabalhando com os TCT	42
Repensando a avaliação	42
Referências bibliográficas comentadas	43

PARTE II

60

»» **CAPÍTULO 3 – Tempo e espaço**

Discussão inicial: tempo e espaço	63
A categoria tempo	64
A categoria espaço	67
Tempo e espaço: alguns conceitos fundamentais	68

Prática histórica: tempo e espaço na sala de aula	72
Prática histórica para o professor	72
Prática histórica para a sala de aula	75
Área do saber em foco	78
O saber interdisciplinar: tempo e espaço	78
Os filósofos ocidentais e as primeiras concepções	78
A Escola dos <i>Annales</i> e o apelo pela interdisciplinaridade	79
Tempo e espaço como construções sociais	80
As novas tecnologias e sua influência sobre a concepção espaço-temporal	80
Prática interdisciplinar: tempo e espaço sob diferentes perspectivas	83
Refletindo	85
Trabalhando com os TCT	86
Tempo, espaço, ciência e tecnologia	86
Repensando a avaliação	89
Propostas diversificadas de avaliação	90
Acompanhamento e replanejamento das avaliações	91

» **CAPÍTULO 4 – Território e fronteira**

Discussão inicial: território e fronteira	94
A categoria território	96
A categoria fronteira	97
Território e fronteira: alguns conceitos fundamentais	99
Prática histórica: território e fronteira na sala de aula	102
Prática histórica para o professor	103
Prática histórica para a sala de aula	104
Área do saber em foco	107
Território e fronteira na interdisciplinaridade	108
Território, fronteira e Estado-nação no século XXI	109
O fenômeno dos refugiados no mundo atual	111
Territorialidade e identidade afro-brasileira	113
Prática interdisciplinar: território, fronteira e diversidade	114
Refletindo	117
Trabalhando com os TCT	118
Diversidade cultural	118
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	119
Repensando a avaliação	121
Objetivos de aprendizagem: conhecimentos que os alunos devem dominar	121
Propostas diversificadas de avaliação	122
Acompanhamento e replanejamento das avaliações	122

» **CAPÍTULO 5 – Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética**

Discussão inicial: indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	126
A categoria indivíduo	127
A categoria sociedade	128
A categoria cultura	129
A categoria natureza	131
A categoria ética	132

Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética: alguns conceitos fundamentais	133
Prática histórica: indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética na sala de aula	136
Prática histórica para o professor	136
Prática histórica para a sala de aula	138
Área do saber em foco	141
Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética na interdisciplinaridade	141
A cultura como parâmetro civilizacional	141
A cultura como elemento singular dos grupos	142
Os novos modos de conceber a relação entre ser humano e natureza	144
A historicidade do indivíduo e da sociedade	146
A ética e o mundo contemporâneo	147
Prática interdisciplinar: indivíduo e sociedade sob diferentes perspectivas	148
Refletindo	152
Trabalhando com os TCT	153
Meio ambiente	153
Educação ambiental	154
Educação para o consumo	155
Saúde	156
Repensando a avaliação	160
Propostas diversificadas de avaliação	161
Acompanhamento e replanejamento das avaliações	161

»» **CAPÍTULO 6 – Política e trabalho**

Discussão inicial: política e trabalho	165
A categoria política	166
A categoria trabalho	169
Política e trabalho: alguns conceitos fundamentais	170
Prática histórica: política e trabalho na sala de aula	175
Prática histórica para o professor	175
Prática histórica para a sala de aula	177
Área do saber em foco	180
Política e trabalho na interdisciplinaridade	180
O trabalho na contemporaneidade	182
Política e transformação social	184
Prática interdisciplinar: discussões sobre política e poder	186
Refletindo	189
Trabalhando com os TCT	190
Trabalho	190
Educação Financeira	190
Educação Fiscal	192
Vida Familiar e Social	192
Educação para o Trânsito	193
Educação em Direitos Humanos	194
Direitos da Criança e do Adolescente	195
Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso	195
Repensando a avaliação	197
Propostas diversificadas de avaliação	197
Acompanhamento e replanejamento das avaliações	198

Carta ao(à) professor(a)

Prezados e prezadas colegas,

Professoras e professores de História sabem, por serem muito atentos às qualidades do tempo humano, que as formas de educar, a organização da escola, os conteúdos e as disciplinas escolares respondem ao tempo histórico e à configuração das sociedades escolarizadas em cada momento. Posto dessa forma – e tendo em conta os inúmeros debates que atravessam o contexto educacional brasileiro –, qual é o sentido histórico do Novo Ensino Médio estruturado de forma interdisciplinar com base na BNCC? Neste livro, apontamos alguns elementos que podem nos ajudar a pensar o significado e a importância da mudança em curso nas escolas brasileiras. Mas trata-se também de oferecer a professoras e professores de História um material que lhes permita engajarem-se, sempre ativa e criticamente, nessa mudança.

Três aspectos fundamentais merecem nossa atenção desde agora. Primeiro, a opção pela interdisciplinaridade na BNCC do Ensino Médio estabelece uma identidade para esse nível da Educação Básica, distinguindo-o do Ensino Fundamental. Segundo, essa nova configuração também se sustenta no investimento cada vez maior no protagonismo dos estudantes na busca de conhecimentos que lhes permitam construir com autonomia suas trajetórias e seus projetos de vida na passagem para a vida adulta. Por fim, a opção interdisciplinar e a atenção ao protagonismo juvenil tendo em vista a autonomia dos sujeitos do conhecimento só podem realizar-se se métodos ativos, baseados na investigação, forem empregados no processo de aprendizagem.

Ao longo da obra, os colegas verão como pensamos essas questões importantes, sugerindo atividades que nos permitam contribuir para a criação do trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Sempre tivemos em mente a seguinte pergunta: Como professoras e professores de História, desde sua posição disciplinar, podem construir novas formas de trabalho pedagógico dentro da área de CHSA e com as demais áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio?

Todos nós sabemos que História é uma disciplina que tem uma linguagem própria, ou seja, se utiliza de conceitos e categorias na busca metódica pela reconstrução da história humana. E também sabemos, independentemente de quando terminamos a licenciatura, que o método pode ser um pouco mais específico, já a linguagem conceitual da disciplina é partilhada com a Sociologia, a Geografia, a Filosofia, a Antropologia e outras ciências humanas, não é verdade? Por essa razão, a obra que utilizarão como mais uma ferramenta de trabalho e estudo está organizada em torno das categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **Tempo e espaço; Território e fronteira; Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e Política e trabalho**. Essa opção nos permitiu também articular as categorias às competências e habilidades da BNCC, bem como aos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), como será visto. Essa nos pareceu ser a forma mais adequada para responder aos desafios da inter e da transdisciplinaridade, bem como das metodologias ativas e das novas formas de avaliação.

Nosso livro, que agora também é seu, porque o leitor também faz a obra, está organizado em duas partes. No primeiro capítulo da Parte 1 discutimos a formação da disciplina e dos professores de História, os desafios da cultura digital, que vem mudando o conhecimento, e a interdisciplinaridade. No segundo capítulo, caracterizamos a BNCC e o Novo Ensino Médio, apresentamos as metodologias ativas e as alternativas de avaliação. Podemos dizer, então, que a Parte I, introdutória, discute a identidade do professor de História e a organização disciplinar do Ensino Médio diante dos desafios presentes, contribuindo para que você, com os seus colegas das demais disciplinas, possa refletir sobre a compreensão de si como docente, da escola como espaço de partilha do conhecimento, tendo em vista a autonomia dos sujeitos e das mudanças que nos afetam. Na Parte II, os quatro capítulos tratam especificamente de cada conjunto das categorias fundamentais da BNCC, referidas anteriormente. Oferecemos, assim, aos nossos colegas e interlocutores, visões sobre as categorias e os conceitos derivados, vivências teóricas e práticas que permitam pensá-los e operá-los no trabalho pedagógico, metodologias ativas centradas no protagonismo dos estudantes sob a orientação de professores e professoras, assim como alternativas de avaliação processual que podem ser apropriadas para melhor planejamento das ações.

Ao dizermos que os leitores fazem o livro, reafirmamos nossa convicção de que professoras e professores são profissionais reflexivos, que interpretam suas referências à luz de sua prática. Acreditamos, igualmente, que as estratégias de leitura ou os modos de usar uma obra dessa natureza já configuram interpretações, maneiras de se apropriar do material como quem usa uma ferramenta em seu ofício. Assim, cada capítulo pode ser lido integralmente; porém, como eles estão subdivididos, também é possível voltar e consultar com facilidade os elementos que interessam. Na Parte II, por exemplo, é possível fazer leituras transversais por meio de uma escolha precisa: ler todas as propostas de trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais, ler todas as práticas históricas e interdisciplinares, ler todas as discussões iniciais etc. Na Parte I, pode-se buscar e ler especificamente sobre um tópico, como metodologias ativas, modos de avaliar processualmente etc. Desse modo, o livro mantém forte coerência entre as partes e entre os capítulos, permitindo ao mesmo tempo leituras diversificadas que revelarão a autonomia e a iniciativa dos colegas na busca de soluções para os problemas práticos que enfrentarão no Novo Ensino Médio.

Nosso livro foi pensado desde o princípio como esse possível “jogo de armar” e como uma obra que conjuga conteúdos e linguagens diversificadas. Portanto, usamos ao longo desta obra conteúdos multimodais, textos e imagens de naturezas variadas, bem como indicamos referências de materiais audiovisuais, conteúdos e recursos digitais e instituições de memória relativos a cada capítulo da Parte II. Começando pelos textos, temos os textos-base de nossa autoria, as citações que corroboram nossas afirmações ou que são objeto de reflexão nas vivências teóricas para o professor. Vocês notarão que, na composição do texto, obras mais conhecidas de professores e professoras em atuação conjugam-se à literatura teórica mais recente, abrindo novas perspectivas. Nas propostas de atividades, documentos escritos variados também são apresentados como objetos de investigação para professores e alunos. As imagens, por sua vez, não têm caráter apenas ilustrativo. Na abertura das partes e nos capítulos, elas sempre são acompanhadas de sugestões reflexivas, convocando o olhar do historiador. Também são objeto de vivências teórico-específicas, assim como aparecem nas propostas de práticas com o mesmo espírito investigador. Essas opções nos remetem, como devem lembrar, ao sentido original da palavra *história*: investigação.

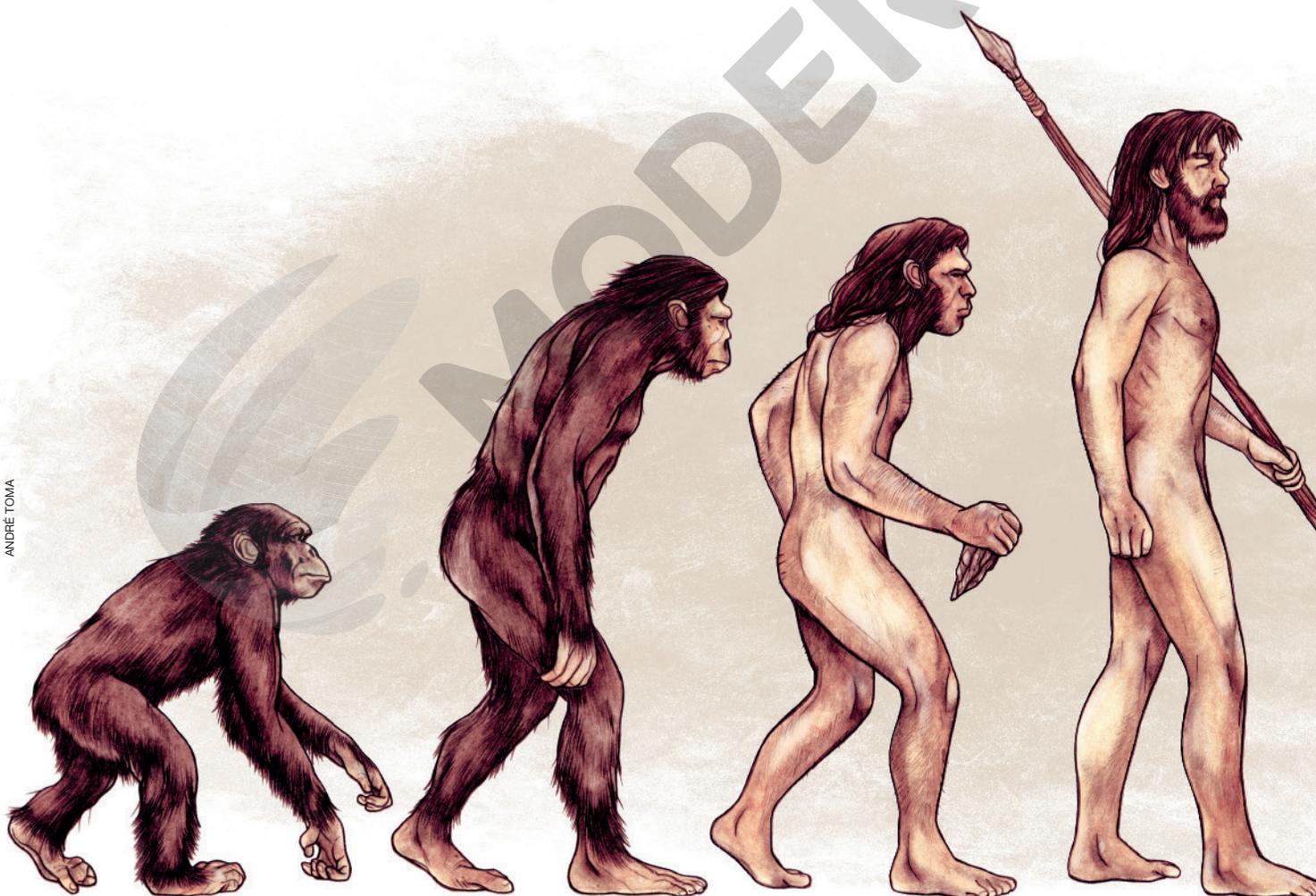
Por fim, para concluir esta carta e o convite à leitura, o livro que você tem em mãos busca estimular esse sentido original da História como investigação. Por isso mesmo, esta obra foge de qualquer tom prescritivo, não sendo um manual de formação de professores. Nas condições atuais, bem sabemos, nenhum manual seria capaz de nos ajudar em face da diversidade e da aceleração das questões que nos envolvem como educadores. O livro que vocês farão ao ler e usar é um conjunto de propostas e sugestões que almejam inspirar os seus processos de investigação, de pesquisa e aprendizado e de fazer-se historiador e professor de História em diálogo interdisciplinar, ao mesmo tempo que tem por finalidade estimular o espírito investigativo e criativo de jovens estudantes com os mais variados perfis e cujo futuro depende de uma educação de qualidade, que acompanhe os tempos que vivemos.

Um cordial abraço,

Os autores

PARTE I

Nossa profissão exige dedicação e estudo contínuos. Acreditamos que professoras e professores de História têm uma percepção aguda disso, uma vez que nossa disciplina muda na busca de verdades provisórias e relativas a perguntas do presente. Lembremos, porém, que afirmar uma verdade histórica exige método para estabelecer fatos verificáveis e hipóteses que correspondam aos objetos. Nessa busca, a História sempre se relacionou com outras disciplinas humanísticas porque as realidades humanas têm aspectos que a visão de cada conhecimento faz entender melhor. Nesta parte do livro discutimos esses aspectos, começando pelo caráter histórico da própria História como disciplina até uma caracterização da BNCC, das metodologias ativas e formas de avaliação alternativas que reforcem a condição dos estudantes como sujeitos do conhecimento.



ANDRÉ TOMA

OBJETIVOS DA PARTE I

- Reconhecer os desafios colocados aos(as) professores(as) de História diante do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, como as novas linguagens do conhecimento, o trabalho inter e transdisciplinar e os objetivos de formação dos jovens na atualidade;
- Caracterizar a História como uma disciplina na qual as transformações propõem desafios à identidade profissional do professor, especialmente as mudanças no currículo e a emergência da cultura digital;
- Entender as visões sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, tendo em vista a compreensão da nova organização curricular e sua realização prática;
- Reconhecer as metodologias ativas e formas alternativas de avaliação adequadas ao trabalho inter e transdisciplinar, à investigação como princípio pedagógico e à avaliação processual tendo em vista o reforço do protagonismo juvenil.



Repare na posição do homem diante do computador. Ele parece obcecado ou indiferente ao objeto? Sabemos que não existe uma evolução unilinear, que os sentidos da história são muitos e contraditórios. Essa imagem nos permite pensar a conexão da cultura digital. Nesse ambiente, o que há de negativo? O que haveria de positivo nessa conexão para a produção do conhecimento?

Projeto de vida do professor de História e o Novo Ensino Médio

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR



A professora e sua turma de alunas do 1º ano feminino, em 1954. O que existe de semelhante e diferente quando comparamos essa imagem com as imagens da turma de hoje? A escola e as aulas teriam mudado tanto assim?

É possível que você ainda se lembre de como era a escola quando a frequentou, certo? É bem provável que ainda se lembre dos(as) professores(as) exemplares. Ao movimentar essas lembranças, somos capazes de pensar nossa condição como professores(as) de História hoje. Aquilo que fazemos como professores(as) depende do que aprendemos nos cursos de formação, mas muito vem da própria experiência como estudantes e da cultura profissional na qual estamos inseridos. Por vezes, porém, chegamos a acreditar que nossa escolha profissional não é marcada pelo passado, sendo fruto das circunstâncias ou de uma paixão individual. Mas nós, professores(as) de História, sabemos que não é bem assim. Todo um passado da disciplina, da escola e da profissão nos criou como somos. É também o que nos permite enfrentar os desafios que se colocam no presente. Este capítulo é um convite para que façamos esse movimento reflexivo!

» Ser professor de História através do tempo

O que existe de verdadeiro na frase segundo a qual ser professor ou professora é um sacerdócio ou uma profissão? De que modo, colegas, essa profissão virou quase um pronome de tratamento? Quais são as imagens que os outros fazem de nós, professoras e professores de História? De que forma nossa escolha profissional se torna uma parte principal do nosso projeto de vida? Certamente vocês já devem ter parado para fazer esses questionamentos.

Além disso, nossa escolha profissional nos coloca em situações dramáticas que nos cansam, mas nos fazem mais experientes. É possível que você também questione a desvalorização social e econômica da nossa profissão diante de outras. É parte do senso comum a ideia segundo a qual nosso ofício é a base inicial para qualquer formação, que professores(as) e médicos(as) são as profissões mais importantes etc. Contudo, a maioria dos professores e professoras no Brasil desempenha seu trabalho em condições muito precárias. E o trabalho de educar passa pela tarefa atribuída a nós de formar os mais jovens, tarefa dividida com as famílias e outras instituições. Desde a Modernidade, cabe crescentemente à escola o papel de levar adiante o conhecimento acumulado pelas gerações passadas. Esse sentido do educar continua, mas no século XX a escola também se tornou lugar de criação de conhecimento novo, transformando o que nos foi legado em conformidade com os públicos da escola e o momento histórico no qual somos protagonistas. Os(As) professores(as) de História têm, possivelmente, uma visão aguçada disso. Por isso, a contribuição dessa disciplina é muito importante para toda a escola em qualquer nível de ensino.

Procuramos, neste capítulo, discutir esses questionamentos tendo em vista que a identidade profissional, em nosso mundo superespecializado e muito marcado pelo trabalho, define nossa identidade social. Por isso, o título do capítulo relaciona a profissão ao projeto de vida. O título também situa a problematização dessa relação ao marcar a emergência do Novo Ensino Médio (NEM) como um aspecto que provoca a rearticulação do nosso trabalho, exigindo de nós um esforço de autoformação para realidades novas em termos curriculares, de organização do tempo e espaço escolares e de distribuição do trabalho pedagógico, enfim, que correspondem a exigências do mundo do qual participamos.

Cidadania, escolarização e profissão docente

Nossa sensibilidade como professores(as) de História nos leva a pensar de que forma as coisas se tornaram o que são, não é? Sabemos há muito tempo que não se trata de buscar a origem, um ponto primordial onde tudo começou. A história sabe que os começos de qualquer aspecto da vida social não se identificam com um evento único, mas sim com um emaranhado de processos que levam a certa configuração da vida social, de uma instituição, de uma prática etc. É assim com os(as) professores(as) como categoria profissional.

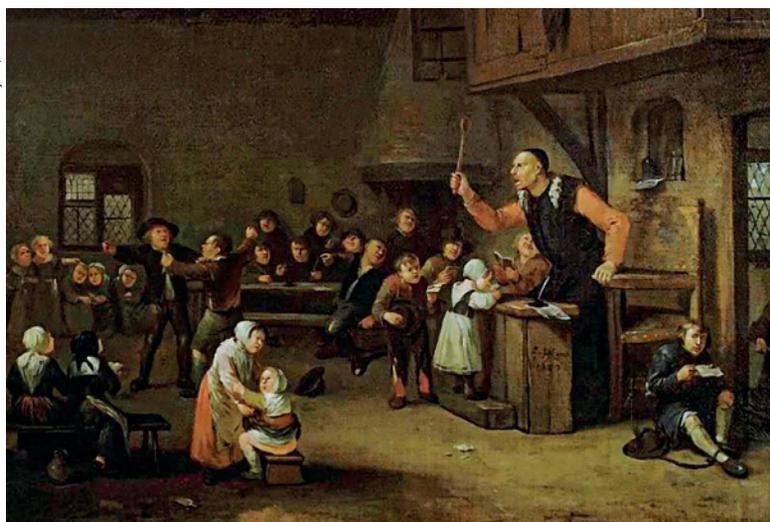
Antes de falarmos exatamente como surge o(a) professor(a) de História, no Brasil particularmente, será preciso relembrar a relação entre os Estados-nação e a docência como profissão politicamente orientada para formar cidadãos. Pensar essa relação principal nos leva a considerar as mudanças da escola entre a primeira Modernidade e o mundo que se transformou no século XIX.

A escola, tal como a conhecemos em alguns de seus aspectos estruturais, surge na virada do século XVI para o XVII. Naquele momento, controladas majoritariamente pelas instituições e ordens religiosas, as escolas começaram a se estruturar em classes separadas por idade, a organizar a progressão dos estudos ao longo dos anos, a estabelecer um conjunto de matérias de estudo mais ou menos independentes. Foi na escola que também se criou um corpo profissional mais ou menos especializado na educação. Já no século XVIII, a emergência do **Iluminismo** e dos nacionalismos provocou mudanças nesse quadro.

No século XVIII, a noção de infância como fase particular da vida ganhou maior destaque e a reflexão sobre o ato de educar tornou-se mais consistente. Parte dessa reflexão foi influenciada pelas concepções da razão como faculdade humana fundamental, do indivíduo como ser dotado de direitos naturais e da sociedade como realidade histórica, traços que caracterizaram o movimento político e cultural do Iluminismo, como vocês devem se lembrar.

Le maître d'école ("O professor da escola"). Óleo sobre madeira de Egbert van Heemskerck, de 1687, 63 cm x 76 cm. No século XVII, muitas vilas francesas não tinham condições de arcar com mais de um professor, de modo que a separação por idade ou por gênero não era posta em prática no processo de ensino. A pintura satiriza essa situação, representando um professor sobrecarregado.

EGBERT VAN HEEMSKERCK -
MUSEU NACIONAL DA EDUCAÇÃO, RIOJEN



Ao final do século XVIII e começo do XIX, a educação e a escola também seriam atravessadas pelos **movimentos nacionalistas**. Muitos estudiosos mostraram fatos importantes sobre esses movimentos:

- a) eles foram protagonizados por homens e mulheres letrados, profissionais urbanos em sua maioria (no caso dos homens, sobretudo, muito deles professores);
- b) a palavra escrita e os veículos impressos foram fundamentais para difundir em línguas nacionais aquelas aspirações políticas. A escola, então, passaria a ser vista como o lugar no qual potencialmente se criaria o cidadão nacional¹.

Avançando o século XIX, a construção do **Estado-nação** e as transformações econômicas do capitalismo industrial coincidiram com o começo da massificação da escola. Nesse ambiente, os(as) professores(as) tornaram-se responsáveis pela nacionalização dos indivíduos e grupos. A partir de meados desse século, o movimento aprofundou-se no Ocidente, tanto na Europa quanto na América, em ritmos diferentes, conforme as realidades locais. Fundamentalmente, tratava-se de ensinar massivamente as línguas nacionais e os fundamentos da Matemática na escola primária. Outras disciplinas, por sua vez, eram introduzidas na escola secundária, entre elas a História. O sistema também se diferenciou entre uma escolarização dedicada às elites e outra às massas e classes trabalhadoras; também passou a se diferenciar conforme as especializações do sistema produtivo. Em toda a parte, a criação da escola pública apresenta essas diferenciações e reforça as distinções sociais. Mas o que importa recordar aqui é a criação de um corpo profissional especializado, treinado na nascente Pedagogia e em algumas disciplinas que começaram também a formar-se naquele ambiente social, político e institucional (Goodson, 1997; Viñao, 2012).

Nesse processo, a docência tornou-se uma profissão laica, enquanto as ordens e instituições religiosas foram perdendo o protagonismo na educação em favor dos Estados. Num movimento longo e complexo, a escola e os(as) professores(as) passaram a ser criados e formados pelos poderes públicos com finalidades precisas, relacionadas aos critérios de cidadania e às estratificações sociais. A formação desse corpo profissional, que também se diferenciou em graus variados, começou a se especializar e se profissionalizar. Essa formação passou também a ser realizada combinando a tradição humanística herdada e a ciência moderna e suas disciplinas.

Segundo o cientista da educação português António Nóvoa, os(as) professores(as) são protagonistas da **escolarização** e promovem o valor *educação*, isto é, apresentam sua atividade como um bem a ser conquistado e valorizado socialmente. Assim fazendo, reforçam simultaneamente sua própria posição na sociedade e no Estado. Desse modo, os(as) professores(as)

utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o carácter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica, especializada e longa*.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 18.

Esse aspecto da formação dos(as) professores(as) também não se realizou igualmente, dependendo sempre da definição e amplitude da cidadania em cada situação nacional. Em países como o Brasil, essa história é dramática.

Durante o século XIX, vivíamos ainda sob a escravidão: a maior parte da população nem sequer era livre, uma parte nunca havia entrado na escola e uma pequena minoria detinha alguns privilégios travestidos de direitos. Com o século XX, o acesso à escola pública e a segmentação da educação em níveis diferentes – básico e superior – permaneceram limitadíssimos nas primeiras décadas. Assim, o tipo de formação específica e longa só começaria nos anos 1930. Seus primeiros efeitos, no entanto, só começariam a ser percebidos nos anos 1950 e 1960.

¹ Dois estudos importantes sobre o nacionalismo concordam com relação à importância dos profissionais letrados e da língua nacional para os nacionalismos e os Estados-nação: Hobsbawm, 2004 e Anderson, 2006.

Entre os anos 1970 e 2000, a muito custo e com limitações graves de qualidade, alcançamos a universalização das matrículas no Ensino Fundamental – o que ainda não ocorreu no Ensino Médio!² Como parte da qualificação da educação básica pública, também apenas nos anos 2000 passou a ser obrigatória a formação dos(as) professores(as) em nível superior para atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a exigir-se licenciatura plena para atuação no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nossa história de escolarização massiva, isto é, de amplificação e garantia à educação como direito universal, é lenta e recente. A formação de professores(as) e seu reconhecimento como profissionais socialmente valorizados são também recentes. E agora nos defrontamos com mudanças ainda mais profundas que impactam a escola, a profissão docente e os projetos de vida dos(as) profissionais em atuação. Essas mudanças se relacionam:

- a) ao significado e peso do ensino de História na escola, especialmente no Ensino Médio;
- b) às mudanças culturais provocadas pelos meios digitais;
- c) ao desafio de entendimento do mundo histórico com base em uma visão interdisciplinar.

Veremos esses e outros aspectos nos tópicos a seguir.

Ensino de História e formação de professores de História

A profissionalização da docência se liga ao desenvolvimento das disciplinas escolares, conforme observamos anteriormente. Olhar mais de perto o caso da história ensinada e do(a) professor(a) de História é importante para pensarmos nossa situação atual. Pensando na dinâmica da duração histórica, o que mudou e permaneceu desde que se começou a ensinar História na escola? Quanto de nossas práticas como professores(as) na escola básica ainda se prendem ao passado da disciplina e da profissionalização?

É um fato bastante documentado que a constituição da História como disciplina escolar e universitária está relacionada aos Estados-nação, a partir do século XIX, integrando o processo de escolarização de que tratamos nos parágrafos anteriores. O compartilhamento de um passado comum foi e continua sendo um elemento decisivo das nações como **comunidades imaginadas** (Anderson, 2008). Portanto, a História como **disciplina escolar** autônoma, cuja criação foi acompanhada do(a) historiador(a) e professor(a) de História, foi decisiva para a autoimagem das nacionalidades.

Como já notamos, tais processos são comuns a muitas realidades nacionais, guardadas as diferenças entre esses espaços políticos. A escolarização massiva na Europa ocidental, na América do Norte e em algumas partes da América do Sul – a Argentina seria o melhor exemplo – não têm paralelo no Brasil dos séculos XIX e XX. Mesmo assim, a disciplina de História começou a ser ensinada nas escolas secundárias brasileiras a partir dos anos de 1830, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. A criação desse colégio foi sucedida pela fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838 (Guimarães, 2011; Gasparelo, 2004). Portanto, a pesquisa histórica e o ensino de uma história nacional faziam parte do mesmo projeto político de imaginação nacional correlativo a uma cidadania muito restrita, uma vez que a escravidão, a pobreza e o analfabetismo impunham limites evidentes à participação política formal e ao projeto civilizatório exclusivista das elites.

A História do Brasil tornou-se uma disciplina autônoma em 1848, quando separou-se da História universal, e servia para instruir os jovens brasileiros que tinham acesso ao ensino formal. No entanto, quem ensinava essa história do Brasil? A partir de quais bases? Com qual objetivo?

Antiga sede do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Edifício do Silogeu, na Rua Teixeira de Freitas, Rio de Janeiro, em outubro de 1962.

FUNDO CORREIO DA MANHÃ - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO



² Lembremos que a universalização das matrículas no Ensino Fundamental é uma conquista recente no Brasil, com 99,2% de crianças e jovens matriculados em 2018; e que, para o Ensino Médio, ainda não se alcançou a universalização, com 88% de jovens matriculados em 2018.

Não havia formação de professores(as) organizada no Brasil nesse período. O ofício era exercido concomitantemente a outras atividades. Em geral bacharéis em Direito ensinavam História, Geografia, Língua Portuguesa, Latim, Grego, Filosofia, enfim, o conjunto de conhecimentos de base humanista – até hoje, em algumas regiões brasileiras, encontramos situações semelhantes, não é? Esses(as) professores(as) exerciam outras atividades letradas no jornalismo, na burocracia imperial etc. Muitos deles, em sua quase totalidade homens brancos, ganhavam a vida nesses ofícios, e também praticavam literatura. É o caso, por exemplo, de Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), autor do primeiro livro escolar de história do Brasil – *Lições de História do Brasil*, de 1861.

De qualquer modo, a profissionalização da docência em história começava com a criação de instituições escolares, como o Colégio Pedro II, as quais foram aparecendo ao longo do século XIX e início do XX. Esses profissionais, muitas vezes, escreviam a história que ensinavam, como nas “Lições”, de Macedo. Essa história partia do **cânone**³ da história nacional que se produzia no IHGB, mas nela já se encontravam presentes as transposições ou traduções do conhecimento histórico oriundo da pesquisa em conhecimento histórico escolar.

Não é possível detalhar esse quadro da história brasileira, mas ele seguia alguns princípios e limites:

- a) era centrado na história política da constituição do Estado desde 1500;
- b) vinculava a história brasileira à história de Portugal e europeia, nos quadros da chamada história universal e, depois, da história da civilização;
- c) apresentava uma história essencialmente masculina e branca, na qual as principais personagens eram quase exclusivamente homens brancos, quando muito auxiliados por uma e outra personagem negra e indígena, especialmente quando os eventos apontavam para a colaboração das “três raças” fundadoras da nacionalidade;
- d) mostrava uma história apaziguada de conflitos sociais, dando ênfase à disputa sobre o território entre luso-brasileiros e outros europeus ou sobre os conflitos internos que resultaram na unidade territorial;
- e) tinha uma estratégia de ensino-aprendizado centrada no protagonismo do(a) professor(a) e na memorização dos conteúdos.

Assentava-se, assim, a base de uma história nacional e nacionalista que perduraria por muito tempo.

Podemos dizer que a história ensinada nessas bases e centrada na memorização dos conteúdos perdurou, no Brasil, até os anos 1980. Isto é, mesmo com a criação da formação universitária de professores(as) a partir dos anos 1930, cujos efeitos limitados se fariam mais evidentes depois dos anos 1950, a história escolar ainda permaneceu muito próxima do cânone do século XIX (Ferreira, 2013). Quando experiências mais inovadoras começaram a despontar, a ditadura civil-militar imposta a partir de 1964 interrompeu o processo de renovação. Devemos situar essa história nacional e nacionalista em uma ampla duração de escala global, porque os objetivos educacionais das formas da história ensinada são semelhantes em muitas partes.

A modalidade nacional e nacionalista da história escolar articulava-se a finalidades educacionais mais amplas, como a formação do **cidadão-súdito**, que teria perdurado entre o século XIX e metade do século XX, estendendo-se ou permanecendo por mais tempo conforme a circunstância. A noção de cidadão-súdito foi desafiada com a emergência do **cidadão-participativo** como o sujeito a ser construído pelo processo educativo. Mas vamos esclarecer essas diferenças.

O cidadão-súdito seria aquele que reconhece no presente e no passado os poderes do Estado e de seus protagonistas e a unidade progressiva da nação, tornando-se leal a ambos. A história, para ele, seria a continuidade do Estado e da nação. Além disso, os atos dos grandes personagens seriam vistos como exemplos de virtudes cívicas. Em resumo, nessa chave do **civismo**, a História objetivaria legitimar a ordem social vigente, estabilizando as relações sociais e reforçando essencialmente a coesão. Assim, a didática da História nessa chave seria centrada na memorização de eventos e no protagonismo do(a) professor(a) que ensina, transmite e passa adiante uma tradição.

3 A noção de *cânone* é normalmente associada a um conjunto de obras que configuram uma tradição letrada. Na acepção aqui usada, é disso que se trata, mas também de outra coisa: um conjunto de eventos e personagens, ordenados em uma cronologia, que balizam a narrativa da história nacional.

Já o cidadão-participativo das democracias contemporâneas surge quando os Estados nacionais já estavam consolidados e depois dos traumas da violência política em nome da nação no século XX – as guerras mundiais, o Holocausto, a descolonização, as ditaduras. Formar para a cidadania ativa exige que o(a) estudante tome a História como seu território, buscando desvendar a motivação das ações de uma variedade de atores. Nessa modulação da cidadania, estudar História serve para compreender processos diversificados que se entrelaçam, formando a trama na qual cada cidadão está enredado e convidado a agir. Estudantes e professores(as) passam a ser vistos(as) como sujeitos do conhecimento com características próprias, situados(as) em um diálogo que cria conhecimentos novos. Passou-se, assim, por uma mudança essencial na aprendizagem histórica:

Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. p. 125-138.

No caso brasileiro, essa mudança começa a ocorrer na transição da experiência ditatorial para a vida democrática. Assim, uma **história das sociedades** substituiu, ou substituiria, a história da nação. Uma história com personagens plurais em termos de pertencimento a raça, gênero e classe, cujos movimento e interação apresentam conflitos e negociações. Pensando a dinâmica da permanência, do ponto de vista do caráter nacional da cidadania política, tratava-se de refletir sobre diferentes projetos políticos e os **modos de ser brasileiro**, sempre atravessados por outros pertencimentos. Essa visão da História implicava um tempo histórico menos linear e mais diverso, desdobrado em temporalidades múltiplas, em dinâmicas de duração estruturadas por problemas. No lugar da memorização – que é preservada assumindo outros contornos –, métodos de investigação, de interrogação constante da variedade dos objetos históricos.

Tratava-se, portanto, de partilhar o método do historiador, de torná-lo objeto de conhecimento na escola (Knauss, 2001). Pode-se dizer que essa é, seguramente, uma tendência dos currículos desde os anos 1980, atravessando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e chegando à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Bem, e como isso se dá do ponto de vista da formação dos(as) professores(as) de História? Como se cria essa identidade a partir, agora sim, de uma formação específica, especializada e longa nos cursos de licenciatura?



REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

No alto, desfile cívico-militar em frente ao Parque Halfeld, provavelmente no início da década de 1950, na Avenida Barão do Rio Branco, em Juiz de Fora (MG). Ao lado, manifestantes protestando no Monumento às Bandeiras, em São Paulo, em 8 de novembro de 2015. As imagens representam dois modos diferentes de relacionamento com a cidadania e a história: o cidadão-súdito e o cidadão-participativo. A qual imagem você relacionaria cada um deles?



RICHARD MELO DA SILVA

A identidade profissional do(a) professor(a) de História

A história ensinada ajustada ao civismo e centrada na memorização dos conteúdos não exigia muito dos(as) professores(as) que, mesmo sem formação específica, já praticavam a transposição didática e até a criação de métodos inovadores antes da criação dos cursos de História. Essas nuances existiam certamente, mas ressaltamos que o ensino centrado no(a) professor(a) e na memorização poderia ser realizado sem uma formação específica. Já a história ensinada que demanda a investigação, a escolha consciente de conteúdos variados para cada situação de aprendizagem, o domínio de fato do método histórico, é bem mais exigente. Assim, projetou-se um tipo de professor(a) de História que se caracterizaria pelo domínio dos conteúdos, mas também principalmente dos métodos de investigação e da representação narrativa da história. Muitos de vocês devem ter ouvido, na licenciatura ou em cursos de formação continuada, a noção de professores(as)-pesquisadores(as) – no caso de um(a) professor(a) de História que também é historiador(a). Mas o que seria isso? Qual é a importância disso? Quais são as condições para que essa prática se estabeleça?

Nos anos 1980, ganhou força a formação do(a) professor(a) ajustada à compreensão democrática do devir histórico e da disciplina que procura pensá-lo. Essa concepção supõe o domínio dos conteúdos, é claro, mas de outro modo. Queremos dizer que se projeta um(a) professor(a) de História ideal que se faz sujeito integral do conhecimento histórico, ou seja, como historiador(a) que, ao dominar o método, é capaz de criar problemas históricos no processo de investigação. Esse aspecto se combina com o aprendizado e a reflexão sobre a capacidade de transpor ou traduzir os conteúdos da pesquisa histórica e o próprio método nas situações de aula. Estas, centradas no protagonismo dos(as) estudantes de qualquer nível de ensino, caracterizam-se como situações de aprendizagem programáveis, o que exige do(a) professor(a)-pesquisador(a) o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem como premissa para o seu planejamento. Essa formação tornaria possível fazer da História uma disciplina com forte potencial emancipatório, pois ela se centraria na investigação como princípio educativo essencial. Por fim, a ideia de um(a) **professor(a)-pesquisador(a)** da área de História pode ser associada à de um(a) **professor(a) reflexivo(a)**:

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008. p. 539.

Com base nessa definição do que seria uma prática profissional reflexiva, o(a) professor(a)-pesquisador(a) não é apenas aquele(a) que domina o conhecimento da ciência de referência integralmente. Tampouco é aquele(a) que apenas tecnicamente aplica métodos adequados ou raciocina baseado(a) na literatura pedagógica sobre os processos de ensino-aprendizagem. Em poucas palavras, não é aquele(a) que domina e pensa o objeto de ensino (a disciplina), o saber pedagógico geral e o conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino. Ele(a) deve ter todas essas qualidades e mais uma: a de pensar realmente sua prática e transformar sua experiência, a começar pelos repertórios de aulas que vai construindo, em objeto de uma autointerrogação e como parâmetro para organização e transformação de seu próprio trabalho.

Quais são os limites e condições para a realização desse perfil profissional nas condições atuais? O que ele retém do passado da formação de professores(as) de História/historiadores(as) e no que é desafiado pelas novas formas de comunicação? De que modo a interdisciplinaridade no Ensino Médio se apresenta como uma solução necessária que requer esse perfil profissional?

» A cultura digital e os desafios à identidade profissional

Faz parte do senso comum, por ser uma constatação empírica muito evidente, que a **cultura digital** atravessa e desafia os modos através dos quais nos relacionamos com o conhecimento. E, nesse quadro, a escola parece ser atingida em cheio. Imaginamos que na sua prática em sala de aula você já tenha percebido e sentido os sintomas dessa mudança, não? Novamente precisamos nos situar no tempo para pensar essa questão.

O código disciplinar da História, tal como se desenvolveu no século XIX, estabeleceu a escrita como a forma comunicativa essencial. Bem, todos sabemos a intensidade com que a cultura escrita vem sendo deslocada pela cultura digital. Sabemos também que nossos(as) alunos(as) são bem mais familiarizados(as) do que nós com esse universo da comunicação. Para que possamos dialogar com eles(as), é preciso pensar a relação entre o conhecimento histórico e as formas de comunicação.

O historiador Patrick Hutton (1938), em sua obra *History as an Art of Memory*, de 1993, caracterizou essas relações. Resumidamente, segundo ele, a história se sustentaria como um conhecimento em formas de comunicação que transitam da oralidade para a escrita, do domínio dos testemunhos próprios da primeira para o dos vestígios materiais, textuais em sua maioria, partilháveis e verificáveis, de um conhecimento imediato para o conhecimento mediado pela escrita que permite multiplicar os pontos de vista. Isso implica que a escrita foi a tecnologia que tornou possível a multiplicidade das interpretações e uma partilha mais intensa das informações. Não existe passagem de uma forma de comunicação a outra, mas uma sobreposição. O que acontece com a história em relação aos meios próprios da cultura digital?

Ela se torna ainda mais plural e bastante organizada em torno do audiovisual. Pensando a representação do conhecimento produzido em sala de aula, é importante realizar duas coisas:

- a) investigar e desvendar o funcionamento desses mecanismos digitais de comunicação;
- b) praticá-los cada vez mais na apresentação dos resultados da pesquisa em sala de aula.

Algo importante a se estabelecer é: o digital não cancela a escrita. E aqui vale uma observação importante: a cultura digital se caracteriza pelo compartilhamento em rede do que se produz. Nesse ambiente, a autoria e a autoridade da história se diluem. Pensar projetos de produção da história nos ambientes digitais, portanto, significa algo mais do que a apropriação das linguagens próprias desse universo. Trata-se, antes, de novas formas de produzir conhecimento em comum. Esse não é, afinal, o propósito da educação e da História como disciplina em particular?

» A História e os desafios da interdisciplinaridade

A dinâmica de uma sala de aula é múltipla, multifacetada e polifônica, o que, por sua vez, transforma a ação de "dar aula" em uma operação complexa, desafiadora e que exige do(a) professor(a) o domínio de vários saberes em contato e diálogo. Não por acaso, a preocupação de integrar, articular e trabalhar em conjunto, pensando a relação entre conteúdos específicos, procedimentos acadêmicos e situações da vida real, aparece em boa parte dos documentos legais orientadores da educação brasileira.



A cultura digital é uma característica contemporânea que está presente desde o nascimento de alguns alunos, de modo que não é difícil para que eles assimilem que a tecnologia está intimamente associada à produção do conhecimento. Tirinha de Jeff Stahler, 2017.

Como já deve ter ficado claro para você, a composição de um saber docente envolve a articulação de saberes disciplinares, curriculares e aqueles relacionados à formação profissional e advindos da experiência. É a pluralidade desses saberes que faz da docência um trabalho necessariamente dialogado e coletivo, ainda que aparentemente o(a) professor(a) permaneça isolado(a) na sala de aula com seus(as) alunos(as).

Como efetivamente romper, então, as barreiras da disciplinarização e curricularização do ensino de História? Como manter um diálogo produtivo e permanente com áreas e disciplinas afins, mas também com aquelas aparentemente mais afastadas do objeto de estudo da História? Esses são alguns dos grandes desafios colocados pelo Novo Ensino Médio aos(as) professores(as) especialistas, formados(as) disciplinarmente, e que de agora em diante deverão orientar sua prática em sala de aula com base em um conjunto de habilidades e competências pensadas *inter* e *transdisciplinarmente*.

Essa nova proposta de articulação e construção do conhecimento escolar, prevista na BNCC, exige um deslocamento e, em muitos casos, um rompimento abrupto com formas mais tradicionais de se trabalharem os conteúdos escolares de história. Isso, certamente, não é uma tarefa fácil. Por esse motivo, muitos especialistas do tema da interdisciplinaridade educacional destacam a importância do engajamento docente. Sem uma mudança de postura do(a) professor(a) ante o conhecimento escolar, um trabalho interdisciplinar efetivo nas escolas se torna uma tarefa extenuante, para não dizer traumática ou quase impossível.

E, talvez, a primeira grande dúvida ou angústia de um(a) professor(a) confrontado(a) com essa nova realidade de ensino possa ser resumida nos seguintes questionamentos: Então eu não darei mais aulas do meu componente curricular específico? Não serei mais um(a) professor(a) de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia? Retornamos, portanto, a uma lógica curricular relacionada às Humanidades, subtraindo aquilo que há de específico em cada disciplina alocada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)?

As respostas a todas essas perguntas certamente variam. Mas vale lembrar que a BNCC aprovada para o Ensino Médio não prevê propostas de currículo e tampouco o fim dos(as) professores(as) especialistas na etapa final da Educação Básica. As aprendizagens essenciais enunciadas no documento atribuem aos sistemas de ensino autonomia para gerir seus currículos de acordo com as especificidades regionais e em consonância com os documentos legais da educação brasileira. O exercício proposto, portanto, é de outra natureza e implica pensar os pontos de contato em torno de um determinado objeto de conhecimento, no nosso caso específico: as ações humanas em suas múltiplas temporalidades, espacialidades, formas de organizar a vida coletiva e conferir sentido ao mundo.

Retornando às dúvidas levantadas anteriormente e tentando respondê-las de uma forma mais direta, uma proposta de ensino interdisciplinar não deve caminhar nunca na direção de um apagamento da trajetória acadêmica e profissional do(a) professor(a), mas sim no sentido da reconfiguração das suas formas de análise de um dado objeto de conhecimento, com o objetivo de possibilitar ao(à) estudante uma compreensão do mundo mais complexa e articulada, em que se inter-relacionem elementos da vida social e da natureza física, biológica, química etc. Em outras palavras, superar a fragmentação do conhecimento escolar, sem ignorar o que há de específico em cada ciência, é o grande desafio proposto.

Assim, como salienta a historiadora da educação Circe Bittencourt (1945-):

É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios de seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdo de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina, no processo de constituição de um conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica. A interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto. Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 213.

Interdisciplinaridade e currículo

Embora seja possível observar já nos anos 1960-1970, particularmente nas obras de Hilton Japiassú (1934-2015) e Ivani Fazenda (1941), uma prolífica discussão sobre interdisciplinaridade, no Brasil as reflexões em torno do conceito e da sua relação com a aprendizagem escolar intensificaram-se apenas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei Federal n. 9394/1996) e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

A década de 1990 foi, portanto, plural em discussões sobre interdisciplinaridade e integração curricular. No calor dos debates que antecederam a promulgação da LDB e se seguiram a ela, Ivani Fazenda publicou e organizou obras fundamentais para a compreensão do conceito no contexto educacional brasileiro. Destacamos duas: *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa* (1994) e *Didática e interdisciplinaridade* (1998). Na primeira, a autora esboçou o perfil de um(a) professor(a) que, em sua concepção, seria portador(a) de uma atitude interdisciplinar, com: gosto pelo conhecimento e pela pesquisa; comprometimento diferenciado em relação aos(as) alunos(as); interesse ativo por novas técnicas e procedimentos de ensino. Posto de outra forma, na perspectiva de Fazenda, uma prática docente permeada pela ideia de interdisciplinaridade implicaria necessariamente uma mudança de hábitos, métodos e recursos por parte do(a) professor(a).

Pesquisas mais recentes, como as de Ricardo F. Pátaro e Marcos C. Bovo, somadas à imensa fortuna crítica sobre educação produzida no Brasil nos últimos anos, demonstram como a discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade não é consensual ou unânime, indicando uma polissemia de usos, dinâmicas, variações terminológicas e significados. Apoiada no intelectual francês Guy Michaud (1911-2006), Ivani Fazenda, por exemplo, identifica uma distinção terminológica no conceito em pelo menos quatro níveis: *multi*, *pluri*, *inter* e *transdisciplinar*.

Grosso modo, a **multidisciplinaridade** pressupõe uma justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas (como a Música, a Matemática ou a História); a **pluridisciplinaridade** se relaciona à justaposição de disciplinas de áreas comuns ou convergentes, pertencentes a um mesmo domínio científico (como a História, a Geografia, a Sociologia ou a Filosofia); a **interdisciplinaridade**, por sua vez, compromete-se com uma interação efetiva entre os saberes disciplinares, que pode ocorrer por meio de uma simples comunicação de ideias ou enveredar por uma integração mais complexa de conceitos, métodos, procedimentos e objetos de conhecimento; por fim, a **transdisciplinaridade** é resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas, observável, por exemplo, nas chamadas “ciências da terra”, que agrupam em um mesmo eixo epistemológico saberes científicos que antes eram tomados isoladamente (por exemplo, a geologia, a meteorologia, a vulcanologia, a sismologia etc.).

Como apontam Pátaro e Bovo (2012), tomados em conjunto ou isoladamente, esses quatro níveis de interligação apontam para a insuficiência dos campos disciplinares em responder a determinadas demandas que o mundo contemporâneo nos apresenta. Temas como ciência e tecnologia, meio ambiente e consumo, direitos humanos – apenas para citar alguns – não pertencem a uma área específica do conhecimento, mas atravessam todas elas. Exatamente por esse motivo, a *inter* ou *transdisciplinaridade* surgem como alternativas ao tratamento unidimensional e fragmentado dispensado às problemáticas da vida cotidiana.

Em relação ao ensino de História, muitas iniciativas têm sido tomadas por professores(as) espalhados(as) por todos os cantos do país. A interface mais evidente com a Geografia, a Sociologia, a Filosofia ou mesmo a Literatura e as Artes continuam a render projetos belíssimos e absolutamente instigantes. No entanto, nosso propósito não é oferecer ao(a) professor(a) exemplos bem-sucedidos de interdisciplinaridade ou receitas e fórmulas de projetos a serem aplicados em uma realidade escolar específica. Mais do que isso, nossa breve reflexão caminha no sentido de pensar conceitos ou ferramentas teóricas que auxiliem o(a) professor(a) a pensar as ações humanas, historicamente situadas, em toda a sua densidade e complexidade.

Interdisciplinaridade, dialogismo e intertextualidade

Assumindo a centralidade das fontes para análise e reflexão histórica, indicaremos, na sequência, dois autores que consideramos fundamentais no tratamento daquilo que, genericamente, podemos chamar de “texto” (não apenas a sua variante escrita, mas tudo aquilo produzido pela humanidade com objetivo expresso de comunicar: tradições orais, gravuras, músicas, pinturas, fotografias, filmes, monumentos, peças arquitetônicas etc.). A relação da história com essa concepção de texto/documento a transforma necessariamente em uma ciência que estabelece vínculos, os mais variados possíveis, na medida em que toma toda produção humana como objeto de estudo.



REPRODUÇÃO - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK



REPRODUÇÃO - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Na foto da esquerda, máscara da rainha-mãe Iyoba, em marfim, ferro e cobre, do século XVI, da Corte de Benin. À direita, placa de latão mostrando um guerreiro e seus comandados, do século XVI ou XVII, da Corte de Benin. A noção ampliada de texto nos permite pensar qualquer produção humana como passível de leitura. Este é o caso dos objetos arqueológicos, fontes inestimáveis para o estudo de culturas e povos ancestrais. Sua análise correlaciona áreas do saber como Arqueologia, História, Etnologia e Antropologia. Ao mesmo tempo, informa sobre temporalidades diversas. O fato de esses objetos se encontrarem em um museu dos Estados Unidos permite refletir, por exemplo, sobre a natureza dos contatos que se estabeleceram no século XIX entre algumas potências imperialistas e diversos povos e culturas africanas do período.

Nesse sentido, pensando a interdisciplinaridade como uma proposta de integração mais complexa entre conceitos, métodos e procedimentos epistemológicos, propomos como ponto de partida para um trabalho articulador a obra do pensador e filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), mais especificamente o que se convencionou chamar de **dialogismo textual**.

Para Bakhtin, “[...] quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em todas as partes e devemos tentar encontrar a sua significação” (Bakhtin, 1992, p. 341). A História, a Filosofia, a Sociologia e a Geografia, por centrarem suas reflexões na pluralidade das ações humanas em sua relação com o tempo, o espaço, as esferas da política, da cultura e da economia, não devem se furtar à tarefa de pensar a humanidade como sujeito que fala, que expressa e constrói sentidos, enunciados, significações. E o homem se expressa por meio da produção de signos, símbolos e textos variados que, por um exercício de aproximação, nos coloca em contato com uma noção ampliada de fonte histórica, entendida, aqui, como toda e qualquer produção humana que sobreviveu ao seu tempo e que ainda hoje pode ser vista, lida, manuseada, ouvida ou sentida. Lembrando que, como salienta Bakhtin, onde não encontramos texto, também não encontramos objeto de estudo e pensamento das chamadas ciências humanas.

Partindo dessa premissa, o dialogismo textual proposto pelo pensador russo enfatiza a ideia de que uma obra (um tratado filosófico, um romance, um quadro, um projeto arquitetônico ou urbanístico, uma bula de remédios etc.) sintetiza uma série de diálogos que foram travados entre seu autor (um sujeito específico) e sua própria época, e também um conjunto infinito de outros sujeitos, leitores e debatedores potenciais, situados em épocas posteriores, que vão além do que ele – o criador – poderia imaginar ou controlar. Assim, a permanência, exclusão, releitura, apropriação, circulação de um determinado texto envolve um diálogo permanente com outros sujeitos e outras temporalidades, em variados contextos que atribuem um novo sentido e compreensões diversas à obra/texto original.

É importante indicar que a noção de dialogismo textual de Bakhtin refere-se, sobretudo, à Linguística, à Filologia e à Literatura, e pode ser encontrada em livros como *Marxismo e filosofia da linguagem* (1973) e *Estética da criação verbal* (1979). Contudo, acreditamos que suas reflexões possibilitam ampliar os estudos e a interface entre as diversas ciências situadas no conjunto das chamadas ciências humanas.

Ainda dentro dessa lógica, indicamos um segundo autor, situado no campo da discussão sobre teoria da história, que, apoiado na leitura da obra de Bakhtin, pode nos ajudar a pensar os muitos diálogos travados pela história no tratamento da **relação texto/contexto**. Trata-se do historiador norte-americano Dominick LaCapra (1939).

Contrário à lógica interpretativa segundo a qual os textos funcionam como documentos ou vestígios que revelam ou refletem um lugar, um autor, um tempo ou uma cultura coerentes e relativamente unificados, e partindo do princípio bakhtiniano de que as intenções autorais nunca controlam por completo o significado ou funcionamento dos textos, LaCapra propõe um novo olhar sobre a relação texto-contexto, reconhecendo a **intertextualidade** como ponto central de toda análise histórica. Segundo ele, “a vida social e individual pode ser vista de maneira proveitosa na analogia do texto, uma vez que é envolvida em processos textuais frequentemente mais complicados que a imaginação histórica se dispõe a permitir”. (LaCapra, 1983. p. 26)

De modo bem resumido, o historiador norte-americano acredita que os textos (variados tipos de fontes históricas) podem ser pensados na sua relação com pelo menos seis contextos interativos. São eles:

- 1) a relação entre as intenções do autor e o texto;
- 2) a relação entre a vida do autor e o texto;
- 3) a relação da sociedade com os textos;
- 4) a relação da cultura com os textos;
- 5) a relação do texto com a obra de um autor;
- 6) a relação entre modos de discurso (estrutura) e textos.

Esse modelo dialógico de escrita e reflexão histórica de LaCapra é um modelo que redefine, com toda nitidez, os contextos (tão caros aos historiadores), dotando-os de uma ênfase linguística que se opõe a qualquer redução da realidade histórica. Essa discussão, aqui, apenas sugerida como caminho metodológico e procedimental, pode ser encontrada em obras como *History and Theory* (1980) e *Rethinking Intellectual History* (1983).

Com essa discussão em mente, o diálogo da história com áreas e disciplinas afins, mas também com aquelas aparentemente mais afastadas, pode se tornar um exercício bastante interessante e ganhar a forma de muitos projetos relacionados a diferentes temas e conteúdos. Essa nova concepção ou proposta de construção do conhecimento histórico, fundamentado no dialogismo, deve necessariamente modificar as relações em sala de aula, centrando a lógica do ensino e da aprendizagem no(a) estudante, na sua capacidade de averiguar, conferir, problematizar, relacionar e dar sentido, e, assim, adquirir autonomia intelectual. Voltaremos a esse tema no momento em que abordarmos, no Capítulo 2, as metodologias ativas e a aprendizagem por meio de projetos, problemas, estudos de caso e gamificação.



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO)
TODA MAFALDA FOTORENA

A tirinha *Mafalda* foi escrita entre 1964 e 1973 pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, o Quino (1932-2020). Inicialmente pensada como parte de uma propaganda de eletrodomésticos, a personagem se tornou, com o tempo, um dos grandes símbolos culturais da América Latina. Com uma perspectiva bastante crítica do mundo, preocupada com a humanidade, Mafalda levou leitores do mundo todo a pensar sobre política, ética, liberdade, esperança, direitos humanos e tantos outros temas fundamentais.

Como professor(a), você certamente já se deparou em sala de aula com posturas, frases ou pensamentos muito parecidos com os de Mafalda. A descrença na política e suas instituições não é algo novo. Poderíamos dizer que é tão antiga quanto a própria formulação do conceito de política. Críticas à democracia em Atenas, na Grécia Antiga, eram relativamente comuns e podem ser encontradas no conjunto da obra de Aristófanes, dramaturgo grego que viveu entre os séculos IV e III a.C.

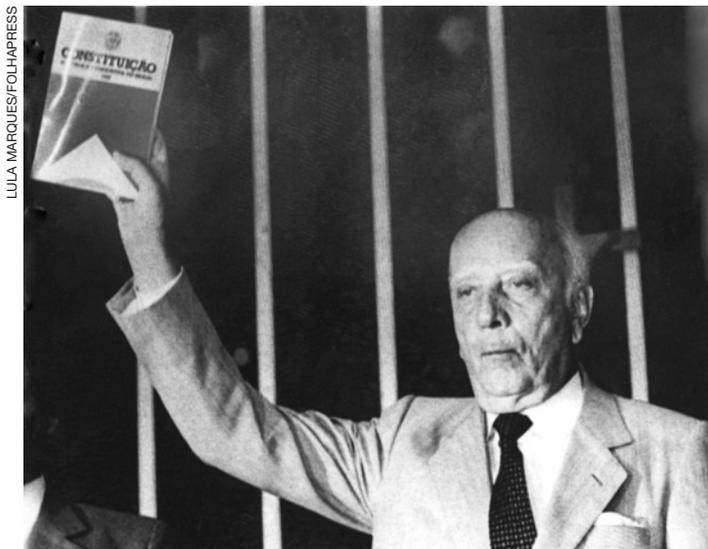
Do antigo mundo grego às sociedades contemporâneas, o conceito de política passou por uma série de leituras e apropriações. A primeira metade do século XX, particularmente, com a ascensão da barbárie nazista e os efeitos da Segunda Guerra (1939-1945) sobre a humanidade, levou a uma identificação cada vez mais frequente entre política, domínio e violência. Regimes democráticos posteriores tampouco resolveram a questão. A associação entre política e corrupção é hoje quase automática no senso comum.

Como abordar temas tão complexos como esses? Como convencer nossos alunos de que a ação política, tal como formulada pelo pensamento de Hannah Arendt (1906-1975), deve ser sinônimo de liberdade? De que o mundo da política não se resume à violência e, pelo contrário, nasce da ação em comum acordo, como reflexo da condição humana em toda sua pluralidade? Podemos ir além: De que modo os mundos da política e do trabalho se entrelaçam e ajudam a compreender a trajetória de indivíduos e sociedades localizadas no tempo e no espaço? Questões como essas ampararam a escrita deste capítulo, cujo objetivo central é refletir sobre o papel das Ciências Humanas – e da História, em particular – no enfrentamento desses dilemas.

» Discussão inicial: política e trabalho

O último par de categorias proposto pela BNCC para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está relacionado às noções de política e trabalho. Segundo o documento, o estudo dessas categorias deve permitir

[...] aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho.



O deputado federal Ulysses Guimarães (1916-1992), presidente da Assembleia Constituinte, apresenta o livro da Constituição de 1988 ao plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), em foto de outubro de 1988. A atual Constituição é um marco do processo de redemocratização. Desde 1988, no entanto, ela vem sendo emendada ou complementada por leis ordinárias. Você conhece esses mecanismos? Você identifica relações entre os interesses dos grupos sociais e as mudanças e manutenções no texto constitucional?

de compreender a categoria de política como campo de produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos (BNCC, 2018, p. 556). Ao mesmo tempo, em uma tradição de pensamento arendtiana, objetivamos resgatar o seu sentido original como instrumento de combate aos autoritarismos, tiranias, terrores e múltiplas formas de violência e destruição da vida pública. Por isso, sustentamos que a defesa intransigente da democracia, dos direitos humanos e das liberdades individuais deve estar nos horizontes mais imediatos de professores e alunos ao analisar conflitos locais e globais, bem como ao falar das múltiplas formas de organização do Estado e das relações de conflito e poder que envolvem o universo da política.

Sobre a categoria de trabalho, é importante ter em mente que este é para os estudantes um momento de escolha de uma profissão e de preparação para o ingresso no mundo do trabalho. Por isso, a BNCC é bastante clara em relação à importância dessa categoria, enfatizando, sobretudo no Ensino Médio, a reflexão sobre temas como trabalho e novas tecnologias, participação dos trabalhadores nos diversos setores de produção, processos de precarização das relações de trabalho, oscilações de taxas de emprego e desemprego, uso do trabalho intermitente, pulverização dos locais de trabalho e aumento global da concentração de renda e da desigualdade social.

Não por acaso, no texto da BNCC direcionado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essas duas categorias estruturam as competências específicas 4 e 6. Destacamos, em especial, a última competência, cujo objetivo central é instrumentalizar os estudantes a participarem, pessoal e coletivamente, do debate público, de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e aos seus projetos de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A categoria política

Voltando à definição apresentada pela BNCC, encontramos a seguinte orientação:

A política ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas. As discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 556.

No tratamento dessas categorias [...], a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 557.

Dentro da lógica enunciada no documento – e como indicam as perguntas propostas na abertura deste capítulo –, nosso esforço se dirige no sentido

Na História, especificamente, o interesse pela política esteve na base de sua disciplinarização no século XIX. Enquanto disciplina autônoma, ela foi por muito tempo entendida como uma modalidade de história política, orientada inicialmente para o estudo do Estado e suas relações exteriores, por meio de uma perspectiva elitista, factual e identificada com o chamado positivismo ou escola metódica. Na Alemanha, esse paradigma historiográfico teve como principal expoente o historiador Leopold von Ranke (1795-1886). Na França, outro grande polo de produção historiográfica, os nomes dos historiadores Henri Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942) figuram entre os mais conhecidos, especialmente após as críticas feitas por Marc Bloch (1886-1944) e toda a geração dos *Annales*.

Como lembra o pesquisador Fabrício Ferreira Medeiros (2017, p. 260), entre as principais características do que se convencionou chamar de “história política tradicional” – em oposição à Nova História Política, de que trataremos adiante – destacam-se: a) a centralidade do Estado-nação, das revoluções e dos eventos militares, como guerras e batalhas, na narrativa histórica; b) o foco da análise orientada para os atos dos “grandes homens”, estadistas e líderes militares com capacidade para efetuar mudanças históricas; c) certa aspiração à objetividade científica, com um desejo de neutralidade narrativa cujo objetivo central era a descrição mais fidedigna possível dos fatos históricos, com sua ordenação lógica e a crítica sistemática dos documentos; d) a primazia conferida aos documentos oficiais como critério para se produzir uma história científica; e e) certo desprezo pela história do tempo presente, na medida em que só era possível ser objetivo e neutro com o devido recuo no tempo.

Essa compreensão da história enquanto ciência e esse determinado entendimento do campo do político foram severamente atacados por historiadores como Marc Bloch, Lucien Febvre (1878-1956) e toda sorte de nomes ligados ao movimento historiográfico dos *Annales*. Segundo Peter Burke, a insatisfação desses historiadores em relação à história política estava vinculada à relativa pobreza de suas análises, em que situações históricas complexas se viam reduzidas a um simples jogo de poder entre grandes homens ou países, ignorando que, aquém e além deles, situavam-se campos de forças estruturais, coletivas e individuais que lhes conferiam densidade e profundidade incompatíveis com o que parecia ser a frivolidade dos eventos ou acontecimentos políticos.

Lembra-se do conceito de “longa duração”, problematizado no primeiro capítulo desta segunda parte do livro? Pois bem, contra a brevidade dos acontecimentos políticos, matéria primordial dessa história política factual (em francês, *événementielle*), as primeiras gerações dos *Annales* propunham a compreensão do tempo histórico como “dialética da duração”. Os eventos eram inseridos em uma ordem não sucessiva ou simultânea. Ao formularem o conceito de “longa duração”, inspirados no conceito de “estrutura social” das ciências sociais, os historiadores dos *Annales* realizaram uma novidade epistemológica: introduziram a abordagem da repetição, da permanência, em um conhecimento antes limitado à irreversibilidade e à mudança. Do político, passou-se à compreensão do econômico e do social. Importavam mais as estruturas econômicas e mentais percebidas na “duração” do que os acontecimentos políticos relegados a uma escala de tempo menor.

Ao mesmo tempo, de uma história essencialmente narrativa passou-se à defesa de uma história-problema. Essa perspectiva reconhecia a impossibilidade de os historiadores narrarem os fatos históricos “tal como se passaram”. Nascia a noção, hoje amplamente difundida, de que o historiador escolhe seus objetos no passado e os interroga a partir do presente. O que significa dizer que o historiador não deve se “apagar” na pesquisa, em nome da objetividade. Ao contrário, exatamente para ser mais objetivo, deve confessar seus pressupostos e conceitos, seus problemas e hipóteses, seus documentos e suas técnicas e as formas como as utilizou e, sobretudo, a partir de que lugar social e institucional ele fala. O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria.

Claro que o que acabamos de descrever e explicar ilustra apenas parte das críticas que foram formuladas e dirigidas a essa história política tida como mais tradicional. Em virtude do número limitado de páginas que temos aqui, convém dizer apenas que, em razão desse amplo contexto de renovação historiográfica, observado, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, a reflexão sobre o campo da política sofreu um verdadeiro ostracismo na agenda de estudo dos historiadores.

Foi apenas no final da segunda metade do século XX, mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980, que a política, como área e objeto de estudo, foi reabilitada entre os historiadores. Dessa vez, mais interessados nas diversas formas assumidas pelo poder, nomes importantes da historiografia francesa como René Rémond (1918-2007), Serge Berstein (1934-), Jean-Jacques Becker (1928-) e Michel Winock (1937-) renovaram as problemáticas do campo, multiplicando os seus objetos e incorporando novas perspectivas historiográficas aos seus estudos.

VIVÊNCIA TEÓRICA: TEXTO

O texto a seguir é de autoria do historiador francês René Rémond. Ele foi retirado de uma coletânea de artigos publicada originalmente em 1988, cujo título é *Por uma história política*. Essa obra foi central em todo o debate de renovação da história política. Leia atentamente o trecho selecionado. Nele, o autor define o que seria, em sua opinião, o campo do político.

Longe de nós a presunção de renovar um debate tão velho quanto o pensamento político e resolver definitivamente uma questão que há séculos perturba filósofos, juristas, sociólogos e subsidiariamente historiadores. Lembremos apenas alguns dados elementares, que possam servir de critérios operatórios para o discernimento dos objetos. Se o político é uma construção abstrata, assim como o econômico ou o social, é também a coisa mais concreta com que todos se deparam na vida, algo que interfere na sua atividade profissional ou se imiscui na sua vida privada.

Descartemos a solução fácil que seria definir o político pela enumeração das questões que fariam parte de seu domínio, ou pela delimitação de um espaço que lhe seria próprio. Com exceção de um núcleo restrito que lhe é inseparável, o político é como esses Estados dos quais a geografia não delineou previamente os contornos e a história não parou de modificar os limites: o político não tem fronteiras naturais. Ora ele se dilata até incluir toda e qualquer realidade e absorver a esfera do privado: este é um traço das sociedades totalitárias. Ora ele se retrai ao extremo. Essas variações obedecem a necessidades externas; refletem também as flutuações do espírito público. O espaço que o político recorta na realidade global é a resultante dessa conjunção. Certas situações ampliam o campo do político: em tempo de guerra, o que não é político? O moral do país, o abastecimento dos exércitos, a divisão da escassez são tarefas que cabem ao poder público, pois envolvem a salvação da nação. O mesmo se dá com as crises. Outros setores, durante muito tempo mantidos longe da política, passam às vezes para a esfera do político; assim, há duas ou três décadas, viu-se na França aquilo que dizia respeito à cultura, à ciência ou à vida tornar-se objeto de decisão política, suscitar uma legislação, nutrir controvérsias políticas [...].

RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 442-443.

Após a leitura, reflita sobre as seguintes questões: Como essa definição da política pode ser utilizada em sala de aula? Como ela ajuda a quebrar preconceitos ou estereótipos existentes sobre a política?

Essa Nova História do político procurava enfatizar o potencial da política para produzir sentidos e parâmetros para a ação individual e coletiva dos seres humanos. Sublinhava-se a centralidade dos movimentos sociais e dos grupos minoritários, a relação entre política e cultura, entre política e linguagem, entre política e cotidiano, com recortes em torno do que começou a se definir como um conceito central para a área: a cultura política.

Em outras palavras, a produção dos intelectuais, a movimentação em torno das ideias políticas, a construção da opinião pública, os sistemas de valores, normas e crenças compartilhadas etc. passaram a ser considerados na explicação histórica da ação política. Mitos, ritos e narrativas nacionais, práticas, discursos e representações políticas passaram a fazer parte dos horizontes mais imediatos dessa nova geração de historiadores. Além da aproximação da história com a antropologia, a reabilitação da história do tempo presente, uma nova concepção de poder – pautada pelos estudos de Michel Foucault e Pierre Bourdieu –, além do fato de se passar a levar em consideração a atuação das “massas anônimas” e do indivíduo comum, até então negligenciados pela narrativa mais tradicional da história política.

Interessava perceber o poder como instância produtora de significados e sentidos, como força que permeia todo o corpo social, para além do Estado-nação e seus agentes, com múltiplos mecanismos de reprodução e legitimação. A produção de um poder investido de caráter simbólico, capaz de estabelecer, por exemplo, mecanismos de controle sobre os corpos e a sexualidade, direcionou também a pesquisa em história para as relações entre gênero e política.

Essa compreensão mais ampla do poder, visto como elemento de resistência ou hegemonia, que atravessa todo o imaginário social, foi certamente o grande ponto de virada proposto por essa nova Nova História. Como é possível notar, a orientação proposta pela BNCC incorpora muito do que nos últimos anos os historiadores do político se propuseram a discutir.

A categoria trabalho

Sobre a categoria trabalho, assim se refere o texto da BNCC:

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda, podemos falar do trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 557.

A reflexão sobre trabalho, capital e produção – como veremos adiante, na “área do saber em foco” – ocupou papel de destaque nas ciências sociais a partir da Segunda Revolução Industrial, especialmente entre a segunda metade do século XIX e o início do XX. Nomes importantes da sociologia, como Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917), escreveram obras fundamentais e com impactos decisivos sobre a escrita da história. Eles serão analisados adiante. Por ora, interessa-nos pensar o quanto o paradigma analítico de classe social, inicialmente formulado por eles, ocupou lugar de destaque na abordagem histórico-sociológica dos mundos do trabalho. Mundo(s) do trabalho, no plural, para que se entenda, como enuncia o texto da BNCC, a diversidade de relações possíveis entre sujeitos e trabalho.

No campo da análise marxista, o conceito de classe se tornou, como dissemos há pouco, a chave explicativa hegemônica para se pensar a formação da classe trabalhadora. O conceito, apoiado numa leitura da obra de Marx, leva em consideração as condições materiais de existência dos trabalhadores para entender as suas ações e múltiplas interações, relacionando-as ao desenvolvimento dos sistemas de produção e formas de organização do trabalho. Assim, temas clássicos da história do trabalho, como o cotidiano fabril ou os mecanismos e estratégias de dominação nos locais de trabalho, foram lidos e interpretados à luz do processo de luta de classes.

Apenas nas décadas de 1970 e 1980, ao poder explicativo das classes sociais vieram se somar outros elementos como os de gênero, “raça”, etnia ou geração. Esse panorama de renovação do debate conceitual sobre o processo de formação da classe trabalhadora esteve profundamente vinculado à obra de historiadores anglo-saxões, como os britânicos Eric Hobsbawm (1917-2012) e Edward Palmer Thompson (1924-1993), ou de norte-americanos, como David Montgomery (1927-2011) e Herbert Gutman (1928-1985). Também ganhou impulso fundamental na historiografia francesa, com base nos estudos de Michelle Perrot (1928-) sobre experiência operária, mulheres e transgressão da lei. Em comum, esses autores apresentavam um profundo interesse em superar visões dicotômicas ou reducionistas ao analisar o cotidiano, as relações de trabalho e a formação identitária de trabalhadores e trabalhadoras, livres ou escravizados, mundo afora.

Pelo impacto decisivo que teve sobre os historiadores no Brasil, falaremos brevemente sobre algumas das reflexões teóricas contidas na obra *A formação da classe operária*, de E. P. Thompson. Mais de três décadas após a publicação da versão brasileira, segundo o historiador Alexandre Fortes, a obra continua como referência teórica fundamental na história do trabalho no Brasil. Nas palavras do historiador brasileiro,

A formação permanece instigante, dentre outros motivos, por não oferecer uma teoria das classes sociais e por não apresentar os trabalhadores como sujeitos predestinados da redenção da humanidade, mas sim por oferecer uma narrativa na qual seres humanos explorados e oprimidos por forças econômicas e políticas avassaladoras vivenciam a destruição do seu modo de vida e dos seus valores e, por vias diversificadas e não raro contraditórias, pouco a pouco constroem uma nova cultura, estabelecem sua presença coletiva e diferenciada como um novo divisor de águas no cenário nacional de uma potência capitalista hegemônica e legam à posteridade valores políticos revolucionários de impacto duradouro.

FORTES, Alexandre. “Miríades por toda a eternidade”: a atualidade de E. P. Thompson. *Tempo Social*, 18(1), 2006 p. 197-215. p. 208.

Para Thompson, o conceito de classe só poderia ser entendido como uma categoria histórica, derivada da observação dos comportamentos coletivos. Sua crítica se direcionava a uma visão estática do conceito, proveniente de uma leitura mais ortodoxa do marxismo leninista. Além disso, a dimensão cultural do processo de formação de classe era outro aspecto a ser ressaltado em sua obra. A partir de Thompson e de outros nomes citados anteriormente, a relação entre classe e questões identitárias (gênero, “raça”, etnicidade, nação e religião) e a problematização da relação entre cultura, direito e cidadania se tornaram recortes fundamentais para entender as diferentes relações provenientes dos mundos do trabalho.

Com esse amplo leque de historiadores e problemas de pesquisa, ganhou contornos mais nítidos aquilo que se convencionou chamar de história social do trabalho, que procurava, em linhas gerais, contextualizar a luta dos trabalhadores, atribuindo-lhes protagonismo e agência histórica, trazendo para o horizonte mais imediato de pesquisa o todo social. Enfatizava-se, sobretudo, uma história do trabalho que levasse em consideração não apenas as relações de produção, greves, sindicatos, partidos ou ideologias, mas também uma história social da cultura, com ênfase nos costumes, lazeres, formas de habitação e alimentação.

No Brasil, como alerta a historiadora Angela Moreira, o campo da história social do trabalho vive, já há alguns anos, um período de criatividade, renovação e diversificação.

Gerações recentes de historiadores, historiadoras e cientistas sociais em geral têm expandido o escopo da área, incluindo novas e pouco exploradas temáticas, como gênero, etnicidade, trabalho informal, bem como as conexões entre trabalho escravo, forçado e o chamado “trabalho livre”. Mesmo temas considerados clássicos, como sindicalismo, conflitos sociais, participação política dos trabalhadores e a relação entre os mundos do trabalho e o Estado e empresários têm sido abordados de formas inovadoras e inventivas, ampliando em muito o entendimento sobre o papel dos setores subalternos nos processos de desenvolvimento econômico e social e na construção da cidadania e da democracia na história do país.

MOREIRA, Angela *et. al.* “Mundos do trabalho”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 29, n. 59, set.-dez. 2016 p. 583-586. p. 583.

Como é possível notar, as categorias de política e trabalho mobilizam uma série de conceitos dentro da produção de conhecimento histórico, interconectando-se o tempo todo. A seguir, procuramos aprofundar a leitura de parte desses conceitos, para que em sala de aula o professor esteja atento à incorporação dessas ferramentas analíticas pelos estudantes.

» Política e trabalho: alguns conceitos fundamentais

A seguir, você encontrará, assim como nos capítulos anteriores, uma lista de conceitos que consideramos fundamentais para abordar as categorias política e trabalho em sala de aula. Eles dialogam diretamente com as reflexões propostas em nossa discussão inicial e são fundamentais para a sequência do capítulo.

Classe: O termo *classe* passou a ser utilizado com mais frequência no século XVIII. Inicialmente, ele estava associado à lógica do exercício de uma profissão: “a classe dos tipógrafos”, “a classe dos mineiros”, “a classe dos estivadores” etc. Com o tempo, especialmente a partir do final do século XIX, passou a designar também um conjunto de relações assimétricas baseadas em desigualdades de ordem econômica e política. Na Inglaterra desse período, por exemplo, o emprego de termos como “classe dominante” e “classe trabalhadora” era particularmente comum. Enquanto categoria de análise da realidade social, o conceito de classe está intimamente – embora não exclusivamente – associado à difusão do marxismo e do chamado materialismo histórico. Trata-se de uma categoria importante de explicação histórica que leva em consideração a preponderância das condições materiais de existência dos indivíduos para entender as suas ações e múltiplas interações. Isso significa que o conceito é usualmente mobilizado para pensar eventos históricos à luz dos conflitos gerados pelo desenvolvimento dos sistemas de produção e formas de organização do trabalho. Por esse motivo, na teoria marxista, classe social e luta de classes aparecem como correlatos.

A análise de classes – bem como seus conflitos e interações – torna-se, nessa lógica interpretativa, o núcleo de uma ampla agenda de pesquisa que se dedica a estudar não apenas o movimento operário, suas reivindicações, contradições e lutas políticas, mas também os padrões de amizade, sociabilidade, lazer e mobilidade dos grupos trabalhadores. Em linhas gerais, é possível entender as classes sociais como atores coletivos organizados em torno de interesses e pautas comuns, que devem se tornar conscientes a partir da luta comum contra outra classe. Não há, portanto, a noção de classe no marxismo histórico senão na relação de conflito que se estabelece com outras classes. O conceito se ampliou e recebeu tratamentos diversos, ganhando centralidade na obra de diversos autores: Vladimir Lenin (1870-1924), Antonio Gramsci (1891-1937), Walter Benjamin (1892-1940), Eric Hobsbawm, E. P. Thompson etc. Este último autor, ligado à história social britânica, foi uma referência na produção de conhecimento histórico ao relacionar as determinações materiais da experiência de classe aos seus elementos culturais e identitários na obra *A formação da classe operária inglesa* (vol. 1, 1963; vol. 2, 1968; vol. 3, 1980).

Cidadania: O conceito de cidadania é certamente um dos mais reivindicados e mobilizados no ensino de história e, como vimos na primeira parte desta obra, aparece com centralidade nos documentos legais que orientam a educação brasileira. Embora não haja consenso sobre os seus múltiplos sentidos e usos, sua etimologia remonta ao termo latino *civitas* (usualmente traduzido como “cidade”) e foi utilizado inicialmente para descrever a situação política de uma pessoa e os direitos que ela possuía dentro de um determinado território. Com o tempo, conforme lembram os historiadores brasileiros Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky no livro *História da cidadania* (2003), o conceito incorporou noções mais amplas como os direitos civis, sociais e políticos. Relaciona-se, portanto, com direitos essenciais como a vida, a liberdade, a propriedade, a igualdade perante a lei, o direito de votar e ser votado, de participar ativamente do destino de uma dada sociedade, de ter trabalho, salário justo, saúde etc. (Pinsky & Pinsky, 2003, p. 9). Isso significa, portanto, que do ponto de vista histórico o conceito de cidadania enuncia a construção de um sujeito de direitos e deveres. Nesse sentido, não é um conceito estanque, na medida em que seu significado varia no tempo e no espaço e se amplia com as diversas lutas por reconhecimento social e político. No ensino de história, o conceito interessa enquanto processo em construção, o que nos permite pensar a sua ampliação com a incorporação de sujeitos e atores históricos até então marginalizados. Ao mesmo tempo, implica pensar todos os processos de segregação e exclusão que ainda impedem a realização de uma cidadania plena, seja ela no Brasil ou fora de suas fronteiras políticas.

Cultura política: A origem do conceito de cultura política remonta ao século XIX, mais especificamente à obra do intelectual francês Alexis de Tocqueville (1805-1859). Entre os cientistas sociais, ele ganhou contornos mais nítidos na década de 1960, nos Estados Unidos, com a obra *A cultura cívica* (1963), de Gabriel Almond (1911-2002) e Sidney Verba (1932-2019). A preocupação central de Almond e Verba era compreender aquilo que eles identificavam como um conjunto de atitudes e comportamentos do cidadão comum. Para tanto, debruçaram-se sobre a análise dos comportamentos políticos que orientavam a vida e as relações de uma determinada população. Assim se popularizou o conceito de cultura política nas ciências humanas.

Entre os historiadores, esse conceito se inscreve na lógica de renovação da chamada história política, operada, especialmente nos anos 1970, na França, sob a inspiração de René Rémond. *Grosso modo*, ele se aplica a um conjunto de comportamentos e valores de uma determinada sociedade diante do Estado. De forma mais ampla, procura pensar a dimensão cultural dos fenômenos políticos, transbordando o entendimento tradicional da política de sua dimensão institucional para o comportamento das massas, as formas de participação e associação civil, o processo de construção da cidadania, a articulação e os usos dos meios de comunicação pelos diferentes agentes políticos, o imaginário e o campo do simbólico. Em síntese, a política e, conseqüentemente, as relações de poder passaram a ser percebidas em sua dimensão antropológica, a partir de suas bases sociais e culturais; o que permitiu um amplo leque de estudos sobre as formas de autoridade e consentimento, afetividades e sensibilidades políticas, ritos e mitos políticos, bem como a relação da política com a memória e a invenção de tradições e imaginários comuns. Vale salientar que a ênfase da análise histórica se deslocou, portanto, do Estado e suas instituições, como agentes normativos do político, para a população e suas formas concretas de pensar e agir.



ANDRÉ DUSEK/ESTADÃO CONTEÚDO

Nas chamadas Jornadas de Junho, de 2013, mais de 7 mil pessoas realizaram um protesto na Esplanada dos Ministérios e no Congresso Nacional, que teve a cúpula invadida. Pensando a variedade da cidadania e da ação política, você diria que as Jornadas de Junho tinham um sentido único? O que podemos perceber sobre a relação da cidadania contemporânea, marcada pela mobilização social, e os meios simbólicos que constituem a identidade nacional?

Escravidados: A substituição do termo “escravo” por “escravizado”, na historiografia, obedece a uma lógica semântica de compreensão da linguagem como elemento criador e mediador da realidade, e também a um complexo debate sobre os sentidos da escravidão e da abolição no Brasil. Tradicionalmente, ela foi percebida e descrita nos manuais escolares como um ato benevolente da Princesa Isabel, que assinou o decreto da Lei Áurea na ausência do imperador Pedro II. Trata-se de uma versão da história que atribui centralidade ao Estado e protagonismo às elites brancas brasileiras, relegando a um papel passivo africanos e afro-brasileiros sob o jugo da escravidão. Essa lógica narrativa parte do pressuposto de uma “liberdade doada”, à qual, obrigatoriamente, corresponde uma dívida de gratidão criada no ato da libertação. Por essa explicação, ex-escravizados deixam sua condição anterior e passam à condição de devedores morais do Estado, da princesa e das elites dirigentes – uma narrativa que apaga, portanto, os diversos percursos da luta pela liberdade e a agência histórica de homens e mulheres negros que integraram as frentes do movimento abolicionista e as diversas formas de resistência à escravidão. O termo se consolida, nesse sentido, como resposta a essa narrativa, indicando não apenas a responsabilização desses sujeitos, outrora identificados como benevolentes, sobre a opressão exercida contra grupos e indivíduos escravizados, como também crítica o efeito de naturalização da condição de cativo.

Etnia: Etnia e “raça” são usualmente confundidas no senso comum. No entanto – é importante esclarecer –, essas noções não são sinônimas. Do ponto de vista genético, não há nada que comprove a existência de “raças humanas”. Nesse sentido, o conceito de etnia surgiu com o objetivo de substituir o de “raça”, por muito tempo utilizado para distinguir, classificar e hierarquizar povos com traços biológicos e territórios comuns. *Grosso modo*, ele caracteriza a existência de uma realidade sociocultural que permite pessoas identificarem-se como pertencentes ao mesmo grupo étnico. Essa identidade de grupo está geralmente associada a experiências compartilhadas – como línguas, histórias, tradições, crenças, formas de agir e se organizar socialmente –; também está pautada, boa parte das vezes, na existência de uma genealogia ou ancestralidade comuns. Para o antropólogo Frederick Barth (1928-2016), esse princípio de identificação também procura estabelecer limites mais ou menos claros e precisos de diferenciação de grupos, entre o “nós” e os “outros”, ainda que os elementos dessa construção sejam dinâmicos e, portanto, variáveis no tempo e no espaço.

Gênero: Como instrumento teórico ou categoria analítica, o conceito de gênero surgiu com o objetivo de diferenciar o *sexo* – categoria marcada por uma abordagem essencializante da natureza humana, pautada nas diferenças biológicas – do *gênero* –, dimensão que considera o caráter cultural, social e, sobretudo, político da construção das diferenças entre o feminino e o masculino. Tem como ponto comum a análise crítica das relações de assimetria produzidas historicamente entre homens e mulheres, que condicionaram a subordinação da mulher ao homem. O conceito também se aplica aos estudos que procuram problematizar as próprias noções de homem e de masculino, situando-as no tempo e no espaço. De forma bastante resumida, essa ferramenta analítica busca desconstruir, portanto, binarismos que facultam lugares fixos e naturalizados para os gêneros. Por isso, atualmente, alguns estudos procuram elaborar uma proposta de definição para um terceiro gênero, não identificado com os condicionantes do masculino ou feminino.

Nas ciências humanas e sociais, o conceito de gênero se difundiu entre as décadas de 1970 e 1980, com diferentes recortes temáticos e possibilidades interpretativas. Entre os diferentes objetos de estudo, encontram-se aqueles vinculados à análise da sexualidade, de diferentes padrões de comportamento e da identidade de gênero. Podem ser mencionados também os estudos sobre as representações do feminino e do masculino na cultura (entendida, aqui, em seu sentido antropológico); as discriminações assentadas com base na diferença de sexos (sejam elas laborais, políticas, identitárias etc.); os dispositivos, normas, leis, tradições e violências que vinculam maternidade e feminino e que permitem, portanto, um amplo leque de pesquisas nas áreas de saúde pública e medicina. A relação entre gênero, “raça” e etnia também tem apresentado um horizonte fértil de pesquisas. Como é possível perceber, há um conjunto plural de recortes e temáticas. No entanto, há um elemento comum: tais estudos, atrelados à análise acadêmica, indicam um profundo engajamento na busca por igualdade no exercício de direitos e oportunidades entre os gêneros.

História social do trabalho: É um campo de pesquisa em história relacionado aos diferentes aspectos do mundo do trabalho. No entanto, como alerta a historiadora Silvia Regina Ferraz Petersen (1940), nem toda produção histórica cuja temática central é a experiência dos trabalhadores pode ser alocada dentro dessa orientação analítica. Segundo Petersen (2011, p. 3), não é o tema que define a história social do trabalho, mas a abordagem que dele é feita. Na década de 1960, historiadores britânicos de orientação marxista, como E. P. Thompson e Eric Hobsbawm, deram novo fôlego ao que se convencionou chamar de “antiga” história do trabalho. De um olhar mais institucional, suas obras procuraram contextualizar a luta dos trabalhadores, atribuindo-lhes protagonismo e agência histórica, trazendo para o horizonte mais imediato de pesquisa o todo social. Questões relacionadas a gênero, etnia, nacionalidade, faixa etária ampliaram também as dimensões analíticas do conceito de classe. Questionavam-se binarismos arraigados, como a oposição entre rural e urbano, arcaico e moderno, trabalhadores nacionais e imigrantes; e se enfatizava, sobretudo, uma história do trabalho que levasse em consideração não apenas as relações de produção, greves, sindicatos, partidos ou ideologias, mas também uma história social da cultura, com ênfase nos costumes, lazeres, formas de habitação e alimentação. De forma mais ampla, procurava-se entender o complexo de relações que envolvia a vida dos trabalhadores fora da fábrica. Houve também uma ampliação no repertório de fontes manejado pelos historiadores: não apenas a imprensa, mas também o corpo de leis e os processos judiciais, mecanismos que até então eram entendidos como um dos elementos de dominação de classe e que passaram a ser percebidos como um campo de forças em tensão e luta.

No Brasil, essa nova leitura permitiu uma renovação nos estudos sobre escravidão. Interessava compreender, por exemplo, as estratégias de luta e resistência de homens e mulheres escravizados a partir do aproveitamento de brechas na legislação, o que descaracterizava a violência como única forma de luta. Atualmente, linhas de pesquisa de pós-graduação em história social do trabalho, como a da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), estudam a organização dos trabalhadores e dos movimentos sociais, os movimentos migratórios e os espaços do cotidiano, com suas condições e práticas específicas de lazer, moradia e saúde, a cultura, os valores e concepções que informam sobre as relações de classe e os diferentes projetos e as disputas políticas em torno das relações de trabalho.

Nação: Apesar da existência de um uso anterior, o conceito de nação consolidou-se no final do século XVIII e início do XIX. Ele foi parte importante da linguagem política adotada pelo liberalismo europeu do período, especialmente após a Revolução Francesa (1789-1799). Nesse contexto, a nação foi tradicionalmente entendida como um agregado de indivíduos que compartilhavam um mesmo território, com língua, costumes e tradições comuns. Essa espécie de *ethos* geográfico-cultural (supostamente anterior ao próprio Estado) era o que permitia a criação de um sentimento de pertencimento entre os seus membros, fundamental na elaboração da ideia de povo. Povo, língua e território podiam ainda estar associados à prática de uma religião comum. Amplamente debatido no século XIX, o conceito guardou especificidades e ênfases distintas de acordo com a região, país ou intelectual que sobre ele se debruçou. A depender do contexto histórico, a discussão sobre nação também esteve associada à formulação do Estado e ao exercício da soberania política (com a criação de leis, instituições e formas de governo), de onde advém o termo Estado-nação.

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR



Paralisação de trabalhadores em São Paulo durante a greve geral de 1917. A imagem nos permite pensar a relação entre cidadania, política e trabalho? Ainda acerca disso, considerando a composição (inter) nacional da classe operária em São Paulo, como relacionar cidadania e pertencimento étnico? Como essas relações se dão no Brasil e no mundo de hoje?

Já no final do século XIX, pensadores como o historiador francês Ernest Renan (1823-1892), em ensaios como *O que é uma nação?* (1882), alertavam para a natureza artificial desse tipo de sociabilidade política. Segundo Renan, elementos como idioma, religião, “raça” ou geografia não eram definidores da nação. Tais fatores convidavam à união, mas não a determinavam. Seu elo primordial encontrava-se no passado, ou melhor, na consciência comum da existência de um passado legado como memória às gerações futuras. Essa “memória nacional” era usualmente relacionada a feitos heroicos, grandiosos, sacrifícios coletivos que determinavam uma vontade contínua de comunhão. Mais do que um dado natural, a nação era percebida, portanto, como construção.

Mais de um século depois, em 1983, o cientista político Benedict Anderson (1936-2015), no livro *Comunidades imaginadas*, cunhou termo homônimo para se pensar a questão. Na perspectiva do autor, a nação era uma comunidade política imaginada essencialmente porque a totalidade de seus membros jamais seria capaz de conhecer-se mutuamente. A persistência do desejo de comunhão não era, portanto, creditada ao contato face a face, ao conhecimento efetivo e real de seus participantes, mas a um conjunto de mecanismos criado pelos Estados modernos que permitia aos membros desse coletivo imaginar-se como pertencentes ao mesmo grupo. De uma forma geral, o autor identifica um conjunto de práticas culturais e administrativas do Estado moderno que estimulam a elaboração de uma identidade nacional, com base em uma gramática vernácula própria e na criação de narrativas que inventam um passado, tradições ou hábitos comuns. Na mesma perspectiva – também no mesmo ano –, os historiadores Eric Hobsbawm e Terence Ranger (1929-2015) publicaram o livro *A invenção das tradições*. Tais obras abriram espaço para um amplo leque de pesquisas que tomam o campo do político por objeto de estudo e se propõem a analisar a construção simbólica da nação a partir da história pátria, dos ritos, mitos e panteões políticos, da articulação entre arte e política na construção de um sentimento ou identidades nacionais. Por fim, vale a menção ao livro *O local da cultura* (1998), do teórico pós-colonial Homi K. Bhabha, que se propõe a pensar a nação como narração cultural e um discurso simbólico da Modernidade.

Nacionalismo: O nacionalismo pode ser definido como um sentimento de identificação de um ou mais indivíduos em relação à sua nação, o que resulta em um processo de valorização dos símbolos, ritos, mitos e história nacionais. Manifestações mais extremadas desse sentimento podem levar à crença em uma suposta superioridade da nação, resultando em manifestações de violência e xenofobia contra grupos étnicos e outras nacionalidades – existentes dentro ou fora do seu território

nacional. Historicamente, os movimentos nacionalistas também estão relacionados à luta por independência política. Esses movimentos podem ocorrer dentro das fronteiras de um império (com vistas à formação de um Estado autônomo e soberano) ou na luta contra um Estado estrangeiro opressor (como exemplo, pode-se citar boa parte dos processos de descolonização na Ásia e na África). Ao mesmo tempo, políticas nacionalistas, associadas a Estados e governos belicistas, podem resultar em políticas expansionistas. Casos extremados de nacionalismo político, como o nazismo alemão, congregam vários dos fatores citados: racismo, xenofobia, expansionismo e perseguição de grupos étnicos.

Raça: Originalmente, o conceito de raça está associado às chamadas ciências naturais. Empregado na botânica e na zoologia para classificar espécies animais e vegetais, ele ganhou novos contornos na primeira Modernidade, até se consolidar entre os séculos XVII e XIX como uma ferramenta amplamente aceita para descrever e hierarquizar a diversidade humana. Sua história está intimamente associada ao desenvolvimento da história natural, no século XVIII, que pouco tempo depois desembocou na formação de duas novas disciplinas: a Biologia e a antropologia física.

Como afirma o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (1942-), reconhecido especialista no assunto, foi apenas nesse período que a cor da pele passou a ser considerada um critério fundamental na hierarquização da variabilidade humana. Assim, o conceito de “raça”, tal qual foi empregado nos séculos XIX e XX – e que resiste até hoje no imaginário coletivo –, passou a incorporar também critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio, o ângulo facial etc. Surgia, assim, uma divisão tripartite baseada em critérios raciais estanques: brancos, negros e amarelos. À cor da pele e aos traços morfológicos atribuíam-se também qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Dessa forma, características físicas hereditárias poderiam explicar a suposta superioridade da “raça” branca, vista como mais racional, apta, criativa, honesta, civilizada e, portanto, destinada a dominar “raças” consideradas inferiores. Tais critérios foram utilizados para justificar as mais abjetas formas de dominação, exploração e segregação.

Vale lembrar que, do ponto de vista científico – especialmente, a partir dos estudos desenvolvidos nas áreas da genética, biologia molecular e bioquímica –, o conceito de “raça” se tornou absolutamente inoperante. Menos de 1% do patrimônio genético de um indivíduo está relacionado à sua cor de pele ou a características morfológicas. Trata-se, em síntese, de um conceito carregado de ideologia, atravessado por relações de poder e dominação.

Trabalho análogo à escravidão: O trabalho em condições análogas à escravidão é tipificado, no Código Penal Brasileiro, pelo artigo 149 (alterado pela lei 10.803, de 2003). Segundo a legislação vigente, ele pode ser caracterizado por: a) condições degradantes de trabalho (incompatíveis com a dignidade humana); b) jornadas exaustivas (que acarretam danos à saúde do trabalhador ou riscos à sua vida); c) trabalho forçado (mediante coação, fraudes ou isolamento geográfico); e d) servidão por dívidas (com restrições à liberdade de locomoção). Esses elementos podem estar combinados ou aparecer de forma isolada. O termo análogo é utilizado porque formalmente, desde 13 de maio de 1888, o Estado brasileiro proibiu esse tipo de prática em território nacional. É sempre importante lembrar que este é também um fenômeno global e que inclui formas de escravidão moderna e também o tráfico de pessoas. Dados levantados pela fundação *Walk Free*, por meio do Índice Global de Escravidão, publicados em 2018 – referentes a 2016 –, apontam para mais de 40 milhões de pessoas vítimas de escravidão moderna no mundo. Outro dado alarmante é que 71% desse total é composto de mulheres, muitas em situação de casamento forçado (15,4 milhões).

➤ **Prática histórica: política e trabalho na sala de aula**

Professor(a), é possível que você esteja mais familiarizado com as categorias de política e trabalho. Como você bem sabe, elas são noções muito importantes no universo conceitual de todo historiador. Também são, usualmente, mais trabalhadas nos livros didáticos disciplinares. Discussões sobre formas de governo, a luta por cidadania, reconhecimento e direitos políticos e sociais, bem como a reflexão sobre o mundo do trabalho atravessam boa parte dos conteúdos históricos escolares.

Nossa proposta é pensar uma aproximação que leve em consideração análises mais tradicionais – que vinculam política, por exemplo, ao exercício do voto e da cidadania, mas também a relacionam às esferas da cultura, do trabalho e da vida cotidiana.

No primeiro caso, dentro das relações entre cultura e política, oferecemos uma proposta de reflexão em torno da memória histórica que se construiu da Corte portuguesa no Brasil. Para tanto, utilizamos o filme *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* (1995), dirigido pela cineasta Carla Camurati.

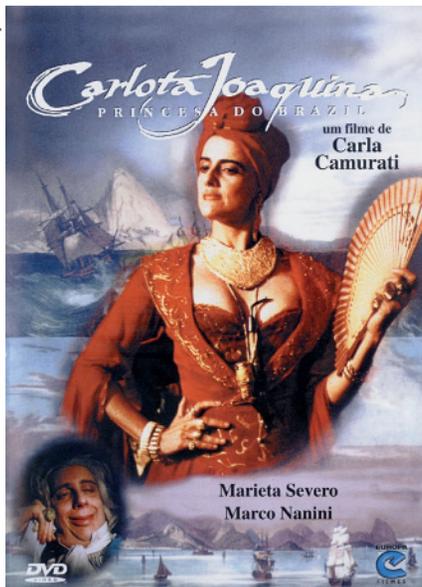
Na sequência, na gama de atividades propostas aos alunos, refletimos sobre a relação entre voto e cidadania no Brasil do século XIX, e também sobre a adoção de mecanismos legais que buscam por justiça e reparação social no Brasil contemporâneo. Essa última temática tem como gatilho disparador a noção de meritocracia. Nossa opção foi por privilegiar o período mais contemporâneo da história – entre os séculos XVII e XIX –, tomando sempre o cuidado de relacioná-lo ao contexto mais imediato do estudante.

Por isso, todos os exercícios propostos, seguindo a lógica enunciada pela BNCC, levam em consideração o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular (BNCC, 2018, p. 557). Esse intuito de instigar os estudantes para ampliar suas visões de mundo também objetiva ganhos éticos, relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade e solidariedade (BNCC, 2018, p. 557).

Dessa forma, seguindo a lógica dos capítulos anteriores, você encontrará, aqui, sugestões de atividades que incentivam o exercício da análise documental para problematizar as categorias trabalhadas no capítulo. A primeira prática é, como sempre, destinada à sua reflexão, enquanto as outras foram pensadas para serem aplicadas ou adaptadas em sala de aula.

Prática histórica para o professor

A relação entre cultura, política e memória é particularmente importante na produção historiográfica brasileira. A inter-relação entre esses três conceitos pode ser aplicada a diversos momentos da história nacional. Um momento, em particular, ajuda a entender melhor como lidamos ou representamos o nosso passado colonial.



Cartaz do filme *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (1995), de Carla Camurati. Nas telas do cinema, o monarca foi encarnado em um Marco Nanini balofo e tolo, mais preocupado com os franguinhos que devorava sem cessar do que com os negócios de Estado. Muito difundida, essa imagem ajudou a cristalizar o entendimento do comportamento da Corte portuguesa no Brasil. Mais do que isso, virou uma espécie de mal de origem da política brasileira: o despreparo e a corrupção da política nacional, dentro dessa lógica, teriam sua origem nos dirigentes portugueses do início do século XIX.

Vamos ao exemplo. Em 1939, em pleno governo Getúlio Vargas, Luiz Edmundo (1878-1961) escreveu o livro *A corte de D. João no Rio de Janeiro*. Seguindo os passos do historiador português Oliveira Martins (1845-1894), o intelectual brasileiro representou D. João como um príncipe caricato e despreparado, que fugiu de Portugal como um covarde, abandonando seus súditos à própria sorte. Como lembra José Murilo de Carvalho (1939-), professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a narrativa construiu a imagem do rei como sujo, malvestido, comilão, sem modos, prevaricador, medroso, frouxo e chorão. Luiz Edmundo deliciava-se em descrever a maneira pela qual o rei devorava um frango espetando-o por uma ponta com o indicador da mão esquerda e pela outra com o polegar da mão direita. Essa imagem satírica do estadista português – e, por extensão, de toda a Corte portuguesa – orientou, em grande parte, a memória construída sobre a família real portuguesa no Brasil. Um sintoma dessa orientação é o filme *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* (1995), dirigido pela cineasta Carla Camurati.

Ao lado, você encontra o cartaz publicitário utilizado na divulgação do filme. Na sequência, trechos de um texto escrito por Luiz Carlos Villalta, professor ligado ao Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Leia-os atentamente.

TEXTO

“[...] *Carlota Joaquina*, uma paródia da história luso-brasileira, sem compromisso com a transposição para a tela de novidades ou mesmo do rigor da historiografia, focaliza as Cortes de Espanha, Portugal e Brasil, a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro no contexto das guerras de Napoleão e o retorno do rei Dom João VI e sua família a Portugal, em abril de 1821 [...].

A Corte de Espanha é apresentada como alegre, voluptuosa, marcada pela inteligência, toda essa ideia sendo construída pelo recurso à música flamenca e a um cenário marcado pela presença do vermelho. A Corte portuguesa, em Lisboa, em contraste, é sombria, triste, beata, caracterização que se reforça pela composição do cenário, no qual sobressaem o preto e a onipresença de cruzeiros. Nos diálogos, sublinham-se a inteligência de Carlota, desde sua infância na Espanha, e a tibieza de Dona Maria e Dom João, marionetes nas mãos de clérigos, dos nobres e da Inglaterra. Maus modos à mesa complementam a imagem desabonadora da Corte portuguesa em Lisboa: arrota-se, come-se com as mãos e ouvem-se ruídos de gases sendo expelidos. A Corte portuguesa no Brasil traz a marca do exótico tropical: a natureza voluptuosa, a onipresença de negros e índios, a riqueza de seus recursos naturais e, ainda, a intensa corrupção, que tem como uma de suas artífices uma funcionária da rainha, presenteada com o título de Viscondessa de Mata-porcos, responsável pela intermediação de favores régios a particulares [...].

As personagens não fogem dos estereótipos. Dom João está sempre esfarrapado, frequentemente a comer frango e a apresentar-se como abobalhado, indeciso, uma marionete manipulada por seus ministros e por Lorde Strangford, ainda que Camurati faça concessões ao acerto de algumas decisões do mesmo aqui e acolá, sobretudo no que se refere ao modo de lidar com os amantes da esposa (no que se vê certa esperteza) e na decisão de transferir a corte para o Brasil: numa sequência da película, Dom João, respondendo ao ataque de Carlota, afirma preferir ser um rei covarde a ser um rei morto. [...] Dom João, ademais, é um intermediário no saque das riquezas brasileiras pelos ingleses.

VILLALTA, Luiz Carlos. *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil: entre a história e a ficção, um “Romance” crítico do conhecimento histórico*. In: *Revista da USP*, São Paulo, v. 62, 2004. p. 239-262.

Vale lembrar que o filme de Carla Camurati foi produzido na primeira metade dos anos 1990, durante os anos de governo de Fernando Collor de Mello (de 1990 a 1992) e Itamar Franco (de 1992 a 1994). Isso significa que o seu tempo de produção está relacionado ao processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor e a todos os escândalos de corrupção associados ao seu chefe de campanha Paulo César Farias. É possível identificar, portanto, uma perspectiva um tanto pedagógica por trás da representação cinematográfica: uma tentativa de compreender os nossos supostos males de origem (a corrupção, o despreparo político) por meio do recurso ao passado, nesse caso, identificando a vinda da família real ao Brasil como o início de uma série de problemas enfrentados no presente. É importante também que se identifique a sátira como um elemento fundamental da narrativa de Carla Camurati, lembrando que sua intenção nunca foi o rigor ou o método histórico.

Ao relacionar política, memória e cultura audiovisual, o trabalho com o filme em sala de aula permite analisar as representações existentes em torno da figura de D. João. No Brasil, em particular, criou-se uma espécie de consenso em torno da covardia e da ineficácia do príncipe regente para gerir as questões de Estado. Essa identificação de uma memória coletiva pode ser trabalhada a partir da análise de produtos culturais, como telenovelas, minisséries e filmes. Embora a reflexão tenha como gatilho disparador o filme de Carla Camurati, a análise pode ser ampliada através da comparação com outras produções, como a minissérie *Quinto dos infernos* (2002). Isso vale não apenas para compreender a construção da figura de D. João, mas também para a imagem constantemente reiterada de D. Pedro como príncipe impulsivo e mulherengo. É importante frisar que nossa proposta de análise trabalha um elemento importante quando pensamos o cinema como documento histórico: a ideia de que o momento de produção do filme é fundamental para compreender as questões levantadas pela sua narrativa. Nesse sentido, caso opte por esse tipo de reflexão em sala de aula, estimule os alunos a pesquisar o contexto político brasileiro em que o filme foi produzido. Muito do que ele propõe em seu resgate do passado passa pela percepção que se tem da política naquele momento.

Prática histórica para a sala de aula

Duração estimada: 1 aula.

As atividades propostas a seguir foram pensadas com o objetivo de incentivar os estudantes a refletir sobre a inter-relação existente entre política e trabalho. Mais uma vez, sintam-se à vontade para adaptar essas atividades de acordo com as necessidades e perfis do conteúdo e da turma, ou para tomá-las como modelo para a elaboração de outras atividades.

Proposta de atividade 1

O texto a seguir foi escrito pelo historiador José Murilo de Carvalho. Nele, o autor analisa o exercício do voto no Brasil no início do século XIX. Leia-o atentamente e, em seguida, responda às atividades.

Como se davam as eleições? Que significavam elas na prática? Que tipo de cidadão era esse que se apresentava para exercer seu direito político? Qual era, enfim, o conteúdo real desse direito?

Não é difícil imaginar a resposta. [...] Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia em áreas rurais, sob o controle ou a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo.

Nas áreas rurais e urbanas, havia ainda o poder dos comandantes da Guarda Nacional. [...] Nela combinavam-se as influências do governo e dos grandes proprietários e comerciantes. Era grande o poder de pressão de seus comandantes sobre os votantes que eram seus inferiores hierárquicos.

A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente, não tinha também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. Apenas pequena parte da população urbana teria noção aproximada da natureza e do funcionamento das novas instituições. Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana.

[...]

Nestas circunstâncias, o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 31-35.

1. Segundo o texto, qual era o perfil do eleitorado brasileiro no início do século XIX?
2. Por que, para José Murilo de Carvalho, o exercício do voto no século XIX era “uma ação estritamente relacionada com as lutas locais”?
3. Levando em consideração o exercício do voto no Brasil contemporâneo, quais semelhanças e diferenças você consegue observar em relação ao exercício desse direito político nos dias de hoje?

Habilidades da BNCC:

EM13CHS103 e
EM13CHS603.

Proposta de atividade 2

Duração estimada: 1 aula.

Você já ouviu falar de Marie Gouze (1748-1793)? Ela foi uma mulher do século XVIII, filiada ao agrupamento político dos girondinos, filha de um açougueiro do sul da França. Sob o pseudônimo de Olympe de Gouges, ela publicou textos sobre os mais diversos assuntos, incluindo manifestos contra a escravidão. Em 1791, no contexto da Revolução Francesa, Olympe apresentou a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, defendendo a igualdade entre homens e mulheres. Por sua oposição ao líder jacobino Robespierre, acabou sendo guilhotinada em 1793, condenada pelo crime de contrarrevolução denunciada como uma mulher “desnaturada”. Leia abaixo trechos da *Declaração* e responda às questões propostas.

Declaração dos direitos da mulher e da cidadã

Artigo 1º – A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

Artigo 2º – [...] Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão. [...]

Artigo 4º – A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo aquilo que pertence a outros, assim, o único limite ao exercício dos direitos naturais da mulher, isto é, a perpétua tirania do homem, deve ser reformado pelas leis da natureza e da razão. [...]

Artigo 6º – [...] Todas as cidadãs e cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo as suas capacidades e sem outra distinção a não ser suas virtudes e seus talentos. [...]

Artigo 10º – Ninguém deve ser molestado por suas opiniões [...]. A mulher tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio desde que as suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

Formulário para um contrato social entre homem e mulher

Nós, _____ e _____ movidos por nosso próprio desejo, unimo-nos por toda nossa vida e pela duração de nossas inclinações mútuas sob as seguintes condições: Pretendemos e queremos fazer nossa uma propriedade comum saudável, reservando o direito de dividi-la em favor de nossos filhos e daqueles por quem tenhamos um amor especial, mutuamente reconhecendo que nossos bens pertencem diretamente a nossos filhos [...] (legítimos ou não) [...] em caso de separação, a dividir nossa fortuna, igualmente, e de separar a porção que a lei designa para nossos filhos. Em caso de união perfeita, aquele que morrer primeiro deixa metade de sua propriedade em favor dos filhos [...].

GOUGES, Olympe de. *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. França, 1791. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-da-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

1. Identifique princípios iluministas presentes no texto.
2. Você se lembra da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, estudada por você no Ensino Fundamental? Pois bem, retorne ao texto original. Ele pode ser acessado no endereço eletrônico: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>> (acesso em: 23 nov. 2020).

Feito isso, responda:

- a) Como é tratado o casamento no final do documento? Quais princípios e reivindicações predominam no trecho?
- b) No contexto da independência das Treze Colônias, também estudado por vocês no Ensino Fundamental, mulheres lutaram por igualdade em relação aos homens. Em 1776, por exemplo, Abigail Adams, em carta a seu marido, que participava do Congresso Continental, escreveu o seguinte: “Lembre-se das mulheres, e seja mais generoso e favorável a elas que seus ancestrais. [...] Se cuidado e atenção especial não forem dedicados às mulheres, estamos determinadas a fomentar uma rebelião. Não nos consideraremos na obrigação de obedecer a quaisquer leis em que não tenhamos voz nem representação” (Adams, 1776) (disponível em: <<https://www.masshist.org/digitaladams/archive/doc?id=L17760331aa>>; acesso em: 23 nov. 2020). Comparando esse trecho com o texto de Olympe de Gouges, responda: Como os processos revolucionários mencionados nesta atividade nos permitem refletir sobre a luta por direitos e igualdade?

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101; EM13CHS102;
EM13CHS103; EM13CHS104;
EM13CHS106; EM13CHS501;
EM13CHS502; EM13CHS503;
EM13CHS606.

Proposta de atividade 3

Duração estimada: 2 aulas.

Atualmente, muitas pessoas têm se dedicado à discussão sobre meritocracia, *grosso modo*, um estado de coisas que tende a valorizar os feitos de um indivíduo de acordo com o seu esforço pessoal. Mas vale lembrar que essa lógica é histórica, o que, por sua vez, significa dizer que ela nem sempre existiu. Na chamada sociedade do Antigo Regime, estudada por você no Ensino Fundamental, essa ideia simplesmente não existia. A lógica era a do nascimento. Se alguém nascesse nobre, tinha mais poder do que aquele que não nascesse nessa condição. Na França do século XVII, marcada pelo reinado de Luís XIV, por exemplo, a nobreza tinha privilégios de foro jurídico, presença na Corte, precedências sociais e até o direito de usar certos tecidos e cores (leis suntuárias) proibidos a burgueses e ao restante do povo.

Um dos primeiros momentos na Europa em que o mérito se tornou algo a ser discutido foi no novo modelo de exército (*New Model Army*), agrupamento militar liderado pelo puritano Oliver Cromwell (1599-1658) contra as tropas absolutistas de Carlos I Stuart (1600-1649) no contexto das Revoluções Inglesas. O sucesso de um exército disciplinado com oficiais promovidos por mérito foi evidente: a Revolução Puritana foi consolidada, o rei foi decapitado e os ingleses conheceram uma inédita República. Havia uma relação entre um individualismo moderno e protestante, a ideia de ser um eleito de Deus, e a releitura de um providencialismo de origem medieval, no qual o eleito, desde que agindo de acordo com “a vontade de Deus”, alcançaria certos triunfos que os não crentes não conseguiriam ter. Por meio do discurso religioso, no período republicano inglês, a organização social baseada no valor individual, em vez de na posição social, começou a ganhar sentido.

O *New Model Army* (usualmente traduzido como “Exército de Novo Tipo”) era caracterizado pelo sentido do dever dos soldados, contratados mediante bons salários e com a ideia de que, para serem promovidos, bastava o mérito, e não seu estatuto social ou de nascimento. Os exércitos parlamentaristas, liderados por Cromwell, permitiam ampla mobilidade social e discussão de ideais políticos, com o objetivo unificado de defender a Inglaterra e servir a Deus.

Após a leitura do texto, responda às seguintes questões:

1. Explique como surgiu a ideia de meritocracia e pontue os contextos da época relacionados a ela.
2. Atualmente, a ideia de meritocracia é objeto de acalorados debates que tendem a dividir as discussões em duas vertentes. Faça uma pesquisa e explique quais são essas vertentes.
3. O estudo da história demonstra que vários grupos sociais foram inferiorizados, explorados e violentados ao longo de séculos, devido a suas características físicas, a suas escolhas religiosas ou ao seu *status* de nascimento, entre diversas outras possibilidades. Tais grupos tiveram negadas sua participação política e econômica, sua educação, suas próprias crenças e até mesmo a sua liberdade, em razão de preconceitos e/ou explorações. Nesse sentido, ao sofrer essas privações ao longo de séculos de história, grupos como os indígenas, as mulheres, os quilombolas, os negros, entre outros, não possuem, de antemão, igualdade de condições para disputar as mesmas vagas e oportunidades com outros grupos privilegiados por séculos. Em vários lugares do mundo, certas ações, como as cotas públicas e as reparações históricas, são vistas como tendo o potencial de equilibrar essa relação. De modo a aprofundar-se no assunto, cite uma dessas ações ocorridas no Brasil e pesquise quais foram os seus resultados.
4. Em grupos pequenos, de até quatro alunos, organizem uma discussão para debater as iniciativas que parecem mais proveitosas, baseando-se nos dados levantados na atividade anterior. Depois, elaborem outras propostas e iniciativas que visem promover a igualdade social e de direitos na cidade em que vocês vivem, como projetos de resgate e valorização da memória e projetos de educação social, entre uma infinidade de outras possibilidades.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS501; EM13CHS502;
EM13CHS503; EM13CHS504;
EM13CHS606.

► Área do saber em foco

Política e trabalho, como acabamos de ver, são categorias fundamentais na compreensão dos papéis que os diferentes sujeitos desempenham na sociedade. Como indica o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elas precisam ser trabalhadas a fundo com os estudantes do Ensino Médio, para que eles possam ampliar sua visão de mundo por meio de uma postura ética e autônoma, comprometida com valores como o respeito, a justiça e a igualdade. Nesse sentido, é fundamental que a conversa extrapole o campo disciplinar da História e estabeleça uma série de diálogos com as outras disciplinas alocadas na área.

Política e trabalho na interdisciplinaridade

Diversos pensadores se dedicaram a refletir sobre os conceitos de política e trabalho sob as diferentes dimensões da filosofia, da história, da geografia e da sociologia. Para esta última disciplina, as reflexões de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim a respeito da categoria de trabalho são basilares.

Influenciados pelas transformações econômicas, políticas e culturais advindas da Revolução Industrial, esses três pensadores desenvolveram importantes obras que se concentraram na análise da categoria de trabalho para pensar as estruturas da sociedade moderna e sua lógica capitalista.

Marx se debruçou sobre a categoria de trabalho entendendo-a como **valor**. No primeiro volume de sua obra *O capital* (1867), ele postulou que o valor deveria ser compreendido como a quantidade de trabalho social concentrado na produção de uma mercadoria, ou seja, como a relação imaterial por trás do aspecto quantitativo do ato material da troca de mercadorias.

Na sociedade capitalista, a força de trabalho seria o único bem que muitos indivíduos possuiriam, de modo que esta é vendida aos proprietários dos bens de produção e transformada em mercadoria. Sua sujeição às leis do mercado deixaria os trabalhadores e sua força sujeitos à ampla concorrência, processo do qual se beneficiam os proprietários com o pagamento de baixos salários. É desse relacionamento de exploração que surge o conceito de mais-valia, compreendido por Marx como a diferença entre o valor pago ao trabalhador e o valor final da mercadoria, diferença que permite o acúmulo de capital pelos proprietários dos bens de produção.

Crítico do modo de produção capitalista, Marx defendeu que a exploração era facilitada pela especialização do trabalho, essa divisão na qual cada um dos trabalhadores fica responsável por uma etapa da produção, um trabalho extremamente repetitivo e monótono. Ao concentrarem-se nessa única etapa, os trabalhadores perderiam o contato com o restante do processo produtivo, o que os levaria à alienação e os impediria de conhecer o restante da cadeia produtiva e o valor do que foi produzido. Todo esse processo, segundo Marx, facilitaria a exploração dos trabalhadores.

Assim, a sociedade seria dividida em duas classes: de um lado os capitalistas e, do outro, os trabalhadores. Para Marx, a luta entre essas classes é o motor da história e das relações sociais.

Weber, por sua vez, em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904-1905), compreendeu o trabalho como atividade fundamental da racionalidade capitalista. Ele analisou o impacto da Reforma Protestante sobre a concepção desse conceito, concentrando-se sobretudo no calvinismo e sustentando que é principalmente a partir deste que o trabalho passa a ser entendido como uma atividade positiva na sociedade moderna.

A ética calvinista teria descaracterizado o trabalho como prática pejorativa ao sustentar que a dedicação ao trabalho era um dever que elevava a glória de Deus e poderia levar à salvação do espírito, ao passo que o ócio e a preguiça eram práticas condenáveis. Assim, desde que seja desprendida da luxúria, a riqueza não é condenável pelo calvinismo,

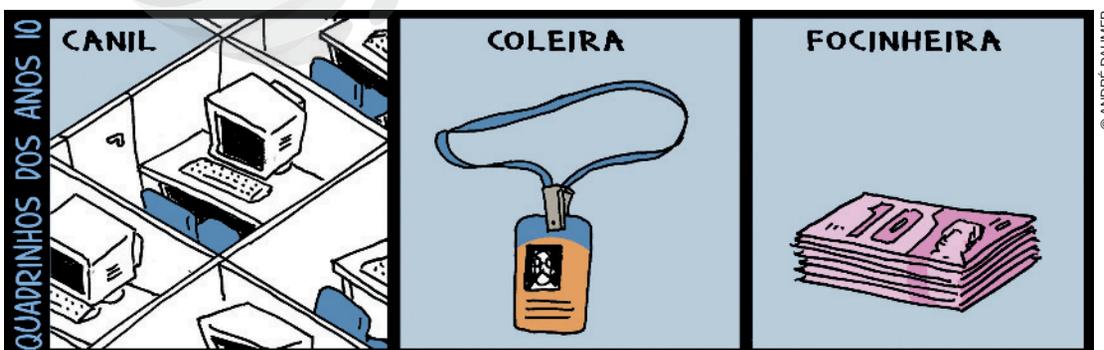
mas entendida como um sinal de trabalho árduo e sucesso, um sinal promissor de salvação. Desse modo, o trabalho passa a ser concebido como elemento fundamental para uma vida virtuosa, um fim para a vida em si.

Para Weber, essa positividade do trabalho defendida pela lógica protestante se espalhou pela sociedade. Ela liberou moralmente os indivíduos para a acumulação do capital e se encontra na mentalidade da sociedade moderna, constituindo a base que permitiu ao capitalismo se desenvolver enquanto sistema social.

Durkheim, por sua vez, considerou o trabalho como o meio pelo qual o indivíduo interage em sociedade, seja integrando-se socialmente, seja na dimensão corporativa. Ele considerou a divisão do trabalho como um elemento basilar da sociedade moderna, dedicando-se a analisar de que modo ela extrapolou as fábricas e influenciou a estruturação de redes de relações entre os indivíduos.

Para Durkheim, é a solidariedade que gera a coesão social, ou seja, que permite o funcionamento integrado dos diversos tecidos da sociedade. Adotando como marco dessa reflexão a Revolução Industrial, ele considerou que as sociedades pré-capitalistas se relacionavam de uma maneira diferente, por meio de uma engrenagem mais simples denominada por ele de solidariedade mecânica. Como nessas sociedades a divisão do trabalho é menor e os trabalhadores possuem completo conhecimento dos processos produtivos, o grau de compromisso entre eles é mais simples, ou seja, eles são menos interdependentes na medida em que cada um domina não apenas uma parte, mas o processo produtivo como um todo. Trata-se de sociedades mais homogêneas, nas quais os conhecimentos são transmitidos por meio das tradições.

Já nas sociedades capitalistas essa interação social é mais complexa. A grande especialização do trabalho levou a diferenciações sociais e tornou os trabalhadores interdependentes, já que nenhum deles conhece o processo produtivo como um todo. São, assim, sociedades marcadas pela solidariedade orgânica, pois funcionam como um organismo que depende de um conjunto de órgãos para funcionar adequadamente.



A tirinha de André Dahmer, de 2013, é bastante crítica sobre as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo. Sabemos, porém, que os trabalhadores não estão submetidos às mesmas rotinas de trabalho e das organizações. Pense sobre essa variedade e no papel desempenhado pelo dinheiro no mundo de hoje. Como ele nos diferencia?

Assim, segundo Durkheim, a especialização do trabalho produz solidariedade e pode levar à coesão e harmonia social, mas para isso é necessária uma ordem social por meio da qual seja possível garantir justiça aos diferentes membros da sociedade orgânica. Nesse processo, as instituições sociais, como a escola, a família e o trabalho, desempenham papel fundamental, pois são os locais onde a solidariedade é promovida.

Esses três pensadores, considerados por muitos os pais da sociologia, têm importância fundamental para a compreensão das relações entre sujeito e trabalho e a rede de relações sociais que se formou entre estes na sociedade capitalista. Muitos estudiosos, como David Harvey e o sociólogo brasileiro Ricardo Antunes (1953-), dialogam com eles para compreender o lugar que o trabalho ocupa e sua concepção na sociedade contemporânea, procurando assinalar de que modo fenômenos como a globalização do mercado e as inovações tecnológicas, entre outros, redimensionaram essa categoria.

O trabalho na contemporaneidade

Em sua obra *Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (2006), Antunes analisa a importância da categoria trabalho na sociedade contemporânea, buscando compreender se haveria uma diminuição do operariado fabril nela e se as consequências da diminuição da classe trabalhadora indicariam uma descentralização do trabalho como categoria de organização social.

Dialogando com autores como o filósofo francês André Gorz (1923-2007) e com o próprio Harvey, Antunes defende que as metamorfoses do mundo do trabalho compreendem a mescla do fordismo e do taylorismo – considerados antes os únicos processos produtivos – a novos modos de organização, como o neofordismo, o neotaylorismo, ou até mesmo a sua substituição pelo toyotismo. Além disso, Antunes afirma que a rigidez do fordismo passou a ser confrontada diretamente a partir da década de 1970 pela acumulação flexível, um processo de acumulação de capital impulsionado pela compressão espaço-temporal e apoiado na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho em escala global, assim como dos produtos e dos padrões de consumo. Mesclado a esse processo, o toyotismo teria interiorizado e reificado a alienação do trabalho e o estranhamento em relação à mercadoria produzida, pois transformou os trabalhadores em “colaboradores”, minando a subjetividade operária ao transformá-la em uma parte da empresa, compreendida como uma objetividade maior. Como colaboradores, os operários passam a ser entendidos como responsáveis pela qualidade e pelo sistema de metas da empresa, o que permitiu a extinção da figura do contramestre, tornando o operário inspetor de si mesmo.

Nesse processo, as organizações sindicais perderam força e sua combatividade foi substituída por um “sindicalismo de empresa”, característico do sindicalismo japonês da era toyotista e voltado aos interesses do capital, não aos dos trabalhadores. Assim, para Antunes, não é possível falar da eliminação do trabalho, mas sim de sua flexibilização e corrosão, no sentido de que a perda de direitos dos operários serve aos interesses do capital. Desse modo, a precarização do trabalho, uma característica que perpassa a atualidade e pode ser observada em escala global, seria maior naqueles lugares em que as lutas sociais e sindicais são menos ousadas.

Nesse sentido, para Antunes, no século XXI seria necessário pensar novas formas de representação da classe trabalhadora, visto que esta não desapareceu, mas se heterogeneizou e aumentou, devido à industrialização da agricultura e dos serviços, processos que ocorreriam quando um segmento atinge um processo de produção igual ao das grandes indústrias e o trabalho é subsumido ao capital.

Manuel Castells (1942-) também se debruçou sobre as transformações no mundo do trabalho, analisando essa categoria sob a ótica da sociedade da informação. Esse novo paradigma social compreende que a internet e a evolução dos meios de comunicação lançaram as bases para uma nova organização social, na qual a tecnologia da informação está intrinsecamente relacionada com a economia e a sociedade.

Nesse novo paradigma, a informação assume o papel de matéria-prima, pois é ao redor de sua obtenção e de seu gerenciamento que se desenvolvem as novas tecnologias. Estas, por sua vez, encontram-se integradas a todas as atividades humanas, fazem parte do nosso dia a dia e convergem cada vez mais entre si, no sentido de que as telecomunicações, os computadores, a microeletrônica e até mesmo a biologia se interligam para alcançar melhor captação e tratamento de dados.

As novas tecnologias permitiram também o predomínio da lógica em rede, a qual era característica das relações complexas, mas que hoje em dia é capaz de ser implantada em qualquer tipo de processo. A sociedade também seria caracterizada por uma maior flexibilidade, advinda da lógica derivada dos processos tecnológicos, caracterizados por um alto grau de reorganização e reconfiguração.

Quanto ao impacto desse novo paradigma no mundo trabalho,

[...] a nova tecnologia da informação está redefinindo os processos de trabalho e os trabalhadores e, portanto, o emprego e a estrutura ocupacional. Embora um número substancial de empregos esteja melhorando de nível em relação a qualificações e, às vezes, a salário e condições de trabalho nos setores mais dinâmicos, muitos empregos estão sendo eliminados gradualmente pela automatização da indústria e de serviços. São, geralmente, trabalhos não especializados o suficiente para escapar da automação, mas são suficientemente caros para valer o investimento em tecnologia para substituí-los. Qualificações educacionais cada vez maiores, gerais ou especializadas, exigidas nos cargos requalificados da estrutura ocupacional segregam ainda mais a força de trabalho com base na educação que, por si só, é um sistema altamente segregado, porque *grosso modo* corresponde institucionalmente a uma estrutura residencial segregada. A mão de obra desvalorizada, em particular nos cargos iniciais de uma nova geração de trabalhadores formada por mulheres, minorias étnicas, imigrantes e jovens, está concentrada em atividades de baixa qualificação e mal pagas, bem como no trabalho temporário e/ou serviços diversos. A divisão resultante dos padrões de trabalho e a polarização da mão de obra não são necessariamente consequências do progresso tecnológico ou de tendências evolucionárias inexoráveis (por exemplo, o desenvolvimento da “sociedade pós-industrial” ou da “economia de serviços”). É determinada socialmente e projetada administrativamente no processo da reestruturação capitalista que ocorre em nível de chão de fábrica, dentro da estrutura e com a ajuda do processo de transformação tecnológica, principal aspecto do paradigma informacional. Nessas condições, o trabalho, o emprego e as profissões são transformados, e o próprio conceito de trabalho e jornada de trabalho poderão passar por mudanças definitivas.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer; atualização para a 6. ed. Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 315.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), por sua vez, defende que o trabalho não ocupa mais lugar central na sociedade contemporânea, pois não pode mais oferecer um eixo seguro por meio do qual os indivíduos possam se autodefinir, fixar suas identidades e elaborar seus projetos de vida (Bauman, 2001).

Para esse pensador, o trabalho também perdeu o seu valor intrínseco, deixando de ser compreendido como motor da ação humana para o desenvolvimento pessoal e aquisição de conhecimentos, na medida em que passou a ser apenas um instrumento para o consumo. Nesse sentido, o que determina o fluxo do capital e seus deslocamentos é a presença de consumidores, ao passo que a presença da força de trabalho assumiria, na melhor das hipóteses, papel secundário.

A Modernidade líquida e sua característica imediatista teriam levado também à mudança de caráter do trabalho. Segundo Bauman, essa categoria não é mais entendida na contemporaneidade como elemento coletivo e capaz de transformar a sociedade, mas uma atividade pontual e individual, necessária para alcançar os objetivos de curto prazo traçados pelos indivíduos. O sentimento de realizar um trabalho que colabore para o benefício comum seria um privilégio reivindicado por poucas pessoas na atualidade.

Raramente se espera que o trabalho “enobreça” os que o fazem, fazendo deles “seres humanos melhores”, e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto as necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 161.

Assim, o sentido político do trabalho também é modificado, pois deixa de ser entendido como um elemento de definição de classe e passa a fazer parte da dimensão individual de cada um, reforçando o individualismo da sociedade contemporânea e seu desapego pelo coletivo.

Desse modo, podemos observar que as profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho apontam para novas maneiras de se entender a política na sociedade contemporânea. É preciso repensar o modo pelo qual os indivíduos e grupos se relacionam entre si e com os mecanismos de organização e administração social, um exercício que, devido à globalização e ao avanço das tecnologias de comunicação, deve ser realizado tanto em escala local quanto global.

Política e transformação social

Para analisar as grandes transformações do mundo atual, a geopolítica fornece contribuições fundamentais, pois oferece instrumentos conceituais que possibilitam relacionar o poder e o território à análise dos conflitos entre grupos, países e blocos transnacionais. Para o cientista político Heriberto Cairo (1958-), seria necessário superar a concepção tradicional desse campo de estudos por meio da adoção da geopolítica crítica, a qual vem ganhando espaço desde o final da década de 1990 ao defender uma reconceitualização da “geopolítica como discurso que contribui para a construção cultural do mapa geopolítico global” (Cairo, 2008).

De acordo com Cairo, a principal proposta trazida pela geopolítica crítica é a de expandir as reflexões espaciais sobre as relações de poder para além das existentes entre os Estados, como ocorre na geopolítica tradicional, que se limita ao estatal e ao político. Nesse sentido, trata-se de incluir nos estudos os fluxos marginais, ou seja, os modos pelos quais os movimentos sociais, as organizações populares e os outros grupos que resistem à geopolítica estatal pensam o espaço e se apropriam dele em suas práticas cotidianas:

Nesse sentido, o discurso geopolítico se fundamentaria na relação dialética entre as “representações do espaço” e as “práticas espaciais”, como afirmava Lefebvre (1974). As práticas espaciais se referem a lugares específicos e a conjuntos espaciais inter-relacionados e organizados para a produção econômica e a reprodução social em uma dada formação social. As representações do espaço implicam signos, códigos e “entendimentos” que são necessários para fazer inteligíveis as práticas espaciais.

[...] Em suma, os discursos geopolíticos são inseparáveis das (e estão constituídos pelas) representações e práticas geopolíticas. Destas últimas derivam seu poder, ao mesmo tempo que condicionam sua inteligibilidade.

CAIRO, Heriberto. A América Latina no século XXI: geopolítica crítica dos Estados e os movimentos sociais, do conhecimento e da representação. In: *Caderno CRH*, v. 21, n. 53, 2008. p. 203.

A geopolítica crítica permite jogar luz, por exemplo, sobre como os movimentos ambientalistas desafiam o conceito de soberania dos Estados ao defender que o

meio ambiente, pertencente a um território determinado, é responsabilidade da humanidade como um todo. Ao pensar nessas questões contemporâneas é fundamental lembrar, como o fez Marilena Chaui (2000), que a política é inseparável de seu tempo, de modo que ela é inventada para responder aos diferentes problemas e conflitos que possam existir em uma sociedade.

De modo a se aprofundar em como a categoria de política é compreendida atualmente, Chaui salienta que uma das características de nossa organização social é a ampliação das funções do Estado, o qual passou a assumir responsabilidades que antes do século XX eram pertencentes aos indivíduos, como o estabelecimento de uma renda mínima ou de uma aposentadoria. Um dos efeitos dessa ampliação é o uso generalizado da palavra *política*, que passou a designar diferentes modos de direção dos grupos sociais que compreendam organização, administração e poder.

Junto a essa utilização generalizada, a política possuiria três concepções diferentes: 1) a de governo, que dirige e administra o poder público na forma do Estado; 2) a de atividade realizada por especialistas, os administradores e os políticos, sendo, por isso, algo distante da sociedade em geral; 3) a conotação pejorativa de um mal necessário para a sociedade, permeado por condutas duvidosas e interesses particulares que muitas vezes são contrários à sociedade e alcançados por meios ilícitos.

Para essa filósofa, tais entendimentos produzem uma concepção paradoxal a respeito da política, pois a invenção desta pelos gregos ocorreu com o objetivo de que os conflitos pudessem ser negociados sem o uso da força, de modo que ela não poderia ser compreendida como maléfica. Além disso, trata-se do meio pelo qual as coletividades deliberam e tomam decisões que afetam todos os membros de um grupo social, razão pela qual ela não pode ser vista como algo que não nos diz respeito, do qual nos afastamos.

Nesse sentido, a característica paradoxal da política é aprofundada quando nos damos conta de que, para acabar com os seus traços desumanos, violentos e abusivos, é necessário que lutemos e nos posicionemos politicamente, pois clamamos por mudanças nas formas e no conteúdo do poder.

As pessoas que, desgostosas e decepcionadas, não querem ouvir falar em política, recusam-se a participar de atividades sociais que possam ter finalidade ou cunho políticos, afastam-se de tudo quanto lembre atividades políticas, mesmo tais pessoas, com seu isolamento e sua recusa, estão fazendo política, pois estão deixando que as coisas fiquem como estão e, portanto, que a política existente continue tal qual é. A apatia social é, pois, uma forma passiva de fazer política.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003. p. 479.

Análises como as desenvolvidas pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro (1980-), por exemplo, demonstram de que modo a luta pelos direitos das minorias, especialmente das mulheres negras, está vinculada ao reconhecimento do conceito de “lugar de fala”, configurando-se como trabalhos que combatem características violentas e abusivas do regime político vigente, como o racismo, ao desestabilizar as suas formas de poder. Trata-se, assim, do método apontado por Chauí para o combate aos traços desumanos da política.

No livro *O que é lugar de fala?* (2017), Djamila Ribeiro explica que esse conceito salienta a existência de grupos, como os negros e os indígenas, que são considerados os “outros” na sociedade, ou seja, aqueles que não são a norma. A voz desses “outros” é desautorizada pelo regime discursivo vigente, que legitima a fala do homem branco e heterossexual, impedindo que “outros”, que fogem a esse padrão normativo, gozem dos mesmos direitos de voz e de existência.

Assim, não se trata um lugar determinado por experiências individuais, mas de um lugar social, uma localização dentro da estrutura hierárquica de poder, onde indivíduos que pertencem a determinados grupos partilham entre si experiências e condições sociais similares que lhes permitem, ou não, acessar os lugares de cidadania. Nesse sentido, a ideia de lugar de fala permite-nos observar como o lugar social ocupado por um grupo restringe o seu acesso a oportunidades. No caso do grupo social negro, por exemplo, trata-se de compreender não só que os indivíduos que o compõem compartilham experiências entre si, mas de entender de que modo essas experiências são permeadas pelo discurso dominante, que impede que esses indivíduos existam e tenham voz em determinados espaços.

IVAN SAMPAIO/FUTURA PRESS



Os protestos antirracistas desencadeados nos Estados Unidos após a morte de George Floyd, em 2020, foram incorporados por integrantes e simpatizantes do movimento negro no Brasil com o nome “Vidas Negras Importam”. Na foto, manifestação antirracista realizada no Rio de Janeiro (RJ) em junho de 2020. Os movimentos negros têm uma história profunda, que pode ser retrçada até, pelo menos, o abolicionismo. Mas na sua face atual, eles se ligam à redemocratização. Qual é a importância do movimento antirracista na sociedade brasileira? Ele é entendido como um movimento legítimo?

Para Ribeiro, ao especificar uma localização social, o lugar de fala permite jogar luz sobre as experiências que as pessoas compartilham em grupo, sem reduzir o debate a vivências individuais. Nesse sentido, é possível compreender que uma pessoa negra pode afirmar nunca haver sofrido racismo, mas entender que essa não é a experiência compartilhada pelo seu grupo social. Da mesma maneira, devido à sua localização social, essa pessoa pode nunca ter sofrido racismo, o que não quer dizer que ela não tenha sido privada de oportunidades e direitos.

Desse modo, não se trata de negar a experiência individual, mas de jogar luz sobre o lugar social e seu relacionamento com a matriz de dominação. É assim que podemos entender que, por mais que um sujeito negro afirme nunca haver sentido racismo, ele não deixa de ser submetido à opressão racista devido ao lugar que ele ocupa na hierarquia do poder. Do mesmo modo, por mais que a opressão seja denunciada por pessoas conscientes que ocupem os grupos privilegiados, elas não deixarão de se beneficiar estruturalmente dessa opressão.

Assim, é necessário que aqueles que sempre foram autorizados a falar ouçam as vozes silenciadas, um processo desconfortável devido à vergonha, ansiedade e culpa que pode causar. No entanto, trata-se de uma ação extremamente necessária, pois os conflitos que são trazidos pela narrativa do “outro” instigam a mudança. Desse modo, classificar as lutas pela igualdade de gênero ou contra o racismo como reclamações superficiais ou “mimimi” seria uma tentativa de deslegitimá-las, considerando-as inapropriadas ou agressivas por confrontarem o poder.

Prática interdisciplinar: discussões sobre política e poder

A seguir você encontrará textos de dois autores que debatem a importância da comunicação e dos discursos como forma de transformação política e social. Leia-os atentamente para refletir a respeito dos mecanismos de mudança social, assim como das formas e conteúdos do poder.

TEXTO 1

As relações de poder são essenciais em todas as sociedades e através da História. São, aliás, as relações essenciais em nossas sociedades, porque quem tem poder constrói as instituições em função de seus interesses e valores. As instituições que vivemos são, cada vez mais, simples expressões destas relações de poder.

Mas como se forma o poder? Ele está fundamentalmente em nossas mentes: não fora, mas dentro de nós. Claro que há, também, a violência e a intimidação, para o caso de nos atrevermos a pensar diferente – mas a História demonstra que um poder que se apoia apenas na violência é sempre débil. Para superá-lo, é preciso passar por muito sofrimento. Mas, em última instância, a dominação das mentes é muito mais eficaz que a tortura.

Por isso, a batalha do poder está em nossas mentes, na forma que pensamos. Ela determina o que fazemos. E as mentes são redes: redes neuronais, que formam suas visões de mundo, suas concepções, em relação com outras pessoas, outras mentes, outras redes de neurônios e com as redes de nosso entorno social e natural.

Tudo isso é o processo de comunicação. Ela é simplesmente a conexão entre distintas redes neuronais. O entorno comunicativo e o que se passa nele é, portanto, o elemento fundamental através do qual nossas mentes funcionam e, portanto, formam-se as relações de poder.

Onde quer que haja poder, haverá resistência a ele.

E o controle da comunicação foi sempre a forma fundamental de exercício do poder.

Felizmente há sempre, nas sociedades, não apenas poder, mas, também, contrapoder. Se existe uma lei social geral certamente válida, é que sustenta: onde quer que haja dominação, haverá resistência a ela. Em consequência, ao longo do tempo e também aqui, hoje, o que aparece como “normal”, “natural”, “estabelecido”, “acordado” são simplesmente os resultados dos compromissos de luta e negociação que se dão entre distintos interesses e valores na sociedade. Quem ganha, vai ampliando seu poder nas instituições. Quem contesta

o poder e apresenta ideias novas, se tem poder suficiente, vai mudando estas instituições. Esta é a História, continuamente. O vai e vem entre o velho e o novo; entre os interesses que já estão cristalizados, burocratizados nas instituições e os interesses e valores de quem quer propor uma nova maneira de ser e viver.

É por isso que o controle da informação e da comunicação foi sempre a forma fundamental de exercício do poder. O controle dos governos, das grandes empresas midiáticas – esta é a forma essencial. E por isso a política transformou-se, hoje, em algo midiático. O que não existe nos meios, não chega aos cidadãos – e, portanto, não existe. Aliás, o mais importante da política mediática não é tanto o que dizem os meios, mas o que eles ocultam: a ausência de mensagens, opiniões e alternativas.

Na medida em que há uma mudança organizativa e tecnológica no entorno da comunicação, mudam também os processos de comunicação, e como consequência as relações de poder. Qual a mudança fundamental que temos observado nos últimos anos? É a passagem de um sistema totalmente dominado pela comunicação de massas, e centrado nos meios de comunicação de massas, para um sistema que chamo de autocomunicação de massas, através da internet.

Por autocomunicação de massas podemos entender a capacidade de cada pessoa para emitir suas mensagens, selecionar as que quer receber e organizar suas próprias redes – nas quais os conteúdos, as formas e os participantes são definidos de forma autônoma. É claro que isso acontece em um cenário dominado por grandes empresas de comunicação e pelas empresas de internet. Porém, dentro desse espaço existem possibilidades infinitamente maiores que havia no espaço tradicional dos meios de comunicação de massa. Pode-se organizar redes horizontais de comunicação interativa, que chegam à sociedade através de pessoas, interesses, valores e grupos sociais não representados pelos sistemas corporativos de poder. Em consequência, ampliou-se extraordinariamente o espaço para a comunicação conflitiva, e, portanto o espaço de autorrepresentação das pessoas na sociedade.

Durante anos, minhas observações dos movimentos sociais mostram que essa autonomia comunicativa tem sido aproveitada, para organizar e ampliar a mobilização. Desde março de 2004, na Espanha, existe um movimento espontâneo, através de mobilizações, provocadas pelas mentiras do governo naquele momento. Tudo o que se passou nos últimos anos e as revoluções árabes, toda essa experiência mostra que o processo muda a partir do momento em que é produzida alguma indignação por algum ato que já não se pode suportar. A partir dessa indignação organiza-se um debate. Desse momento em diante, as iniciativas de rede, do ciberespaço, passam ao espaço urbano, e se organiza uma interação entre o espaço urbano e o da rede virtual. Ela organiza, mobiliza, gera uma dinâmica que modifica instantaneamente as relações de poder na sociedade, e começa a influenciar o mais importante: as mentalidades das pessoas.

As pessoas percebem que não estão sozinhas e se tornam mais fortes. O sistema passivo de comunicação e democracia consiste em isolar as pessoas e agregá-las em função dos que controlam o poder.

De repente, as pessoas percebem que não estão sozinhas. O que sentem, o que pensam, outros também sentem e pensam. E quando não estão sozinhas, as pessoas são mais fortes. Porque todo o conjunto do sistema passivo de comunicação e de democracia consiste em isolar essas pessoas e agregá-las em função dos

que controlam os sistemas de poder nas instituições. A separação e agregação segundo o que já está estabelecido fazem com que só se possa pensar através dos sistemas predeterminados pelos interesses que dominam as instituições. A partir do momento em que surge uma dinâmica espontânea de organização em rede, na internet, nas ruas e nas relações interpessoais – a partir daí, a dinâmica muda. Quando as pessoas já não estão sozinhas, quando sabem que estão juntas, produz-se a mudança mais importante nas mentes. Perde-se o medo de dizer e de fazer. Porque o medo é a emoção primordial do ser humano, porque todos somos descendentes de covardes, pois se os valentes não corressem o suficiente, eram pegos pelas feras.

Portanto, toda a sociedade está baseada na capacidade de instigar o medo nas pessoas, e na capacidade das pessoas de superar esse medo. Essa superação só pode ser feita em grupos, nunca individualmente. É da superação do medo, através da reunião de indivíduos em grupos – mas sem deixar a sua individualidade – que começam a surgir críticas, alternativas e debates sobre que outras formas de vida são possíveis.

[...]

CASTELLS, Manuel. Discurso sobre comunicação, poder e democracia. Barcelona: Praça Catalunha, 26 maio 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/manuel-castells-propoe-outra-democracia/>>. Acesso em: 5 out. 2020.

TEXTO 2

[...]

A interrupção no regime de autoridade que as múltiplas vozes tentam promover faz com que essas vozes sejam combatidas de modo a manter esse regime. Existe a tentativa de dizer “voltem para seus lugares”, posto que o grupo localizado no poder acredita não ter lugar.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para

parafrapear Walter Benjamin, em *Teses sobre o conceito de história*. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas.

Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas de narrativas, pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram aí um lugar de existir. Seja na criação de páginas, *sites*, canais de vídeos, *blogs*. Existe nesse espaço uma disputa de narrativa, mas ainda aquém do ideal por conta das barreiras institucionais que impedem o acesso de vozes dissonantes. Como expressar-se não é um direito garantido a todos e todas, ainda há a necessidade de democratização das mídias e rompimento de um monopólio, a discussão sobre liberdade de expressão também não pode ser pautada unicamente no direito – não absoluto – de expressar opiniões. Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto. O grupo que sempre teve o poder, numa inversão lógica e falsa simétrica causada pelo medo de não ser único, incomoda-se com os levantes de vozes. Entretanto, mesmo com essas rachaduras, torna-se essencial o prosseguimento do debate estrutural, uma vez que uma coisa não anula a outra, definitivamente.

Numa palestra performance, que realizou em 2016, no Brasil, chamada Descolonizando o conhecimento, Grada Kilomba descreve de forma simples e brilhante a importância de se romper hierarquias instituídas pelo discurso autorizado. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal.

Por favor, deixem-me lembrar-lhes o que significa o termo *epistemologia*. O termo é composto pela palavra grega *episteme* que significa conhecimento, e *logos* que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento, que determina:

1) (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro.

2) (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido.

3) (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos.

É comum ouvirmos o quão interessante nosso trabalho é, mas também ouvimos o quão específico ele é:

“Isso não é nada objetivo!”, “Você tem que ser neutra...”, “Se você quiser se tornar uma acadêmica, não pode ser pessoal”. “A ciência é universal, não subjetiva”. “Seu problema é que você superinterpreta a realidade, você deve se achar a rainha da interpretação!”

Tais comentários ilustram uma hierarquia colonial, pela qual pessoas Negras e racializadas são demarcadas. Assim que começamos a falar e a proferir conhecimento, nossas vozes são silenciadas por tais comentários, que, na verdade, funcionam como máscaras metafóricas. Tais observações posicionam nossos discursos de volta para as margens como conhecimento “desviado” e desviante enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma.

Quando eles falam, é científico, quando nós falamos, não é científico. Universal / específico; Objetivo / subjetivo; Neutro / pessoal; Racional / emocional; Imparcial / parcial;

Eles têm fatos, nós temos opiniões, eles têm conhecimento; nós, experiências.

Nós não estamos lidando aqui com uma “coexistência pacífica de palavras”, mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar.

Podemos ver com essa citação de Kilomba como há similaridades nas reflexões trazidas pelas principais autoras aqui pensadas. Todas refutam a neutralidade epistemológica, a necessidade do reconhecimento de outros saberes e a importância de entendê-los como localizados e a importância de se romper com um postulado de silêncio. Tanto Lélia Gonzalez, como Linda Alcoff, Spivak, entre outras, pensam a necessidade de romper com a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e a retificá-las. Pensar lugares de fala para essas pensadoras seria desestabilizar e criar fissuras e tensionamentos a fim de fazer emergir não somente contra discursos, posto que ser contra, ainda é ser contra a alguma coisa. Ser contra hegemônica, ainda é ter como norte aquilo que me impõe. Sim, esses discursos trazidos por essas autoras são contra hegemônicos no sentido de que visam desestabilizar a norma, mas igualmente são discursos potentes e construídos a partir de outros referenciais e geografias; visam pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante.

Não há aqui a imposição de uma epistemologia de verdade, mas um chamado à reflexão. As obras apresentadas pelas diversas autoras desvelam as opressões sofridas por diferentes grupos conforme elas continuam a agir de modo a restringir direitos. Não é um dever ser, mas há aí um desvelamento dos processos históricos que colocam determinados grupos em posições subalternas.

Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta.

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. Não à toa, iniciamos esse livro com uma citação de Lélia Gonzalez: “o lixo vai falar, e numa boa”.

Refletindo

Em seu texto, Castells caracteriza as instituições como expressões das relações de poder, o qual seria produzido principalmente pelo nosso entorno comunicativo. Para ele, a violência e a intimidação são os alicerces débeis do poder, já que este se fundamentaria principalmente no domínio das mentes, exercendo sua influência sobre a forma como pensamos, nos relacionamos com as pessoas e formamos nossa visão de mundo.

O desenvolvimento dessa influência se daria por meio dos processos de comunicação, os quais conectam as nossas mentes e dão lugar às relações de poder. Nesse sentido, o controle da comunicação estaria, para Castells, intrinsecamente relacionado ao exercício do poder.

Posição semelhante é observada no texto de Djamila Ribeiro, que apresenta um trecho da psicóloga portuguesa Grada Kilomba para debater de que modo as falas de pessoas negras e racializadas são desautorizadas em meios como o acadêmico, onde argumentos científicos como a falta de neutralidade e o envolvimento emocional são utilizados para deslegitimar o conhecimento produzido por eles.

Trata-se de um processo que tem como resultado o silenciamento de certos saberes e a manutenção de uma epistemologia dominante, que atua oprimindo outras visões de mundo e outros modos de existência, atuando sobre a produção das identidades e subjetividades. Exerce, assim, o tipo de controle comunicativo que é salientado por Castells como fundamental à (re)produção do poder.

De modo a aprofundar-se no funcionamento desse processo, o sociólogo ressalta ainda a existência das resistências, dos contrapoderes sociais que estão presentes

em todo espaço de dominação e são responsáveis pelas lutas e negociações que levam à mudança das instituições e dos modos de viver. Para Ribeiro, no entanto, não basta pensar em contradiscursos, visto que esses ainda teriam como norte aquilo a que se opõem. Citando autoras como Lélia Gonzalez e Linda Alcoff, Djamila Ribeiro afirma que os discursos destas pensadoras têm o potencial não só de ser contra-hegemônicos, mas de possibilitar outros modos de existência que não sejam impostos pelo regime dominante.

É pensando nessas outras possibilidades de existência que ela salienta a importância de se refletir a respeito do lugar de fala como uma possibilidade de dar voz aos grupos oprimidos. Esse conceito nos permite entender que as pessoas negras vão experienciar o racismo por meio do lugar do oprimido, enquanto as pessoas brancas vão experienciá-lo a partir do lugar dos beneficiados. Pode-se, assim, dar voz a todos os grupos sociais, mas mantendo as suas características e experiências em comum, como salientou Castells ao afirmar que “é da superação do medo, através da reunião de indivíduos em grupos – mas sem deixar a sua individualidade – que começam a surgir críticas, alternativas e debates sobre que outras formas de vida são possíveis”.

É importante também salientar que é graças ao processo denominado por esse sociólogo de autocomunicação de massas, que ampliaram-se infinitamente as possibilidades para a comunicação conflitiva e de autorrepresentação social, que podemos entrar em contato direto com o pensamento de Djamila Ribeiro, popularizado por meio de seu ativismo na internet e representante dessas redes horizontais de comunicação interativa, que comunicam valores e interesses que desestabilizam os sistemas de poder.

VIVÊNCIA TEÓRICA: IMAGEM

George Floyd e a onda de protestos antirracistas

Na imagem ao lado vemos policiais se ajoelhando em homenagem a George Floyd, um gesto que foi repetido algumas vezes ao longo do período de protestos. Com base nessa imagem e no conteúdo abordado neste capítulo, reflita a respeito do racismo pensando no lugar de fala dos manifestantes, dos policiais e do seu próprio.

Em 2020, o assassinato do afro-americano George Floyd por policiais estadunidenses gerou uma onda de protestos que varreram os Estados Unidos e alcançaram diversos países do mundo como Inglaterra, França, Paquistão e África do Sul. A rápida adesão demonstrou que, apesar de separados por continentes e de possuir línguas e culturas variadas, grupos negros de diferentes lugares do mundo se reconheciam partilhando as mesmas experiências de opressão e violência. Na foto, policiais da cidade de Filadélfia se ajoelham durante ato antirracista em junho de 2020.



MATT ROURKE/AP PHOTO/GLOW IMAGES

» Trabalhando com os TCT

Neste capítulo, trabalharemos as macroáreas temáticas de **Economia e Cidadania e civismo**, intrinsecamente relacionadas às categorias de trabalho e política. Assim, nas próximas páginas você encontrará uma série de atividades com sugestões para trabalhar os TCT de Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal, Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e o Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso.

Essas atividades enfatizam a aprendizagem baseada em projetos e almejam incentivar o trabalho em grupo, assim como o reconhecimento da importância da ação individual e coletiva responsável para a transformação da sociedade.

Trabalho

Duração estimada: 2 a 3 aulas.

De modo a abordar com os estudantes do Ensino Médio o TCT de **Trabalho**, propomos ao professor o desenvolvimento de atividades voltadas ao empreendedorismo social. Trata-se de um processo que visa implementar negócios novos ou mudanças em empresas já existentes para atender a um problema social, alcançando lucro e solucionando problemas ambientais, de moradia ou distribuição de renda, entre uma diversidade de outras possibilidades.

Para começar, realize com os estudantes um debate a respeito do que eles compreendem por trabalho, incentivando-os a opinar se relacionam esse conceito à ideia de prazer ou desprazer, assim como à função social dos diversos tipos de trabalho.

Explique que, ao longo da história, as atividades econômicas, sociais, culturais e políticas das sociedades foram realizadas por diferentes grupos e por meio de diferentes regimes (assalariado, servidão, escravização), transformando-se ao longo do tempo. Para desenvolver esse assunto, você pode trabalhar com diversas temáticas, como a sociedade feudal e sua divisão em castas; o papel dos escravizados na sociedade açucareira; a Revolução Industrial e o trabalho fabril; o papel de espartanos, periecos e hilotas na sociedade espartana, entre outros.

A seguir, conduza um debate questionando os estudantes a respeito das atividades econômicas, sociais e culturais que são características de nossa sociedade, de modo a pensar por quem elas são executadas, assim como os tipos de trabalho e de trabalhadores envolvidos. Apoie-se nos estudos de Ricardo Antunes, Zygmunt Bauman e Manuel Castells para abordar o modo como compreendemos o trabalho na atualidade.

Nesse sentido, peça aos estudantes a produção de um pequeno texto individual, no qual eles descrevam a profissão que pretendem seguir, o porquê dessa escolha,

e tracem um plano de formação para alcançá-la. Outro aspecto fundamental é que o texto aborde o papel da tecnologia da informação nessa profissão, seja por meio de uma análise histórica que enfoque a transformação desta, seja por meio de estudo do inter-relacionamento entre elas.

Depois que os textos forem entregues, conduza um debate que enfoque a dimensão geográfica local, levantando com os estudantes as necessidades sociais de sua comunidade e os modos pelos quais essas necessidades poderiam ser supridas.

A partir dos resultados obtidos, divida a classe em grupos, designando para cada um deles um dos problemas sociais levantados anteriormente. Os grupos deverão criar um projeto de empreendedorismo social, elaborando o plano de um negócio que vise, além do lucro, ao melhoramento da qualidade de vida da comunidade.

Para finalizar, organize na escola uma feira de empreendedorismo, na qual os grupos devem apresentar suas ideias para pais, alunos, professores e comunidade local.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS404.

Educação Financeira

Duração estimada: 3 aulas.

A **Educação Financeira** permite que conscientizemos os estudantes a respeito do universo do dinheiro e os preparemos para a gestão econômica pessoal que lhes possibilite alcançar uma vida equilibrada e com liberdade de escolhas. Estreitamente relacionado com o mundo do trabalho, esse conteúdo tem a capacidade de auxiliar o estudante não só a planejar de modo sólido o seu futuro, mas também de permitir que este atue transformando a sociedade por meio de sua participação política pela defesa e implantação das práticas financeiras que lhe parecerem mais acertadas.

Sendo assim, propomos o desenvolvimento de uma atividade que envolva um debate histórico a respeito das estratégias e meios utilizados no processo de troca de alimentos, artefatos, produtos ou serviços em uma determinada sociedade, articulando esse resultado a um debate sobre os meios de pagamento contemporâneo e as possibilidades de investir o dinheiro na atualidade.

Para começar, você pode trabalhar com algumas das seguintes temáticas, dentre diversas outras:

- A Civilização Maia e a importância do cacau, de tecidos e do milho como meio de troca de alimentos e de tributos.
- O Império Persa e o dárico, moeda de ouro criada pelo imperador Dario I.
- O comércio triangular de tabaco, rum, melaço e escravizados entre América, Antilhas e África no século XVII.
- O escambo de pau-brasil entre indígenas e portugueses no século XV.

Aborde a temática escolhida por meio de um debate que articule os processos de trocas às características sociais, culturais e políticas dessas sociedades, aprofundando-se nas funções que os diferentes grupos sociais desempenhavam.

A seguir, faça uma comparação com a sociedade atual, traçando as diferenças entre as estruturas econômicas de ambas e explicando as origens do nosso sistema monetário atual.

A partir de então, você terá uma ótima oportunidade de abordar as diferentes tecnologias que utilizamos hoje em dia para comercializar o dinheiro. Realize uma enquete com os alunos, questionando-os a respeito de quais tecnologias eles conhecem e explicando-lhes que estas facilitam os pagamentos, as vendas e o acúmulo de dinheiro.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101; EM13CHS106;
EM13CHS204.

VIVÊNCIA TEÓRICA: TCT

Para aplicar esta atividade em sala de aula, comece perguntando aos estudantes quais são os meios de pagamento que eles conhecem. Provavelmente surgirão respostas como dinheiro, cartão de débito e de crédito, transferências, cheques e depósitos. Anote as respostas na lousa, debatendo com eles o funcionamento de cada uma dessas opções.

A seguir, resalte a contemporaneidade dessas tecnologias, salientando que as relações comerciais, de trocas e pagamentos ocorreram de diversas maneiras ao longo da história. Para aprofundar-se no assunto, aborde a criação do dário pelo imperador persa Dario I, uma moeda de ouro criada para estimular o intercâmbio comercial entre os diferentes povos que compunham o Império Persa. Aborde a estrutura social do império, sua hierarquia, as atividades desenvolvidas pelos diferentes grupos sociais e o sistema de tributos, favorecido pela criação das satrapias (subseções administrativas) e dos governantes dessas, os sátrapas.

Para fazer a transição para a segunda etapa da atividade, faça comparações entre as estruturas políticas e sociais do Império Persa e as da sociedade atual, pensando nos conceitos de cidadania e cultura política, assim como no pensamento de autores como Ricardo Antunes e Marilena Chauí.

Saliente as diferentes tecnologias que temos hoje em dia para realizar transações financeiras, remetendo-se ao rol de opções que você produziu com os alunos no começo da atividade. Sensibilize-os para o fato de que essas tecnologias nos permitem gerenciar melhor os recursos financeiros, facilitando também o investimento deles.

Aconselhamos o professor a realizar, nesse momento da atividade, uma rápida explicação sobre a diferença entre ativos e passivos financeiros. Os primeiros compreendem os bens que geram renda, como ações e títulos, enquanto os segundos dizem respeito aos bens que demandam a utilização de renda para a sua manutenção, como despesas com casas e carros.

Em seguida, divida a classe em quatro grupos. Cada um deles deverá ser responsável por pesquisar e apresentar para a classe o funcionamento de um dos seguintes tipos de investimento: Ações, Fundos de Investimento, Títulos Públicos e Caderneta de Poupança. Incentive-os a pesquisar esses conteúdos na internet, principalmente em grandes canais de educação financeira.

Como produto final, peça a cada um dos estudantes que elabore um plano de investimento para R\$ 100,00 (ou outro valor mais adequado à realidade da sua comunidade escolar). Incentive-os a criar objetivos de curto, médio e longo prazos e a especificar em quais tipos de investimento eles aplicariam essa soma.



Dário de 330-300 a.C. No detalhe podemos ver representado o rei persa, armado de arco e flecha.

REPRODUÇÃO - TAMASHAGAH-E POOL (MONEY MUSEUM), TEHRAN, IRAN

Educação Fiscal

Duração estimada: 2 aulas.

A **Educação Fiscal** visa mobilizar o estudante para a compreensão do sistema de tributos administrado pelo Estado e a função socioeconômica desses recursos. Com base nessas noções, ela é capaz de incentivar a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, com conhecimento e habilidades para agir e transformar o mundo ao seu redor.

Inicie a atividade perguntando aos estudantes o que eles entendem por impostos e quais são os que eles conhecem. Durante o debate, esclareça que os impostos são encargos financeiros obrigatórios que todos os cidadãos devem pagar para o Estado, para que este garanta a funcionalidade da vida em sociedade.

Sensibilize os estudantes para os diferentes modos de arrecadar os tributos e aplicá-los praticados por sociedades distintas ao longo da história. Para isso, você pode trabalhar com temas como o absolutismo e a Revolução Francesa; a Civilização Inca e o controle dos tributos por meio dos *quipus*; o sistema tributário do Império Romano; a história do sistema tributário brasileiro; os *kafu*, unidades territoriais por meio das quais os Manden, construtores do Império do Mali, arrecadavam os tributos.

De modo a trazer o debate para a realidade mais próxima dos estudantes, apoie-se no conteúdo histórico e interdisciplinar apresentado neste capítulo sobre política e trabalho para explicar que cada país possui seu próprio sistema tributário. Pense em Chaui para abordar a política e o papel dos políticos na administração dos recursos públicos, articulando a importância do trabalho registrado para o recolhimento do imposto de renda.

Explique que cada nação possui o seu sistema fiscal próprio, caracterizando alguns dos impostos brasileiros como o IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores) e o Imposto de Renda.

A seguir, divida a classe em grupos e determine um tipo de imposto a ser trabalhado por cada grupo, como o IPTU, o ICMS, o IR, o IOF e o PIS/Cofins. Os grupos devem realizar uma pesquisa que responda a questionamentos como os seguintes: Quem paga esse imposto? De que modo ele é pago? Como se dá o seu cálculo? Em caso de serviço ou mercadoria, de que modo ele influencia no preço final? Que instituição recolhe esse imposto? Em que ele é aplicado?

Como produto final, peça aos estudantes que preparem uma animação no estilo mapa mental para explicar os resultados alcançados. Eles podem fazer isso manualmente ou utilizar ferramentas disponíveis na internet que auxiliam no processo. Destaque a importância de que os mapas sejam amplamente difundidos, o que pode ser feito

por meio das redes sociais e outras plataformas, de modo que os estudantes possam se compreender como sujeitos produtores de conhecimento.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106.

Vida Familiar e Social

Duração estimada: 3 aulas.

A educação para a **Vida Familiar e Social** deve focar-se no cuidado e respeito nas relações com os familiares e a comunidade. Tendo trabalhado com a compreensão do eu, do outro e do nós no Ensino Fundamental, no Ensino Médio os estudantes devem se reconhecer como sujeitos responsáveis e transformadores do mundo em que vivem.

Inicie a atividade perguntando aos estudantes o que eles compreendem como família. Registre as principais respostas na lousa e articule uma explicação a respeito da concepção histórica do conceito de família. Você pode desenvolver uma explicação sobre a família romana e o papel do *pater familias*, o soberano que possuía o poder da família, podendo decidir a respeito da religiosidade desta, inclusive da vida e morte de seus descendentes; pode também abordar o impacto da Revolução Industrial e da inserção da mulher no mercado de trabalho, o que levou à desestabilização do modelo patriarcal de família; é possível também falar sobre a linhagem de rainhas etíopes conhecidas como Candaces, as quais formaram uma sociedade matrilinear, entre outras temáticas.

A seguir, retorne às respostas dadas pelos estudantes no começo da atividade e conduza um debate a respeito da concepção atual do conceito de família, sensibilizando-os quanto à noção do afeto como a principal característica do sentimento de pertencimento a um grupo familiar na atualidade. Nesse sentido, se não foram citados pelos estudantes, forneça exemplos de famílias que fogem do modelo formado exclusivamente por um pai e uma mãe, como famílias compostas por mães e pais "solos", avós e netos ou casais homoafetivos.

Proponha então uma atividade em família. Como primeiro passo, os alunos devem pesquisar uma receita tradicional de sua própria família e levá-la para a sala de aula. Depois de conversar com os colegas e o professor sobre a importância afetiva das famílias, proponha aos estudantes que eles próprios preparem a receita para suas respectivas famílias. Esclareça que eles devem registrar todo o processo, por meio de fotografias, e ser auxiliados pelos familiares, mas a execução principal da receita deve ficar sob sua reponsabilidade. Isso incentivará a cooperação e o diálogo familiar.

Depois de pronta, a receita deve ser provada por toda a família, incluindo o estudante, e avaliada por eles por meio do preenchimento de um questionário que deve apresentar a opinião geral dos familiares com perguntas como: O sabor ficou semelhante ao tradicional? Como poderia ser melhorado? Quais seriam as dicas de técnicas para melhorar? E de apresentação?

Incentive os estudantes a se inspirar em programas culinários televisivos, mas frise que eles também devem fazer parte do grupo que avaliará a receita. Almeja-se, com isso, incentivar a cooperação, o diálogo e o respeito à opinião dos familiares.

Os registros fotográficos e o questionário preenchido devem ser enviados ao professor e debatidos em sala de aula. Se achar conveniente, o professor pode produzir uma apresentação audiovisual com as fotos enviadas pelos estudantes e iniciar a próxima etapa da atividade com ela.

Sensibilize então os estudantes para a noção de que suas receitas são heranças, um patrimônio de sua família. Desenvolva uma explicação a respeito da importância dessas referências nos diversos níveis locais, regionais e nacionais, explicando que é por meio das referências patrimoniais que podemos pensar o nosso passado, como ele nos influencia e auxilia não só a pensar de onde viemos, mas também para onde desejamos ir, o tipo de pessoas que queremos ser e a visão que nós temos a respeito do mundo.

A seguir, proponha uma pesquisa a respeito dos patrimônios da comunidade e a elaboração de uma campanha para a sua preservação. Debata com os estudantes a sua importância como sujeitos e protagonistas do meio em que vivem, articulando para isso as discussões a respeito da categoria de política e do conceito de cidadania, conteúdos vistos neste capítulo.

A campanha deve ser circulada por meio da produção de um *folder* físico e/ou virtual que contenha imagens dos patrimônios em questão e uma explicação a respeito da sua importância para a memória coletiva da comunidade.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101, EM13CHS104, EM13CHS106.

Educação para o Trânsito

Duração estimada: 3 a 4 aulas.

Ao trabalhar com **Educação para o Trânsito**, é necessário sensibilizar os estudantes para o desenvolvimento de práticas para pedestres, ciclistas e motoristas que tenham como principal objetivo a segurança pessoal e coletiva.

Para começar, peça aos estudantes que façam registros fotográficos de situações problemáticas de trânsito em seu bairro ou na cidade. Em sala de aula, debata com os estudantes essas situações, articulando uma explicação histórica sobre o crescimento e desenvolvimento da cidade, assim

como dos meios de transporte. Para aprofundar-se nessa temática, você pode abordar, por exemplo, o governo de Juscelino Kubitschek e o incentivo à ampliação das rodovias e à instalação das indústrias automobilísticas no país; o fordismo e a implantação da linha de montagem automatizada, articulando o tema aos estudos de Ricardo Antunes sobre a transformação do mundo do trabalho; a greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018 e suas implicações econômicas e políticas; o Movimento Passe Livre e as manifestações de 2013 no país. Articule a importância dos meios de transporte às categorias de trabalho e política, utilizando para isso o conteúdo de geografia, sociologia e filosofia abordado neste capítulo.

Terminada essa explicação, selecione os principais registros fotográficos realizados pelos estudantes e divida a classe em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por um registro. Proponha então uma pesquisa sobre o plano viário da cidade, por meio da qual os alunos devem analisar se a estrutura do local registrado por eles atendia às necessidades da população quando foi pensado, e por que não as atende mais hoje em dia (aumento populacional, crescimento desordenado, falta de manutenção etc.).

Com os resultados das análises em mãos, debata com os alunos as experiências que eles próprios tiveram ao transitar pelo lugar. Pergunte quais problemas eles enfrentaram como ciclistas/pedestres, se entenderam as sinalizações, se conhecem as práticas e comportamentos adequados em situações com falta de sinalização, se entendem as placas de preferência, as faixas de pedestres e o comportamento adequado em rotatórias, por exemplo.

Desenvolva então uma explicação sobre as principais sinalizações para pedestres e ciclistas, de modo a focar nas situações cotidianas dos estudantes, já que estes provavelmente não têm habilitação de motorista. Se possível, convide um guarda de trânsito para dar essas explicações, assim como para comentar as fotografias produzidas pelos alunos.

Após essa explicação, elabore um *quiz* utilizando alguma ferramenta para a criação de formulários *on-line*. Você pode encontrar diversas delas na internet. O *quiz* deve ser respondido individualmente por todos os estudantes, de modo a fazer um *ranking* entre eles. Disponibilize placas, fotos e vídeos que representem situações de trânsito, perguntando qual seria o significado das placas ou o comportamento adequado nas situações representadas. Ao fim, ofereça uma recompensa ao estudante que fizer a pontuação mais alta.

A seguir é a vez de os grupos de estudantes produzirem um jogo com a mesma ferramenta, abordando as principais sinalizações e regras de trânsito para pedestres, ciclistas e motoristas. Eles devem pesquisar essas regras em manuais para condutores, facilmente localizáveis na internet. Incentive-os a produzir os formulários de modo bastante interativo e divertido, produzindo *quizzes* com música, trechos de filmes, fotografias e sinalizações de trânsito.

Especifique para os estudantes que os *quizzes* devem se focar especialmente em orientações para direção defensiva e paz no trânsito, e que eles serão difundidos para toda a comunidade escolar. Incentive-os a aplicá-los em suas casas, de modo a que a Educação no Trânsito possa alcançar o maior número de pessoas possível.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS202, EM13CHS502.

Educação em Direitos Humanos

Duração estimada: 2 aulas.

Para trabalhar o TCT **Educação em Direitos Humanos**, sugerimos que o professor utilize a estratégia da gamificação, aplicando dinâmicas e mecânicas relacionadas a jogos, de modo a engajar os estudantes e facilitar o seu aprendizado. Nesse sentido, incentivamos você a aplicar desafios, estabelecer níveis de dificuldade a serem superados e instrumentos de medição de progresso, como barras, que permitam a visualização rápida e fácil dos avanços dos estudantes.

Esta atividade foi pensada para ser dividida em três etapas. Se possível, conduza-a por meio de alguma ferramenta de criação de formulários *on-line* que permita aos estudantes inserir suas respostas e encaminhar seus vídeos de forma simples e rápida. Disponibilize uma data para o cumprimento de cada etapa e não se esqueça de habilitar a barra de progresso, que se encontra disponível em várias dessas ferramentas, pois ela fornecerá aos estudantes uma noção exata do seu avanço ao longo de toda a atividade. Além disso, essas ferramentas permitem dar uma característica mais dinâmica aos exercícios, já que você pode incluir imagens e vídeos e formular *quizzes*.

Elabore com os estudantes uma rubrica de avaliação para cada uma das etapas da atividade, definindo os objetivos a serem alcançados em cada uma delas e a sua pontuação. Produza também um *ranking*, que deverá ser atualizado ao final de cada etapa e disponibilizado livremente para os estudantes. Estabeleça ainda recompensas a serem dadas ao final da atividade, de acordo com a pontuação alcançada pelo grupo. Não se esqueça, não é necessário que haja apenas um grupo vencedor. Diversos grupos podem alcançar as pontuações definidas por você.

Para começar, pergunte diretamente aos estudantes o que são direitos humanos. Incentive-os a refletir sobre o significado corrente da combinação dessas duas palavras, de modo que eles próprios possam deduzir que se trata dos direitos que devem ser assegurados a todos os

indivíduos, independentemente de sua crença, seu grupo social, sua aparência, sua situação econômica ou qualquer outra característica.

Conduza a seguir a **Etapa 1**. Divida a classe em grupos e proponha a realização de uma breve pesquisa sobre a conquista do voto feminino e de dados demográficos e econômicos (IBGE, Ipea e Anistia Internacional) sobre condições salariais no Brasil e no mundo. Com base nessa pesquisa, os estudantes devem responder às seguintes questões: Como foi o processo de conquista de direitos políticos das mulheres? A igualdade foi alcançada no campo salarial? Que outras discrepâncias podem ser observadas especialmente no contexto brasileiro?

Finalizada essa etapa, conduza um debate em sala de aula a respeito da historicidade da luta pelos direitos femininos. Você pode abordar temáticas como o papel das mulheres na Revolução Industrial, a conquista do direito ao voto feminino no Brasil e da Lei Maria da Penha, entre outros.

Para aprofundar esse debate, proceda à **Etapa 2**. Disponibilize para os estudantes a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 e a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*¹, produzida por Olympe de Gouges em resposta à primeira, contextualizando ambos os documentos. Peça a realização de uma leitura comparativa e que respondam a algumas questões, como: Seria possível afirmar que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* propõe a existência de direitos universais? Qual é a diferença de perspectiva entre as declarações?

Após a finalização dessa etapa, conduza um debate acerca da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), produzida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 para estabelecer os direitos inerentes a todos os seres humanos.

Conduza então a **Etapa 3**. Divida os trinta artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* entre os grupos. Estes deverão produzir um vídeo no qual cada um dos integrantes lê, no mínimo, um dos artigos, e enviá-lo ao(à) professor(a).

Como produto final, produza um vídeo curto com a compilação de todos os artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* lidos pelos estudantes e incentive-os a difundir o vídeo pelas redes sociais. Não se esqueça de divulgar os resultados do *ranking* e de premiar os grupos de acordo com as pontuações alcançadas.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS401, EM13CHS502, EM13CHS605.

1 Você pode acessar essa declaração em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Direitos da Criança e do Adolescente

Duração estimada: 2 aulas.

Ao trabalhar com os alunos do Ensino Médio os **Direitos da Criança e do Adolescente**, almeja-se sensibilizá-los para a existência de instrumentos legais que procuram garantir os deveres e os direitos ao pleno desenvolvimento físico, moral e psicológico desses sujeitos, resguardando-os de práticas violentas e exploratórias.

Selecione filmes, livros, músicas ou pinturas que possam ser utilizados como fontes históricas pelos estudantes para análise do tratamento dado a crianças e adolescentes em certos momentos históricos. De acordo com a obra escolhida, você pode trabalhar uma temática histórica. Se indicar, por exemplo, a análise do livro *David Copperfield*, de Charles Dickens, você pode abordar a Revolução Industrial; ao indicar a obra *Kim*, de Rudyard Kipling, é possível trabalhar a temática do imperialismo e das representações do “outro”; é possível também trabalhar com a análise de pinturas produzidas na Idade Média e a representação das crianças em poses e roupas de adultos, entre diversas outras possibilidades.

Depois que as fontes históricas forem analisadas pelos alunos e comentadas por você, conduza um debate a respeito das formas pelas quais crianças e adolescentes são compreendidos na sociedade contemporânea, abordando a importância da Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Ressalte que esses instrumentos substituíram o modelo punitivo adotado pela ditadura militar, passando a garantir a prioridade dos direitos desses sujeitos, que devem ser zelados pelo Estado e a sociedade em geral.

Articule então um debate a respeito da cidadania e da importância da participação política, apoiando-se no conteúdo interdisciplinar abordado neste capítulo. Apresente para os alunos o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que deu origem ao estatuto e foi elaborado por meio de iniciativas de movimentos sociais, que reuniram mais de um milhão de assinaturas para garantir que ele fosse aprovado pela Assembleia Constituinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. art. 227.

Nesse sentido, é fundamental sensibilizar os estudantes para o fato de que o ECA é uma conquista da sociedade, e de que eles também devem assumir a responsabilidade pela transformação e aperfeiçoamento desse documento.

Proponha então um projeto de divulgação dos principais pontos destacados pelo estatuto, como a educação, a saúde, o esporte, a liberdade e a convivência familiar. Debata com os estudantes a melhor maneira de fazer essa divulgação, como redes sociais ou uma exposição para a comunidade, por exemplo. O importante é que esse projeto conte com informações precisas a respeito de como divulgar os descumprimentos e violações ao ECA, explicando a importância dos Conselhos Tutelares para isso.

Habilidades da BNCC:

EM13CHS101, EM13CHS103,
EM13CHS104, EM13CHS106,
EM13CHS502.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso

Duração estimada: 3 a 4 aulas.

Ao trabalhar com os estudantes o **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso**, é necessário sensibilizá-los de que o envelhecimento consiste de um processo natural e universal, para o qual eles devem se planejar física, psicológica e financeiramente. Durante a realização desta atividade, trabalhe sempre que possível com as experiências pessoais dos alunos com os idosos próximos a eles, de modo a aproximar o conteúdo do seu cotidiano e a possibilitar que estabeleçam com eles laços afetivos.

Para começar a atividade, pergunte quais são os estereótipos negativos e positivos relacionados hoje em dia ao envelhecimento, anotando as principais ideias na lousa.

A seguir, explique que a concepção sobre esse processo é histórica e culturalmente construída, de modo que ela foi entendida de diversas maneiras em diferentes sociedades, assim como a noção de quem era velho, visto que, na Idade Média, por exemplo, uma pessoa já era considerada velha com 45 anos (Le Goff e Truong, 2006). Para aprofundar-se no assunto, você pode trabalhar com diversos conteúdos históricos, como a condição privilegiada dos mais velhos na China antiga, produzida pelos escritos de Lao-Tsé e Confúcio; o Egito antigo e a visão cruel a respeito do envelhecimento, produzida pelo poeta Ptah-Hotep (é possível encontrar seu poema no livro *A velhice*, de Simone de Beauvoir); a imagem de velhos monges para os homens anciões e de feiticeiras para as mulheres anciãs durante a Idade Média, processo estudado por Jacques Le Goff e Nicolas Truong em *Uma história do corpo na Idade Média*.

Para aproximar o debate do contexto atual, você pode discutir com os estudantes a importância da Constituição de 1988 para a transformação do modo como entendemos o processo de envelhecimento hoje em dia. Segundo Vicente de Paula Faleiros,

Levando-se em conta os dispositivos da Constituição, das Leis Federais, e dos Decretos podemos concluir, que ao mesmo tempo que se vive uma transição demográfica e epidemiológica, o Brasil está vivenciando uma transição jurídico/política para o reconhecimento, no contexto democrático, dos direitos da pessoa idosa enquanto sujeito de direitos à cobertura das necessidades, à dignidade, à velhice, à proteção e ao protagonismo.

Na Constituição de 1988 esse paradigma foi consolidado, rompendo-se com uma representação de velhice improdutiva e incapaz e com um dispositivo filantrópico para as pessoas idosas.

O formato, para não falarmos de modelo de bem-estar social, hoje muito criticado (Draibe, 2007), presente na Constituição de 1988 se aproxima da articulação de uma provisão estatal/social e de mercado. A saúde é um direito universal embora haja planos de saúde regulados pela Agência Nacional de Saúde e a medicina privada. A previdência social tem um regime público com um teto de benefícios e existem fundos privados. A assistência social pública tem um Sistema que convive com entidades filantrópicas, na maioria com subsídios do Estado. A família assume um papel significativo no cuidado dos idosos dependentes.

As pessoas idosas têm direito à renda previdenciária ou assistencial e à atenção à saúde, mas o acesso ainda é profundamente desigual, cabendo à família o cuidado dos idosos dependentes. [...]

Nesse sentido a Constituição possibilitou a consolidação tanto do direito à idade avançada com um mínimo de dignidade, participativa e protegida como direito individual e coletivo, embora persista a

profunda desigualdade social. Esses direitos estão se corporificando numa rede de proteção que envolve vários órgãos públicos.

O paradigma do envelhecimento ativo está previsto no marco legal e deve ser efetivado de forma integrada para garantia de direitos, de forma descentralizada. A perspectiva de efetivação de um envelhecimento ativo, segundo a OMS (2005) pressupõe “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”.

Envelhecer no século XXI, não terá, pois, o mesmo significado que teve no século XX. Por um lado, os direitos já adquiridos são questionados diante do processo de transição demográfica, da política neoliberal de redução dos direitos sociais e da mudança nas condições de vida da família e da sociedade. Por outro, há organizações e mobilização para assegurar direitos e pô-los em prática e uma presença ativa da pessoa idosa na família e na sociedade. O mercado está atento para o consumo que essa população significa.

Em síntese, a emergência dos direitos sociais para as pessoas idosas é um processo histórico que se fundamenta nas relações de força de uma determinada estrutura/conjuntura histórica. A Constituição de 1988 e suas Reformas posteriores representam um pacto de direitos para as pessoas idosas sob a pressão do neoliberalismo e da longevidade por um lado e, por outro, dos movimentos sociais, da aliança de vários setores do Estado com esses movimentos e das representações de um envelhecimento ativo, digno e participativo.

FALEIROS, Vicente de Paula. Direitos da pessoa idosa: Sociedade, política e legislação. In: DANTAS, Bruno et al. (org.). *Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois*. Brasília: Senado Federal. 2008. v. 5, p. 562-592.

Após debater essas perspectivas, questione os estudantes a respeito de como esperam que seja o seu processo de envelhecimento. Solicite que produzam um plano, um pequeno texto a respeito de como pretendem cuidar, ao longo do tempo, de sua saúde física e mental e de suas finanças, assim como de que modo pretendem participar da vida em comunidade, se pretendem ter filhos etc.

Depois de produzido esse plano, apresente aos estudantes o Estatuto do Idoso² e selecione alguns trechos a serem lidos em sala de aula, de modo a debater com eles se o estatuto pode ampará-los em seus planos de envelhecimento.

Proponha a seguir uma pesquisa na comunidade ou no município, de modo que os estudantes levantem quais são as estruturas oferecidas para melhorar a qualidade de vida dos idosos. Separe a classe em grupos e sugira que cada um deles se concentre em um aspecto, como a assistência à saúde física e mental, o oferecimento de atividades de lazer, de instituições asilares, de estruturas de acessibilidade, entre diversas outras possibilidades.

2 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>. Acesso em: 8 out. 2020.